

**Régulation par l'Etat de la qualité et de l'équité de l'éducation**

**Séminaire international de mise en commun des diagnostics nationaux**

**Ouagadougou, Burkina Faso**

**28-31 janvier 2014**

## TABLE DES MATIERES

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>3</b>
<b>I. CEREMONIE D'OUVERTURE</b> .....	<b>4</b>
<b>II. DEROULEMENT DES TRAVAUX</b> .....	<b>4</b>
<b>III. LECTURE CROISEE DU BILAN DIAGNOSTIQUE SYNTHETIQUE COMPARATIF DES ETATS DES LIEUX NATIONAUX</b> .....	<b>5</b>
<b>IV. BILAN COMPARATIF DES DIAGNOSTICS NATIONAUX</b> .....	<b>6</b>
1. ACCES ET ACCESSIBILITE.....	6
2. QUALITE DES RESSOURCES MISES A DISPOSITION.....	12
3. EQUITE DE LA MISE A DISPOSITION DES RESSOURCES DE QUALITE.....	21
<b>V. EXAMEN ET AMENDEMENT D'UN TEXTE DE PLAIDOYER ET D'UN PROJET DE CONVENTION</b> .....	<b>27</b>
<b>VI. ECHANGES SUR L'EXPERTISE INTERNATIONALE</b> .....	<b>28</b>
<b>VII. CEREMONIE DE CLOTURE</b> .....	<b>30</b>
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>30</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>32</b>
<b>ANNEXE 1 : DISCOURS D'OUVERTURE DU SECRETAIRE GENERAL DU MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE L'ALPHABETISATION</b> .....	<b>32</b>
<b>ANNEXE 2 : DISCOURS D'OUVERTURE DU DIRECTEUR DE L'EDUCATION ET DE LA JEUNESSE DE L'ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE</b> .....	<b>34</b>
<b>ANNEXE 3 : MESSAGE DU SECRETAIRE GENERAL DE LA CONFEMEN</b> .....	<b>36</b>
<b>ANNEXE 4 : DISCOURS DE CLOTURE DU REPRESENTANT DU MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE L'ALPHABETISATION DU SEMINAIRE SUR LA REGULATION PAR L'ETAT DE LA QUALITE ET DE L'EQUITE DE L'EDUCATION</b> .....	<b>38</b>
<b>ANNEXE 5 : INTERVENTION DU GRAND TEMOIN</b> .....	<b>39</b>
<b>ANNEXE 6 : OFFRES ET BESOINS D'EXPERTISE DU BURKINA FASO</b> .....	<b>45</b>
<b>ANNEXE 7 : OFFRES ET BESOINS D'EXPERTISE DU MAROC</b> .....	<b>46</b>
<b>ANNEXE 8 : OFFRES ET BESOINS D'EXPERTISE DE MAURICE</b> .....	<b>48</b>
<b>ANNEXE 9 : OFFRES ET BESOINS D'EXPERTISE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO</b> .....	<b>49</b>
<b>ANNEXE 10 : OFFRES ET BESOINS D'EXPERTISE DE LA ROUMANIE</b> .....	<b>50</b>
<b>ANNEXE 11 : SYNTHESE DES BESOINS ET DES OFFRES D'EXPERTISE ET DE PARTAGE D'EXPERIENCES</b> .....	<b>51</b>
<b>ANNEXE 12 : PROJET DE PLAIDOYER</b> .....	<b>57</b>
<b>ANNEXE 13 : PROJET DE CONVENTION</b> .....	<b>60</b>
<b>ANNEXE 14 : PRESENTATION DE L'EXPERTISE INTERNATIONALE PRESENTEE PAR LE PROFESSEUR JEAN-MARIE DE KETELE (ANNEXE SEPAREE)</b> .....	<b>63</b>
<b>ANNEXE 15 : INTERVENTION DU PROFESSEUR ROGER-FRANÇOIS GAUTHIER SUR L'EXPERTISE INTERNATIONALE</b> .....	<b>63</b>
<b>ANNEXE 16 : LISTE DES PARTICIPANTS</b> .....	<b>66</b>
<b>ANNEXE 17 : CHRONOGRAMME DES ACTIVITES</b> .....	<b>69</b>

## Introduction

En partenariat avec le Ministère burkinabè de l'Education nationale et de l'Alphabétisation, l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) a organisé un séminaire international pour la mise en commun des six diagnostics nationaux de la régulation par l'Etat de la qualité et de l'équité du système éducatif. Ce séminaire s'est tenu du 28 au 31 janvier 2014 dans la salle Zoodnooma de l'hôtel Azalaï de Ouagadougou.

Ont participé, le Maroc pour l'Afrique du nord, le Burkina Faso pour Afrique de l'ouest, la République Démocratique du Congo pour l'Afrique centrale, Maurice pour l'Océan Indien et la Roumanie pour l'Europe centrale et orientale et le Liban pour le moyen Orient en qualité de pays invité. Pour des raisons d'agenda, le Vietnam, pays participant au projet, n'a pu être présent. Les personnes ressources et les experts provenaient de sept pays (Belgique, Bénin, Burkina Faso, France, Gabon, Sénégal, Togo). La liste des points focaux des Ministères concernés par le projet, ainsi que les personnes ressources et experts invités par l'OIF, se trouve en annexe.

Le séminaire était animé par Fadia Nassif (spécialiste du programme Gestion et régulation du système éducatif à l'OIF), Roger-François Gauthier (expert principal des séminaires nationaux de la RDC et du Vietnam) et Jean-Marie De Ketele (expert principal des séminaires nationaux du Burkina Faso, du Maroc, de Roumanie et de Maurice) et animateur principal du séminaire de Ouagadougou.

Pour rappel, ce séminaire est consécutif à de précédents travaux, dont un séminaire international organisé au siège de l'OIF à Paris du 29 au 31 mai 2012 avec pour résultat une compréhension commune des principaux concepts liés à la régulation de la qualité et de l'équité et l'identification des indicateurs pour les mesurer, et surtout les six séminaires nationaux de diagnostic tenus en 2012 et 2013 dans les pays suivants :

- République démocratique du Congo (Kinshasa, 4-6 octobre 2012) ;
- Burkina Faso (Ouagadougou, 7-9 novembre 2012) ;
- Roumanie (Bucarest, 11-13 décembre 2012) ;
- Vietnam (Hanoï, 19-21 décembre 2012) ;
- Maroc (Rabat, 14-16 mars 2013) ;
- Maurice (Flic-en-Flac 15-17 mai 2013).

L'objectif du séminaire de Ouagadougou a été de mutualiser les bonnes pratiques existantes en matière de régulation de la qualité et de l'équité de l'éducation et de les formaliser en un engagement des ministères de l'Education des six pays à procéder entre eux à un échange d'expertise. Le pari qui sous-tend cet objectif est que les difficultés relevées dans un pays pourraient trouver une piste de résolution dans des avancées qui ont fait la preuve de leur efficacité dans un autre pays.

Les résultats attendus du séminaire de Ouagadougou sont les suivants :

1. les résultats des diagnostics sont analysés et présentés dans une perspective comparative (lecture croisée des avancées, difficultés et mesures prioritaires), les bonnes pratiques et les leçons apprises sont relevées et mutualisées ;
2. un recueil de bonnes pratiques et de leçons apprises en matière de régulation est finalisé et mis à disposition ;
3. le plaidoyer sur le rôle régulateur des Etats et la définition du rôle des pays dans ce projet, notamment à l'occasion de la 56<sup>e</sup> ministérielle de la CONFEMEN, est précisé ;
4. un projet de convention de partenariat formalisant l'échange d'expertise entre pays est discuté et amendé, ainsi qu'une déclaration des ministres des pays du projet dans la perspective de la 56<sup>e</sup> ministérielle de la Confemen.
5. le document de référence sur la régulation élaboré par WBI, l'IIEP et l'OIF est enrichi grâce aux résultats du séminaire.

Ce rapport des travaux s'articule autour de la cérémonie d'ouverture, du déroulement et des conclusions des travaux et de la cérémonie de clôture.

## I. Cérémonie d'ouverture

La cérémonie officielle en prélude des travaux en atelier, intervenue le 28 janvier aux environs de 9h30, a été ponctuée par trois allocutions : celle du Directeur de l'Education et de la Jeunesse de l'Organisation internationale de la Francophonie, celle du Secrétaire général de la CONFEMEN et le discours d'ouverture du Secrétaire général du Ministère Burkinabè de l'Education nationale et de l'Alphabétisation.

Dans son allocution, **Monsieur Ma-Umba MABIALA**, Directeur de l'Education et de la Jeunesse de l'OIF, a rappelé l'objectif poursuivi par le projet sur la régulation par l'Etat de la qualité et de l'équité de l'éducation, mené par l'OIF en partenariat avec la Communauté française de Belgique. A cet effet, il a rappelé que le but du projet est de consolider la fonction régulatrice des Etats et leur capacité à intervenir dans le secteur de l'éducation, qu'il s'agisse de l'enseignement public ou privé en faisant converger les efforts des acteurs éducatifs vers des objectifs définis par la politique sectorielle de l'éducation, de manière à assurer une éducation de qualité pour tous, du préscolaire au secondaire. Il a ensuite précisé que la démarche de co-construction qui a prévalu dans la réalisation des principales activités de ce projet a permis de préciser (1) le cadre de référence du projet, (2) les principaux indicateurs ayant servi à construire le diagnostic de la régulation de la qualité et de l'équité de l'éducation. Il a ensuite émis le souhait que le séminaire de Ouagadougou soit l'occasion de (1) mutualiser les bonnes pratiques en matière de régulation de la qualité et de l'équité des systèmes éducatifs ; (2) de réfléchir sur la manière la plus adéquate de renforcer le plaidoyer politique pour une consolidation du rôle régulateur des Etats dans le secteur de l'éducation. Pour lui, les résultats dudit séminaire s'inscrivent dans l'esprit du texte de la déclaration de Kinshasa des Chefs d'Etat et de gouvernement de la Francophonie qui ont déclaré vouloir (1) renforcer la coopération pour atteindre l'objectif d'une éducation de qualité pour tous ; (2) mettre en place, un dispositif durable et efficace de régulation des systèmes éducatifs. Enfin, il a terminé ses propos en rappelant que la 56<sup>ème</sup> conférence ministérielle de la CONFEMEN au mois de juillet 2014 à Abidjan serait mise à profit pour lancer un message fort en faveur de la régulation.

Monsieur Jacques KI Boureima, Secrétaire général de la CONFEMEN, s'est saisi, dans son allocution, du thème pour pointer la nécessaire responsabilité de tous les acteurs, principalement celle de l'Etat en tant que pouvoir public. Pour lui, l'éducation doit être considérée comme un bien public car elle doit garantir les mêmes chances d'égalité d'accès et de réussite pour tous, sans distinction d'origine sociale, de sexe, ni de zone de résidence. Elle ne saurait être un bien marchand, générateur d'inégalités. L'éducation de qualité et équitable s'apprécie et se mesure à travers un certain nombre d'indicateurs d'efficacité interne et externe. Il a souhaité que chaque Etat mette en place un système d'information statistique fiable.

Enfin, Monsieur Emmanuel GOABGA, Secrétaire général du Ministère de l'Education nationale et de l'Alphabétisation du Burkina Faso a prononcé le discours d'ouverture au nom de Madame KOUMBA BOLY, Ministre de l'Education nationale et de l'Alphabétisation empêchée. Dans son allocution, il a d'abord salué la tenue de ce séminaire à Ouagadougou, adressé sa gratitude à l'OIF et à la Fédération Wallonie – Bruxelles pour leur accompagnement technique et financier, aux experts internationaux et nationaux pour leur disponibilité. Il a poursuivi en rappelant l'importance de ce séminaire pour assurer les conditions de gestion des systèmes éducatifs assurant une meilleure régulation par l'Etat, l'équité et la qualité de l'éducation pour tous. Enfin, espérant des échanges francs et constructifs, il a déclaré ouvert, au nom de Madame la Ministre, le séminaire de mise en commun des diagnostics nationaux de la régulation par l'Etat de la qualité et de l'équité de l'éducation.

## II. Déroulement des travaux

Présentée dans un power point par l'animateur principal, le professeur Jean-Marie De Ketele, la méthodologie du séminaire a suivi le cheminement suivant : dans un premier temps, une présentation synthétique par les experts internationaux des principaux résultats des diagnostics nationaux. Par la suite, un bilan comparatif et synthétique des six diagnostics nationaux a été présenté aux participants, qui ont examiné en ateliers ce bilan, organisé autour des rubriques suivantes : (1) l'accès et l'accessibilité ; (2) la qualité et l'équité des ressources à disposition, (3) la qualité des performances et

la pertinence du curriculum, (4) les besoins et les offres d'expertise par pays. Les ateliers étaient suivis d'une plénière de mise en commun des travaux en groupes.

Le séminaire a également bénéficié des interventions d'un grand-témoin, Jean-Paul Bazié, professeur à l'université de Koudougou. Le grand-témoin a porté un regard à la fois distancé et poétique, à travers l'utilisation de métaphores, sur la conduite du séminaire après deux journées de travail d'une part et, dans la séance de clôture, sur le contenu des conclusions du séminaire. L'intervention du grand-témoin figure en annexe de ce rapport.

A la suite des travaux en ateliers, d'autres activités ont pu être menées : (1) l'examen de projets de plaidoyer et de convention pour un échange d'expertise et de bonnes pratiques entre pays, à proposer aux Ministres de l'Éducation des six pays du projet, documents qui pourraient être finalisés à l'occasion de la 56<sup>ème</sup> Conférence de la CONFEMEN ; (2) une discussion sur le rôle de l'expertise internationale en éducation ; (3) et enfin la cérémonie de clôture.

### **III. Lecture croisée du bilan diagnostique synthétique comparatif des états des lieux nationaux**

Sur la base des états des lieux diagnostics réalisés lors des séminaires nationaux, les experts internationaux ont attiré l'attention des participants sur un certain nombre de constats qui méritent d'être pris en considération. Le Professeur Jean-Marie De Ketele et ses collègues, Ansoumana Sané, Justine Koulidiati Kielem et Bendaoud Merzaki, ont présenté les diagnostics du Burkina Faso, de la Roumanie, de Maurice et du Maroc. Le professeur Roger-François Gauthier, avec Ansoumana Sané et Abdel Rahamane Baba Moussa, ont fait le rendu des séminaires du Vietnam et de la République démocratique du Congo.

Pour chacun de ces pays, les experts ont voulu mettre en évidence les avancées plutôt que les difficultés. L'État burkinabé s'est engagé dans une politique de décentralisation pour tenter d'améliorer la qualité de son système éducatif et de réduire les nombreuses disparités existantes. Au Maroc, le souci de la qualité s'est traduit par la création du Conseil supérieur de l'éducation, qui a pour mission principale l'évaluation du système. L'État mauricien a réussi à faire évoluer de façon remarquable son système, en s'appuyant notamment sur la collaboration entre le privé et le public. En Roumanie, de nombreux dispositifs ont été investis (infrastructures, matériel, supports pédagogiques, transports, bourses sociales, etc.) pour lutter contre les disparités liées aux régions. Le Vietnam a des acquis importants en termes de taux de scolarisation (pré-primaire à 5 ans en voie de généralisation et scolarisation universelle au primaire). En RDC, l'État met en avant la notion de partenariat et l'on enregistre une multitude d'acteurs privés, publics, ainsi que des mouvements associatifs qui œuvrent pour l'éducation des jeunes avec pour conséquence certains effets pervers induits.

La lecture croisée des diagnostics nationaux de la régulation par l'État de la qualité et de l'équité de l'éducation réalisés en République démocratique du Congo (Kinshasa, 4-6 octobre 2012), au Burkina Faso (Ouagadougou, 7-9 novembre 2012), en Roumanie (Bucarest, 11-13 décembre 2012), au Vietnam (Hanoï, 19-21 décembre 2012) au Maroc (Rabat, 14-16 mars 2013) et à Maurice (Flic-en-Flac 15-17 mai 2013), a constitué l'essentiel des travaux du séminaire international organisé à Ouagadougou du 28 au 31 janvier 2014. À partir d'une comparaison point par point des avancées et des difficultés aux différents niveaux du diagnostic (accès et accessibilité, qualité des ressources et équité dans leur mise à disposition ainsi que la qualité et l'équité des performances et la pertinence du curriculum) des différents niveaux d'enseignement (préscolaire, primaire, secondaire général et technique), un premier bilan a été établi par les experts internationaux mettant en vis-à-vis les difficultés des uns avec les avancées des autres, d'une part, et faisant ressortir un questionnement qui a fait l'objet d'une réflexion et de tentatives de réponses au cours du séminaire de Ouagadougou, sachant que certaines des questions soulevées n'ont pas trouvé de réponses et demeurent ouvertes, alors que pour d'autres les points à améliorer ont été mis en évidence, soit par les participants, soit par les experts internationaux.

Pour rappel, le séminaire de Ouagadougou réunissait les points focaux des pays du projet, sauf la représentante du Vietnam qui n'a pu être présente pour des raisons de calendrier. A noter cependant que des éléments issus du diagnostic national du Vietnam ont été intégrés par les experts au bilan comparatif qui suit. Le Liban, qui a manifesté à maintes reprises son intérêt pour ce projet, a participé en tant que pays invité et a partagé diverses données nationales. De cette lecture comparative, des offres et des besoins d'expertise ou d'échanges d'expériences ont été identifiés pays par pays, puis discutés entre les pays, dans la perspective d'un engagement des ministères de l'éducation des six pays à procéder à un échange d'expertise et à une mutualisation des bonnes pratiques existantes en matière de régulation de la qualité et de l'équité de l'éducation.

#### **IV. Bilan comparatif des diagnostics nationaux**

##### **1. Accès et accessibilité**

L'accès et l'accessibilité étant le premier niveau par lequel commencer un diagnostic de la qualité et de l'équité du système éducatif, la synthèse des six diagnostics nationaux élaborés aborde cet aspect en premier lieu, avec les questionnements ci-dessous posés à chaque niveau d'enseignement :

- le pré-primaire, des questions relatives à son existence institutionnelle ;
- le primaire, des questions relevant surtout de l'inégalité d'accès ;
- le secondaire, ce sont les mêmes questions, avec en plus des questions spécifiques liées à ce niveau d'enseignement ;
- le technique et professionnel, dont la fonction dans l'ensemble devrait être précisée.

##### **1.1 L'enseignement pré-primaire**

Si les pays en sont à des niveaux très différents de scolarisation au niveau pré-primaire, la prise de conscience de l'importance de la scolarisation à ce niveau est partagée par les six pays participant au projet. Cela ne signifie cependant pas que cette prise de conscience est synonyme de priorité accordée à ce niveau d'enseignement pour tous les pays. L'objectif de la généralisation apparaît d'ailleurs difficile à atteindre, d'autant plus qu'il n'y a pas uniformité, ni dans l'âge d'accès, ni dans l'âge où la pré-scolarité serait obligatoire. Il n'y a, en outre, aucune contrainte au niveau international pour une généralisation de l'enseignement pré-primaire, du moins actuellement.

Dans les six pays du projet, c'est le **Vietnam** (98,6% en 2012), suivi de près par **Maurice** (98%), qui enregistrent les taux les plus élevés de scolarisation dans le pré-primaire, avec la précision que le Vietnam mesure la scolarisation à ce niveau pour les enfants de 5 ans, alors que dans d'autres pays c'est la tranche 3 à 5 ans qui est concernée. **Maurice** vise une scolarisation de 100% à l'horizon 2016, tout en sachant que la vérification de l'atteinte de cet objectif pose un problème statistique dans la mesure où certains enfants sont scolarisés dans des écoles spécialisées.

En **Roumanie**, 80% des enfants âgés de 3 à 5 ans sont actuellement au pré-primaire ; l'année préparatoire (enfants âgés de 6 ans) est généralisée depuis 2011. La généralisation est envisagée pour 2015 pour les enfants âgés de 5 ans.

Il en va tout autrement au **Burkina Faso** où, en 2011-2012, seulement 3,5% des enfants âgés de 3 à 6 ans et 3,8% en 2012-2013 sont scolarisés dans le pré-primaire. L'objectif de la généralisation paraît donc très éloigné (probablement 2025), d'autant plus qu'il pose des problèmes d'infrastructures et d'équipements, donc de coûts.

Le **Maroc** se trouve dans une situation intermédiaire, puisque 59% des enfants âgés de 4 à 5 ans sont préscolarisés en 2013 (90% dans le privé, 9% dans le public). Et, malgré le coût élevé d'une généralisation, le Maroc se fixe l'objectif de 75% en 2016 et de 100% en 2020.

Observateur au séminaire, le représentant du **Liban** mentionne que son pays a décidé, depuis 2010, de généraliser la scolarisation à ce niveau, tout en indiquant que 75% seulement des enfants sont actuellement au pré-primaire et que la loi est difficile à appliquer dans les zones rurales.

Pour l'ensemble des pays, les propositions de régulation énoncées ont une visée d'**institutionnalisation de la scolarisation au préscolaire** ; il faut préciser cependant que l'institutionnalisation ne signifie **pas nécessairement une étatisation**, comme le montrent déjà clairement la situation à Maurice, où les écoles privées pré-primaires représentent 79% du total des établissements (dont 6% gérés par les municipalités ou par le Conseil du village), ou encore au Vietnam, où l'enseignement privé se charge de scolariser à ce niveau 23% des effectifs. A partir de là, se pose donc la question de **l'investissement que l'État et les partenaires** devraient consentir.

La situation varie d'un pays à l'autre **sur le plan budgétaire**. A noter cependant que tous les pays représentés déclarent un **accroissement de l'investissement en faveur du pré-primaire**, rendu possible grâce à un renforcement des partenariats avec les collectivités locales et avec le privé.

Au **Burkina Faso**, le pré-primaire ne disposait pas d'un budget spécifique lorsqu'il était rattaché au Ministère de l'Action sociale (jusqu'à fin 2013), alors qu'il existe 96 structures publiques et 351 structures privées. Les activités menées à ce niveau étaient considérées jusque-là comme des activités sociales, et le personnel comme des travailleurs sociaux. Avec son rattachement récent au Ministère de l'Education nationale et de l'Alphabétisation (début 2014), le pré-primaire aura probablement une ligne budgétaire qui lui est propre, au même titre que les autres sous-secteurs de l'éducation de base.

A l'inverse, le pré-primaire est budgétisé à **Maurice**, et une agence relevant du ministère de l'Education et des Ressources humaines, la Early Childhood Care and Education Authority (ECCEA), verse une allocation à tous les enfants qui fréquentent les structures préscolaires, privées ou publiques. A noter qu'à Maurice, 79% des écoles privées et 21% des écoles publiques accueillent 98% des enfants scolarisés.

En **République démocratique du Congo**, c'est essentiellement le privé qui investit et gère l'enseignement pré-primaire ;

En général, le rôle régulateur de l'État reste un problème crucial, et de nombreux questionnements demeurent, notamment :

- comment **contrôler le développement facilement anarchique** à ce niveau ? et
- si un encouragement aux parents, en particulier de certaines populations défavorisées, à scolariser leurs enfants à cet âge semble souhaitable, **cet enseignement, avec les charges qu'il implique, tels le transport et le repas, devrait-il être à la charge des familles ?**

S'agissant du développement des établissements préscolaires, **Maurice** a répondu par la création d'une agence placée sous l'égide du Ministère de l'Education et des Ressources humaines pour lutter contre le développement anarchique des débuts, tout en conservant un rôle régulateur de l'État qui édicte des normes et procède à des inspections régulières. D'autres réponses sont sans doute à trouver pour les autres pays.

Quant à la prise en charge des frais connexes à la scolarisation préscolaire, tels le transport et un repas pour les enfants, les pays représentés s'accordent pour reconnaître que les familles défavorisées ne sont pas en mesure d'assumer le transport et les repas, et qu'il est donc nécessaire de prévoir des soutiens financiers. Si des initiatives allant dans ce sens ont été prises (comme l'allocation versée à tous les enfants à Maurice, les 5 places gratuites pour les enfants des familles défavorisées dans chaque commune du Burkina Faso, une subvention pour les enfants issues des ethnies minoritaires pour le paiement de leur déjeuner à la cantine de l'école au Vietnam), celles-ci sont encore insuffisantes pour **lutter contre une fracture sociale dès ce niveau**. Cette question d'équité, à laquelle tous les participants sont sensibles, nécessite des actions de régulation sur plusieurs plans :

- **étendre la couverture géographique**, notamment dans les zones rurales, les nouveaux espaces urbains ou toute zone défavorisée ;

- **faire apprendre la langue officielle** dès le pré-primaire ;
- **mettre en place un vrai accueil** toute la journée, avec un repas équilibré à midi ;
- faire jouer au pré-primaire **un rôle vis-à-vis des enfants en situation de handicap ou à besoins spécifiques**.

## 1.2 L'enseignement primaire

A l'exception de Maurice et du Vietnam, la principale préoccupation exprimée est relative aux **inégalités de la scolarisation primaire** selon les régions (Burkina Faso, Maroc, RDC, Roumanie), le sexe (Burkina Faso, Maroc, RDC), les niveaux socio-économiques (Burkina Faso, Maroc, RDC), et les pratiques socioculturelles (tels les romanis, les nomades, les pygmées). De nombreuses initiatives ont été mises en place pour les corriger, parmi lesquelles on peut citer :

- Le programme d'aide aux familles démunies (programme Tayssir) et une distribution d'un million de cartables, deux projets mis en place par le **Maroc** et dont l'évaluation annuelle paraît donner de bons résultats.
- La distribution de kits scolaires à tous les élèves du primaire, dans le public comme dans le privé, en **RDC**.
- Les Centre d'éducation de base non formelle (CEBNF) du **Burkina Faso**, qui récupèrent les exclus du système classique.
- La définition de zones d'éducation prioritaires en **République de Maurice**, dont les écoles primaires bénéficient d'un programme d'aide en termes de repas, de supports pédagogiques et d'allocations mensuelles.

Quant au **Vietnam**, la question de l'accès à l'enseignement primaire paraît réglée, puisque celui-ci est de 99,9 % en 2012. Par contre, des problèmes d'inégalités régionales, de zones défavorisées persistent, ainsi qu'un taux élevé d'élèves déscolarisés dans les zones industrielles ou à risque.

Pour éliminer les inégalités, les différentes initiatives prises dans ce sens par les pays doivent être prolongées sur deux plans : sur le plan budgétaire et réglementaire, d'une part ; de l'offre scolaire elle-même afin qu'elle soit mieux adaptée aux publics qu'on veut mieux toucher, d'autre part.

**Sur le plan budgétaire**, il s'agit d'améliorer la régulation existante :

- Par une **répartition plus équitable** des moyens de l'Etat, des opérateurs privés, des collectivités, des ONG... ;
- Par un meilleur **contrôle de l'application des lois** d'obligation scolaire ou relatives au travail des jeunes ; mais aussi par des mesures législatives spécifiques pour certains publics qui ne doivent pas être tenus à l'écart de la scolarisation (enfants hospitalisés, par exemple) ;
- En réalisant une **gratuité effective** et en évitant l'éviction d'enfants pour non-paiement ;
- En renforçant les programmes sociaux et les partenariats ;
- En construisant les infrastructures adaptées, avec des ressources humaines bien formées ;
- En mettant en place un système de transport adéquat pour les élèves et les enseignants.

Des initiatives diverses ont déjà été prises au niveau budgétaire pour corriger les inégalités observées. **Au Burkina Faso**, la Direction du primaire rétrocède aux communautés locales des ressources de plus en plus importantes au fil des ans, octroie une indemnité au personnel affecté dans les zones difficiles, et envisage d'améliorer la qualification des enseignants (bac + 2 ans de formation pédagogique). Elle peine cependant à résoudre le problème du travail des enfants (orpaillage). Par ailleurs, l'État burkinabé cherche à rapprocher les écoles des populations.

Outre les programmes cités ci-dessus, le **Maroc** et la **République démocratique du Congo** ont mis en place un système de gratuité totale pour le public. Pour rendre effective l'obligation scolaire et



assurer le suivi des enfants, le **Maroc**, a mis en place le programme « Massar », qui recense en octobre et en avril, grâce à un code national octroyé à chaque élève, les cas d'absence et envoie un signal aux établissements. Il cherche également à améliorer la qualité de la formation des enseignants, en dotant les centres de formation d'infrastructures adaptées et en organisant une certification par un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) délivré sur la base d'une licence suivie d'un an de formation pédagogique (c'est également le cas du Liban). Par contre, les zones rurales, caractérisées par un habitat dispersé, posent le problème du transport des élèves et l'État cherche à rapprocher les écoles des populations par la création d'écoles communautaires.

En **Roumanie**, les communautés locales offrent une allocation de logement et un supplément aux enseignants qui acceptent d'aller en zones rurales, mais le transport, tant des élèves que des enseignants, reste un problème.

**Maurice** semble avoir résolu le problème d'une répartition équitable des moyens entre les différents opérateurs.

Cela semble plus complexe à résoudre pour le Maroc avec 14% d'élèves scolarisés dans les écoles privées, le Liban avec 70% d'élèves dans les écoles privées ou encore pour la RDC avec 10,7%.

**Au plan de l'offre scolaire et afin de mieux l'adapter aux publics que l'on veut toucher**, il s'agit, autant que possible, de :

- mettre en place **une journée de classe entière**, avec de bonnes conditions pour les enfants (repas chaud, internat quand cela peut aider à la scolarisation). Actuellement, la situation varie d'un pays à l'autre. En **Roumanie**, il s'agit d'une demi-journée de cours où l'État prend en charge un croissant et du lait. Le **Maroc** a organisé la journée continue avec une cantine scolaire dans le rural. A **Maurice**, les cours se donnent de 8h30 à 15h30, avec un soutien scolaire organisé après 15h30 ; les repas sont pris en charge par les familles, sauf dans les écoles ZEP qui se caractérisent, contrairement à beaucoup d'autres pays, par la mixité sociale. Au **Burkina Faso**, la journée scolaire est organisée de 8h à 12h et de 15h à 17h ; une cantine scolaire est assurée par les familles et l'État offre une dotation en vivres dans tous les établissements primaires, publics et privés.
- se préoccuper plus particulièrement des **populations spécifiques**. Des avancées ont été enregistrées au **Burkina Faso** et au **Maroc** dans la scolarisation primaire des enfants des populations nomades. Le **Vietnam** a défini des politiques prioritaires en faveur d'élèves dont les parents sont issus des minorités ethniques, ou selon les zones (régions rurales, insulaires, reculées).

Le travail précoce des enfants dans les zones minières et le mariage précoce des filles restent une préoccupation au **Burkina Faso**. **La RDC** est également confrontée au défi de la scolarisation des populations nomades (pêcheurs, bergers, réfugiés, victimes de conflits) ou autochtones (Pygmées), ainsi qu'au mariage précoce. **La Roumanie** est préoccupée par le départ, en fin de scolarisation primaire, des Romanis (filles et garçons) pour des raisons également de mariage précoce ou de travail.

- renforcer les programmes vers les **publics de la deuxième chance**. C'est le cas du **Burkina Faso**, avec les Centres d'éducation de base non formelle (CEBNF), et du **Maroc** avec une Direction de l'éducation non formelle qui s'occupe des élèves en situation de décrochage scolaire dans des écoles dites de la 2<sup>ème</sup> chance ; ces deux pays offrent des passerelles pour la réintégration éventuelle des apprenants dans l'enseignement formel. **La RDC** a également quelques programmes spécifiques, dont des programmes de rattrapage scolaire.
- se préoccuper au mieux des **élèves à besoins spécifiques** ou malades. Des efforts sont faits dans ce sens : la **Roumanie** prend en charge les enfants en situation de handicap dans des écoles spéciales pour sourds-muets et aveugles ; le **Liban** prend en charge, en lien avec le privé, les enfants en situation de handicap lourd ; quant aux enfants malades, ils sont encadrés dans les établissements hospitaliers puis réintègrent l'école ; le **Maroc** scolarise les enfants en situation de handicap dans des classes dites intégrées. Selon la sévérité de leur

handicap, les enfants en **RDC** et à **Maurice** sont intégrés soit dans les écoles ordinaires soit dans des structures spécialisées.

- former les personnels face à **la diversité des populations**. C'est là un besoin important signalé par tous les pays. Pour y faire face, la **Roumanie** a mis en place une formation des enseignants devant intervenir auprès des élèves Romanis, et le **Burkina Faso** celle d'enseignants issus de populations nomades.

### 1.3 L'enseignement secondaire général

Pour tous les pays du projet, les questions posées sont, pour une large part, **les mêmes que pour l'enseignement primaire**, avec des différences d'acuité selon les pays. Ainsi, le **Burkina Faso** et le **Maroc** sont particulièrement préoccupés par l'insuffisance de couverture et les disparités entre filles et garçons en zone rurale. Pour le **Vietnam** et la **Roumanie**, l'insuffisance de l'offre se pose surtout au niveau des zones montagneuses.

Les situations évoquées par les participants soulèvent une **différence de gravité**, surtout en ce qui concerne le sous-équipement en matière d'enseignement secondaire, au point qu'est évoquée la nécessité d'un « **plan décennal de développement** » du secondaire, du moins pour le **Burkina Faso** et la **Roumanie**. Par contre, le **Maroc** dispose d'un plan 2013-2016, **Maurice** d'un plan pour 2008-2020 et la **RDC** d'une stratégie pour 2011-2016.

Les problèmes pourraient être formulés comme suit :

- **L'inégalité des zones d'accès**, comme cela a été mentionné précédemment. Ce n'est cependant pas le cas de Maurice, étant donné son habitat concentré.
- **L'absence de carte scolaire** pour garantir la couverture du territoire (sauf le Maroc et le Liban).
- **L'absence, ou l'insuffisance de collecte et de traitement de données statistiques fiables d'évaluation des acquis scolaires et des examens nationaux**. Notons cependant que Maurice dispose de données statistiques qui servent à alimenter le processus d'allocation budgétaire et l'évaluation des performances scolaires (taux de réussite). Les participants suggèrent que la collecte et le traitement des données aillent au-delà d'un simple recensement quantitatif pour aborder également les aspects qualitatifs en termes d'impact.
- **L'investissement du privé** qui se fait peu dans les zones rurales qui sont celles où l'Etat a aussi des difficultés à être présent. Ce n'est cependant pas le cas à Maurice qui a un habitat concentré et estime que les parents sont en mesure de faire face aux coûts.

Les situations évoquées soulèvent également des problèmes spécifiques :

- **La mauvaise transition primaire/secondaire**, avec la question (quantitative, qualitative) du « goulot d'étranglement ».
  - Le **Maroc** a cependant résolu ce problème depuis 1980.
  - Le **Burkina Faso** estime qu'il s'agit d'un problème d'insuffisance de l'offre scolaire, avec pour conséquence des effectifs pléthoriques.
  - La **Roumanie** a réussi à organiser un continuum de 10 ans.
  - De même, la **RDC** est en voie de mettre en place l'éducation de base qui regroupe le primaire et le secondaire inférieur.
  - **Maurice** a un taux de transition du primaire au secondaire de l'ordre de 70%, ceci pouvant être attribué à l'apprentissage alternatif et à l'utilisation des supports scolaires et périscolaires, ce qui donne de bons résultats.
  - Au **Vietnam**, le taux de transition du primaire au collège est passé de 70 à 83% et celui au lycée de 33 à 50%.

- Des participants mentionnent l'existence de dispositifs innovants de gestion de la transition primaire/secondaire via l'éducation non formelle, comme signalé plus haut.
- L'existence d'un enseignement secondaire qui **sécrite facilement la ségrégation** entre groupes sociaux et établissements. Certains participants estiment que l'organisation de l'enseignement ne favorise pas explicitement la ségrégation, mais mentionnent cependant que l'application de certains critères d'entrée par quelques établissements (frais d'inscription, frais de scolarité, sélection sur dossier scolaire, etc.) est de nature à favoriser implicitement la ségrégation entre établissements, comme c'est le cas, par exemple, au **Burkina Faso** ou au **Liban** tant dans certaines écoles publiques que privées. Au **Maroc** la carte scolaire est supposée avoir résolu ce problème, sauf dans les rares cas où celle-ci ne serait pas appliquée.
- Les difficultés accrues de scolarisation des populations où **le mariage précoce des filles existe**. C'est notamment le cas au **Burkina Faso** dès la classe de 5<sup>ème</sup>, ainsi qu'en **RDC**, surtout en milieu rural. La **Roumanie** doit également faire face à ce problème au sein de la minorité romanie, avec la particularité, dans ce dernier cas, que le mariage précoce touche aussi bien les filles que les garçons, alors qu'en RDC et au Burkina Faso il concerne les filles.
- La difficulté spécifique à développer des profils de **formation d'élèves scientifiques** (manque d'enseignants, de matériel, etc.) :
  - Le **Burkina Faso**, la **RDC** et le **Maroc** relèvent l'insuffisance d'enseignants dans les domaines scientifiques et de laboratoires dans le secondaire.
  - Le **Burkina Faso** met en évidence un évitement par les filles des filières scientifiques estimées « réservées » aux garçons. Les besoins (culture et vision scientifiques) ont été mis en évidence lors d'une étude évaluative conduite en 2000, et le projet SMASSE WECSA (mis en place dès 2006) a réussi à produire un certain changement auprès des enseignants et des élèves burkinabés qui y ont participé.
  - Le **Maroc** constate une demande faible pour les filières scientifiques dans le supérieur, d'où une insuffisance d'enseignants qualifiés dans les matières scientifiques (math, physique) et en français (cette langue étant utilisée pour l'enseignement des sciences dans le supérieur) au niveau du secondaire.
  - **Maurice** note également le peu d'engouement pour les filières scientifiques au secondaire supérieur.

#### 1.4 L'enseignement technique et professionnel

Là encore, ce sont pour une large partie **les mêmes questions que pour l'enseignement primaire et secondaire général**, notamment pour ce qui est de l'existence de disparités selon les régions, les sexes et les niveaux socio-économiques. De plus, l'enseignement technique et professionnel souffre d'une mauvaise image dans tous les pays, malgré le souci et les efforts de réhabilitation et de promotion que ceux-ci déploient. Il faut donc travailler également sur trois plans : l'orientation, une bonne insertion des diplômés et une revalorisation du statut social du technicien. Il faudra également veiller à améliorer la couverture des zones rurales ou montagnardes en lycées techniques (**Burkina Faso, Maroc, Roumanie, Liban, Vietnam**) et lutter contre l'image dévalorisée de l'enseignement technique et professionnel ainsi que l'étroitesse des perspectives qu'offre cet enseignement (manque d'attractivité pour la filière technique au **Maroc, Maurice, Roumanie, Liban**). Au **Burkina Faso** le manque d'attractivité concerne surtout les formations offertes au niveau du non formel. Comme mesure pour corriger cela, **Maurice** est en voie de mettre en place un bac professionnel.

Ces constats soulèvent différents besoins et problèmes :

- **Un besoin d'éclaircissement institutionnel** : quel ministère est en charge de l'enseignement technique et professionnel ? En propre ? De façon partagée ? Les situations

sont diverses, même s'il existe toujours au sein du Ministère de l'Éducation nationale une structure chargée de ce niveau.

- En **Roumanie**, cet enseignement relève entièrement du ministère de l'Éducation ;
  - ainsi qu'au **Maroc**, où il est, depuis trois mois, sous la tutelle d'un seul ministère, celui de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle ;
  - par contre, il relève de trois ministères au **Burkina Faso** : le ministère de la Jeunesse, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, le ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation et le ministère des Enseignements secondaire et supérieur ;
  - ainsi qu'au **Vietnam**, où l'on note l'existence d'écoles professionnelles relevant de ministères autres que celui de l'Éducation ;
  - à **Maurice**, l'enseignement technique et professionnel fonctionne selon le système dual de l'apprentissage, ainsi qu'un enseignement en milieu scolaire et une autonomisation en partenariat avec le secteur privé ;
  - en **RDC** enfin, c'est un comité interministériel qui assure la coordination des différents acteurs intervenant dans la formation professionnelle.
- **Le besoin d'une meilleure régulation besoins/offre de formation** en matière de compétences techniques.

Si à **Maurice**, l'offre de formation se fait en lien étroit avec le monde économique, avec la définition des compétences techniques en lien avec le secteur économique du pays, et si, en **Roumanie**, des enquêtes sont prévues auprès des entreprises en liaison avec les comités de concertation locale, les participants estiment qu'il n'existe pas à l'heure actuelle de mécanismes de gestion de la formation professionnelle présentant des conditions de fonctionnement suffisamment efficaces et effectives.

- Un besoin de **précision de la place de cet enseignement** au sein de l'ensemble du système éducatif : articulation avec l'enseignement qui précède (secondaire inférieur), mais aussi entre la partie professionnelle et la partie générale des formations. Il s'agit là d'une préoccupation partagée par tous les pays.
- De façon connexe, un **problème de recrutement et de valorisation** de cet enseignement technique et professionnel. Certains participants estiment qu'il existe cependant des expériences innovantes, mais non ou peu connues. Il serait donc important de les identifier et de les faire connaître.
- Le problème lié aux **coûts de cette formation, trop onéreuse**, généralement prise en charge **par le public, le privé préférant s'investir dans le tertiaire**. Les participants s'accordent pour dire que l'enseignement technique et professionnel est un enseignement coûteux et qu'il n'est donc pas étonnant que le privé se concentre plutôt dans le tertiaire. Si la plupart des pays réclament un investissement plus conséquent de la part de l'État, **Maurice** montre que le partenariat avec les entreprises du privé (système dual) est à même de réduire les coûts. Toutefois, les participants estiment que cette dernière solution n'est viable que dans les pays ou les régions qui ont un tissu industriel viable.

## 2. Qualité des ressources mises à disposition

### 2.1 Qualité des équipements et de la maintenance

L'amélioration de la quantité et de la qualité des équipements est donnée par tous les pays comme stratégique : infrastructures, mobiliers, bibliothèques, laboratoires. Certains problèmes sont évoqués comme particulièrement cruciaux selon les pays : les équipements et la maintenance pour le Burkina Faso ; les bibliothèques et du personnel qualifié en zone rurale pour le Maroc ; la maintenance des

équipements et la formation du personnel à l'utilisation des équipements en milieu rural pour la Roumanie, et l'insuffisance de matériel pédagogique au Vietnam.

De tels besoins impliquent font ressortir des préoccupations d'ordre administratif et pédagogique:

- **Des préoccupations d'ordre administratif :**

- Sur la rigueur, la qualité des marchés publics et leur adéquation avec les dates de l'année scolaire, ainsi que la lutte contre la corruption (de façon moins aiguë pour le Maroc, Maurice et la Roumanie). Ainsi, le souci d'assurer la transparence qui exige de passer par la procédure des appels d'offres publics pour la passation des marchés, procédure souvent très lourde, est de nature à retarder l'arrivée à temps des équipements dans les établissements.

Le **Burkina Faso** signale que les manuels scolaires (financement par la Banque mondiale) ont fait l'objet de procédures administratives ayant duré deux ans et que des bâtiments sont non terminés ou mal exécutés, ou encore non livrés à temps.

Pour éviter de tels dangers, le **Maroc** dispose de procédures informatisées au niveau central avec une comptabilité analytique, qui lui permet de pénaliser les éventuels retards et d'exiger des intérêts moratoires en cas de retard de paiement de la part des ordonnateurs, le tout étant contrôlé par la Cour des comptes et l'Inspection générale des finances (IGF).

- Sur la question de la maintenance des équipements, et mis à part **Maurice** qui a une politique de maintenance des bâtiments et des équipements, et le **Vietnam** dont l'Etat prend en charge les infrastructures, il semble que dans les autres pays il n'y ait pas de politique de maintenance à la fois préventive et curative. Des initiatives ont cependant été prises qui méritent d'être relevées.

Ainsi, le **Burkina Faso** a tenté l'expérience de prévoir un budget pour la maintenance, ainsi qu'une formation qui lui est associée, dans les plans de commande d'équipements scolaires. Les problèmes de maintenance subsistent, toutefois, des bâtiments sont délabrés, le nombre de logements pour les enseignants est insuffisant, le budget alloué aux associations des parents d'élèves (APE) et aux collectivités locales est trop faible, etc.

Au **Maroc**, le problème se situe surtout en zone rurale, même si un budget est alloué, dans le primaire et le secondaire, aux chefs d'établissement et géré par des associations (École de la réussite).

Au **Liban**, ce sont l'Etat, les parents et les collectivités locales qui s'occupent de la maintenance, mais leurs budgets sont, là aussi, insuffisants.

- **Des préoccupations pédagogiques spécifiques :**

- Le cas des laboratoires, nécessaires aux formations scientifiques, et les questions de sécurité afférentes (notamment le nombre d'élèves) et de formation pédagogique des personnels. Les pays ciblés éprouvent effectivement des difficultés pour faire face aux besoins de gestion des laboratoires. C'est le cas du **Burkina Faso** qui souffre de l'insuffisance de laboratoires pour accueillir tous les élèves (effectifs pléthoriques dans le primaire et le secondaire) ; pour y faire face, il recourt à des malles pédagogiques dans les zones rurales. La **RDC** utilise une procédure de rotation des élèves de divers établissements dans des centres de ressources spécialisés communs.
- Pour pallier la difficulté liée à l'insuffisance de manuels, le **Burkina Faso** a créé des structures pour produire, gérer et restaurer les manuels, qui ont désormais une durée de vie de 10 ans au lieu de quatre.

- Le cas de l'accueil de la petite enfance, dans un cadre adapté, ou encore de publics à besoins spécifiques, tels les enfants en situation de handicap. Dans l'ensemble, beaucoup de travail reste à faire dans ce domaine.

Le **Maroc** déplore l'insuffisance de structures d'accueil pour la petite enfance dans le rural ; celles qui existent sont majoritairement situées dans les zones urbaines et sont privées à 90%. En outre, un grand nombre d'entre elles ne respectent pas les normes, les inspecteurs sont peu nombreux et la tutelle est exercée par quatre ministères et plusieurs autres instances, ce qui pose des problèmes de coordination.

De même, le **Burkina Faso** souffre de l'insuffisance de structures d'accueil pour le pré-primaire et, de plus, la majorité de celles qui existent fonctionnent dans des villas privées, non reconnues par l'État. Les moyens trop faibles alloués à l'inspection, expliquent, pour une part, les nombreux contournements relevés à ce niveau.

Par contre, **Maurice** et la **Roumanie** ont développé un curriculum national et une méthode d'accueil des enfants allant de la demi-journée (Roumanie) à la semaine entière (Maurice). 80% des élèves préscolarisés en Roumanie se trouvent dans le public et les établissements privés sont soumis à une autorisation provisoire, puis contrôlés de nouveau avant de recevoir une autorisation définitive.

De même, le **Vietnam**, a développé un curriculum national pour le préscolaire et l'Etat conjugue ses efforts avec ceux des autorités locales compétentes pour favoriser la scolarisation des enfants handicapés dès ce niveau.

S'agissant plus spécifiquement de l'accueil des enfants victimes d'handicap, celui-ci est insuffisant dans tous les pays, par manque de structures et de personnels qualifiés. C'est le cas de Maurice, malgré des efforts importants déployés, notamment grâce à la collaboration État / ONG. C'est aussi le cas du Burkina Faso et de la Roumanie, surtout en ce qui concerne les enfants présentant un handicap lourd. La RDC tente de résoudre le problème par l'introduction de l'éducation inclusive dès le pré-primaire. Le Vietnam, enfin, accuse un manque d'enseignants du public formés pour la prise en charge des enfants souffrant d'un handicap, dont le nombre est assez élevé, de l'ordre d'un million d'enfants.

- Le problème, désormais majeur, de la connexion des écoles à internet, même si certains pays ont fait des progrès significatifs à ce niveau.

## 2.2 **Qualité du financement et des appuis pour le fonctionnement**

De façon classique est posée la question de la part de l'éducation dans le budget de l'Etat, reflet du niveau de priorité politique accordée à ce secteur, ainsi qu'aux modalités de gestion des ressources financières. Tous les participants estiment qu'il s'agit là d'un sujet particulièrement important, même s'il n'est pas toujours évident de comprendre la pertinence des critères adoptés pour justifier le poids accordé à certaines rubriques au sein du budget de l'éducation. La formation des enseignants est cependant reconnue de façon unanime comme un domaine auquel il faut accorder une importance majeure.

Une série de questions importantes est à relever :

- Question des **priorités politiques** au niveau des financements :
  - Quelle part l'Etat doit-il prendre dans le financement du **pré-primaire** ? A ce niveau, les situations sont diverses :
    - À **Maurice**, l'État dote le pré-primaire d'un budget régulier et conséquent ;
    - La **Roumanie** finance le public et le privé accrédité par une dotation allouée par enfant ;

Et le **Vietnam** enregistre une augmentation de l'investissement de l'Etat pour l'éducation maternelle ;

Par contre, au **Maroc**, l'État, dont les dépenses d'enseignement représentent environ 6% du PIB, ne finance pas le pré-primaire et envisage d'autres formes de management à ce niveau ;

Au **Burkina Faso**, le pré-primaire n'apparaît pas comme sous-secteur de l'éducation et le partenariat État / privé est indispensable ;

Et en **RDC**, le financement relève des familles.

- Quelle part l'Etat doit-il prendre dans le financement de la scolarisation des élèves en situation de **handicap** ?

Tous les pays du projet, ainsi que le Liban, estiment que l'État devrait intervenir davantage.

- Quelle part l'Etat doit-il prendre dans le financement de **l'enseignement scientifique**, qui a des coûts spécifiques (matériels, effectifs plus réduits) ? Si des allocations sont prévues dans les budgets de l'État, elles sont souvent trop limitées pour permettre de disposer de laboratoires en nombre suffisant, assurer la maintenance du matériel et recourir à des personnels spécialisés bien formés.
- En faveur de la **formation des enseignants** ?

Dans ce domaine, la **Roumanie** peut compter sur des programmes de subventions en provenance de l'Union européenne.

Et au **Vietnam**, c'est l'Etat qui prend en charge la formation des enseignants.

Le **Burkina Faso** implante des écoles de formation pour les enseignants du primaire public et privé. Dans le secondaire, les enseignants sont formés à l'Institut des sciences (IDS) et à l'Ecole normale supérieure de l'université de Koudougou, sur la base d'un diplôme académique (deug, licence, maîtrise) pour l'obtention du CAP-CEG pour le premier cycle et du CAPES pour le second cycle. Néanmoins, un recrutement direct est également opéré sur la base de diplômes académiques, pour palier le déficit de personnels enseignants dans les établissements.

La **RDC** implante des centres de formation des enseignants dans les provinces.

- Pour une **revalorisation des revenus des enseignants** ? Cette question est évoquée par tous les pays.

A **Maurice**, les enseignants du privé pré-primaire revendiquent d'être aussi bien payés que ceux du public, alors que dans le secondaire privé non subventionné des disparités existent selon la réputation des établissements.

Au **Liban** et en **Roumanie**, les salaires du privé sont plus élevés que dans le public, qui revendique une revalorisation salariale ; en Roumanie, ces revendications sont particulièrement le fait des jeunes enseignants roumains, mal payés pour une fonction manquant d'attractivité dans un contexte de vieillissement du corps enseignant.

- Question de la **régulation financière de l'enseignement privé** : l'Etat doit-il participer à la dotation financière de ces écoles, à leur équipement ? Doit-il les aider en cas de difficultés financières ? A quelles conditions ? Ici encore, on assiste à des politiques différentes selon les pays.

Au **Vietnam**, l'Etat accorde une subvention budgétaire pour les institutrices de maternelles contractuelles dans les écoles publiques et non-publiques (salaires, assurances sociales).

Ce n'est pas le cas de la **Roumanie** où l'État estime qu'il n'a pas les moyens de le faire, le privé étant, en outre, minoritaire.

Au **Burkina Faso**, la situation varie selon les niveaux : s'il n'y pas de partenariat au préscolaire, une convention de partenariat avec le privé primaire et secondaire existe, notamment pour la fourniture des manuels scolaires ; en outre, une subvention est même assurée pour le privé laïque.

La **RDC** fournit gratuitement les manuels scolaires au primaire, dans le public et le privé.

Quant au **Liban**, l'État subventionne 25% du privé, mais il faut s'attendre à une augmentation des frais de scolarité dans le privé, qui se répercutera sur les familles, puisque l'État a imposé une augmentation des salaires tant du privé que du public sans pour autant relever le montant de sa subvention aux écoles privées.

A **Maurice**, l'État intervient dans le pré-primaire et le secondaire privés sur la base de critères bien identifiés, dont un suivi de la mise en œuvre est assuré tous les deux ou trois ans.

- Question générale de l'inexistence ou de la faiblesse des **budgets de fonctionnement** (hors rétribution des enseignants) et de **leur continuité**, essentielle au succès des actions. Alors que le **Maroc** alloue directement un budget de fonctionnement aux établissements publics, le **Burkina Faso** n'en fournit pas et ce sont donc les APE qui contribuent aux dépenses de fonctionnement. En **Roumanie**, ce sont les collectivités locales qui consacrent un budget au fonctionnement des établissements.
- Question relative à la **clarification en cas de financement pluriel** (privé, ONG, etc.) afin d'éviter une désorganisation ; l'accès aux budgets européens se pose notamment en Roumanie.
- Question générale des **modes de répartition des financements** (rétributions, investissements, fonctionnement) : Quelle compétence financière au niveau central ? Quelle compétence financière au niveau déconcentré ? Au niveau politique décentralisé (collectivités locales) ? Quelle compétence financière au niveau de l'école elle-même ? Faut-il qu'il y ait un budget pour chaque école ? Autant de questions qui sont restées en suspens lors de ce séminaire.
- Nécessité **d'améliorer la gestion financière** : besoin d'appui et de renforcement des compétences des responsables locaux sur les questions financières, besoin des fonctions d'audits et de contrôle des institutions éducatives. A noter que tous les pays disposent de mécanismes à cet effet et les révisent en cas de besoin.

### 2.3 **Qualité des personnels d'éducation**

Alors même que la pertinence des critères pour la répartition du budget alloué à l'éducation nationale n'est pas toujours clairement perçue par les acteurs du système, les questions relatives à l'importance de disposer d'un personnel compétent, pour faire face notamment à la diversité des élèves et à la complexité des situations, font l'unanimité. Les questions qui émergent font apparaître une préoccupation pour :

- Des enseignants plus **en phase avec leurs tâches** :
  - **plus diversifiés**, spécialisés pour certains niveaux (comme pour le pré-primaire par exemple), capables d'agir différemment selon les besoins des élèves, pour prévenir certains risques, comme celui d'exclusion ou de décrochage scolaire ;
  - **mieux formés** en conséquence, avec une formation initiale à la fois plus élevée au plan disciplinaire (et de la didactique de la discipline) et au plan pratique, et une **formation continue véritablement planifiée**, en phase avec la diversité des élèves réels ;
  - mieux répartis sur le territoire, dans le cadre d'un **redéploiement accompagné de mesures incitatives** pour les zones peu attractives de manière à les motiver et à accroître leur stabilisation.



- **Des enseignants mieux aidés, encadrés et conseillés :**
  - par le développement d'une vraie **politique d'inspection**, avec recrutement, formation, et financement des missions ;
  - par la contribution de personnels chargés de la **médiation scolaire**, de personnels d'orientation, de psychologues ;
  - par leur **remplacement en cas d'absence**, par exemple par des pools itinérants.
- **Des enseignants revalorisés** dans leurs revenus, revalorisés dans leurs fonctions pour en faire des décisionnaires, en reconnaissant leurs compétences par des diplômes et par leur respect d'une déontologie.

Ces questions sont donc reconnues comme particulièrement importantes par les participants, et tous les pays font part d'efforts fournis pour y répondre, tout en déplorant l'insuffisance des moyens matériels et financiers pour permettre au personnel d'encadrement d'assurer efficacement et régulièrement sa mission.

Parmi les efforts à saluer, on peut citer le cas du **Burkina Faso** qui est en train de revoir sa politique de formation des enseignants, en exigeant un niveau de recrutement plus élevé et en déployant des mesures incitatives pour attirer les enseignants dans des zones peu attractives.

Il en va de même de **Maurice**, qui prend en compte l'ensemble des personnels qui évoluent dans les zones peu attractives.

Le **Maroc** a acquis une expérience dans la formation des conseillers en orientation grâce au Centre d'orientation et de planification en éducation (COPE), au point d'attirer dans leurs formations des collègues étrangers.

Au **Vietnam**, les établissements de formation organisent des cours de recyclage, même si certaines formations continues sont jugées de qualité insuffisante, ne répondant pas encore aux besoins des enseignants.

La **Roumanie** et **Maurice** cherchent à améliorer leurs formations en établissant des critères de performances à atteindre, en organisant des missions d'inspection et de suivi en nombre suffisant et en améliorant la qualité de ces inspections par des formations adéquates. Ces dernières pratiques sont jugées intéressantes par les autres pays qui aimeraient pouvoir bénéficier de leur expertise.

## 2.4 **Qualité des supports pédagogiques**

S'agissant des supports pédagogiques, l'attention s'est portée en premier lieu sur les manuels scolaires, qui doivent être

- Disponibles pour chaque élève ;
- Distribués à temps ;
- En continuité d'une année sur l'autre ;
- Conformés aux prescriptions curriculaires ;
- De qualité, notamment avec un contenu socioculturel adapté non seulement au pays, mais aussi aux régions.

Les participants font état d'initiatives pour se conformer à de tels critères. La **Roumanie** et le **Maroc** ont mis sur pied une institution, placée sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale pour l'enseignement obligatoire, qui gère et donne les autorisations pour les manuels scolaires. La **RDC** dispose d'une commission d'évaluation des manuels scolaires et **Maurice** d'un département du ministère de l'Éducation et des Ressources humaines qui centralise et s'occupe des manuels en collaboration avec l'Institut national de formation pédagogique. Toujours à Maurice, c'est l'État qui fournit les manuels aux enfants nécessiteux. Bien que le **Burkina Faso** dispose d'une direction spécifique dans le primaire et d'une autre dans le secondaire, ainsi que d'un personnel qualifié pour la

conception des manuels scolaires, il lui manque les ressources financières pour les produire en quantité suffisante ainsi que du personnel formé dans les domaines de l'imprimerie et de l'édition scolaires. Quant au **Maroc**, il estime avoir besoin d'une expertise pour élaborer les manuels du préscolaire.

S'agissant des autres supports pédagogiques, ils devraient :

- Bénéficier d'une dotation, y compris dans le privé, qui parte d'une estimation des besoins (nombre d'ordinateurs pour x élèves, par exemple) ;
- Faire l'objet d'un choix par les enseignants ;
- Etre l'objet d'une formation adaptée des professeurs à leur utilisation en classe;
- Etre évalués dans leurs usages, les supports nationaux devant être utilisés dans toutes les écoles, privées comme publiques ;
- Bénéficier aussi aux enseignants pour leur formation (développement personnel, domaines transversaux) ;
- Bénéficier de l'apport de personnes compétentes en TICE.

L'équipement informatique et son utilisation adéquate vient en première place des préoccupations des participants. Ainsi, la **Roumanie** qui s'estime bien équipée en ordinateurs, aurait besoin d'une expertise pour la formation à leur utilisation, surtout dans le milieu rural. Le **Burkina Faso**, de même, estime avoir besoin d'une expertise pour la vulgarisation de l'utilisation des outils informatiques dans le milieu scolaire, surtout pour son usage dans les zones rurales sans électricité.

**Maurice** a introduit le numérique au niveau du primaire dans le cadre du projet Sankoré<sup>1</sup>, mais juge l'expérience encore trop récente (4 ans) pour en évaluer les effets, même si les derniers examens de fin de primaire ont déjà enregistré un taux de réussite plus élevé (80%). Et le **Maroc** a acquis une certaine expérience à travers le programme gouvernemental « Génie », qui a connecté tous les établissements publics à internet et équipé toutes les écoles de salles multimédias.

Ces exemples montrent que les besoins sont divers et doivent être estimés de façon précise et en fonction des contextes (par exemple, combien d'ordinateurs pour combien d'élèves) ; sans oublier d'évaluer également leurs usages effectifs, tant dans le privé que dans le public.

## 2.5 Qualité de l'environnement scolaire

Le Burkina Faso, le Maroc, Maurice, la RDC, la Roumanie et le Vietnam reconnaissent à l'environnement scolaire un rôle central pour améliorer la scolarisation des enfants, tant au niveau de l'accessibilité que de la qualité de l'éducation. Malgré les efforts qu'ils déploient, tous estiment avoir besoin d'expertise sur les principales questions suivantes :

- **Le climat scolaire**, où apparaît ;
  - la nécessité de développer une culture collaborative entre tous dans les écoles ;
  - la nécessité de mettre en place des cadres de concertation au sein des écoles ;
  - la nécessité de consulter les élèves en leur laissant le temps pour cela, et de les faire participer aux structures de l'établissement scolaire ;
  - la nécessité de promouvoir les activités éducatives parascolaires, sans contrainte ;
  - la nécessité d'une politique de sécurité au sein de l'établissement et à ses alentours, en sensibilisant la communauté et en améliorant l'environnement scolaire.

---

1. Le programme Sankoré a été lancé en 2010 par la France et la Grande-Bretagne dans le but d'aider les pays d'Afrique à atteindre l'éducation pour tous à l'horizon 2015, grâce au développement de l'Éducation numérique pour tous. Ce programme vise donc l'intégration du numérique dans les écoles d'Afrique, notamment la formation des instituteurs à leur utilisation et la production de ressources éducatives numériques libres. Décliné par pays le programme Sankoré dote un nombre significatif d'écoles en Classes numériques Sankoré. Il concerne d'abord l'équipement des écoles régionales de formation des instituteurs (EFI) et les écoles d'application autour d'elles. Il est mené depuis 2011 à Maurice, avec le soutien de la France.

- La **scolarisation des filles**, en sensibilisant les parents ;
- Les **formations professionnelles**, en en revalorisant l'image.

**Maurice** a mis en place des programmes de sensibilisation et de formation à l'intention des parents sur l'importance de scolariser leurs enfants dès le niveau préscolaire, programmes de sensibilisation mis en œuvre aussi bien par les écoles privées que publiques.

Et pour mieux impliquer les élèves dans la vie de leur établissement, la **RDC** a mis un place des structures spécifiques comme le Gouvernement des élèves, un Parlement des élèves et un Conseil de paix et de réconciliation, et la **Roumanie** un Conseil national des élèves permettant à ces derniers de participer à la prise de décision. Cependant, la Roumanie estime que les parents ne s'intéressent pas suffisamment à la scolarité de leurs enfants au niveau du secondaire et souhaite s'inspirer des pratiques des autres pays pour impliquer plus étroitement les parents dans la scolarité de leurs enfants à ce niveau.

Un problème de sécurisation de l'environnement autour de l'école se pose pour le **Burkina Faso** et le **Maroc**, notamment en ce qui concerne la proximité des commerces et des débits de boissons en milieu urbain autour de certaines écoles au Burkina Faso ou de salles de jeu autour de l'école au Maroc. Le Maroc affronte, en outre, un problème récent de violence au sein même des établissements secondaires et a mis en place les rondes de brigades scolaires pour tenter de juguler le phénomène. Quant au Burkina Faso, il cherche les voies pour amener les communes à respecter les textes relatifs à l'installation des débits de boisson à proximité des écoles.

La scolarisation des filles à parité avec les garçons demeure un défi qui n'a pas été entièrement relevé dans certains pays, malgré les programmes spécifiques et les mesures de discrimination positive mis en place par la **RDC** (programme « Toutes les filles à l'école »), **le Burkina Faso** et le **Maroc**, tant il est vrai qu'il s'agit là d'une question qui trouve son origine dans des coutumes sociales et des mentalités, ce qui exige du temps pour les modifier. Le Burkina Faso, tout en estimant pouvoir offrir son expertise pour la scolarisation des filles à travers la mise en place du Centre international pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique (CIEFFA), reconnaît qu'il a tout de même besoin de l'exemple des autres pays pour approfondir la sensibilisation et trouver de nouvelles stratégies pour changer les mentalités dans le sens d'une plus grande égalité fille – garçons. Les activités pour la scolarisation des filles mises en place par le Burkina Faso sont menées surtout par les ONG avec un appui de l'Etat à travers des structures telle la direction spécifiquement dédiée à la scolarisation des filles et à leur maintien à l'école du ministère des Enseignements secondaire et supérieur (MESS).

De même, le **Maroc** mène de nombreuses campagnes de sensibilisation pour convaincre les populations rurales d'envoyer leurs filles à l'école et de leur permettre de s'y maintenir.

Quant à la **Roumanie**, elle est confrontée au problème de la déscolarisation précoce, voire de l'accès à la scolarité, de la minorité romani, filles et garçons, pour lesquelles elle estime n'avoir pas trouvé encore de solution satisfaisante. Cependant, et mis à part la population romani, la **Roumanie**, suivie en cela par **Maurice**, connaît un problème inverse à celui du maintien des filles à l'école, avec un décrochage plus fréquent des garçons, aussi bien au niveau primaire que secondaire.

Enfin, et alors même que tous les pays reconnaissent la nécessité d'avoir une main-d'œuvre qualifiée et des compétences techniques, la filière de la formation technique et professionnelle souffre d'une mauvaise image, principalement du fait que l'orientation des élèves dans cette filière est trop souvent perçue comme le signe de leur échec dans la filière générale.

## **2.6 Qualité de la gestion et du fonctionnement des établissements**

Une gestion efficace des établissements scolaires apparaît à tous les pays comme un indicateur incontournable de la qualité tout court de l'éducation. Et la démarche concerne aussi bien le privé que le public. Et, de fait, malgré les avancées et les progrès qui ont pu être réalisés à divers niveaux, tous les pays reconnaissent leur besoin d'améliorer la gestion et la régulation des établissements scolaires et estiment qu'une définition complète des modèles de pilotage et de gestion est nécessaire, depuis le ministère jusqu'aux écoles mêmes, qu'elles soient publiques ou privées.

- S'agissant des **écoles**, quel qu'en soit le statut, tous les pays estiment qu'il est important de prendre des mesures spécifiques et contextualisées afin :
  - **qu'elles bénéficient de plus d'autonomie**, avec au moins un projet d'établissement, en devenant ainsi un lieu véritable d'élaboration de la politique d'établissement, en association avec les parents ;
  - **que les personnels qui les dirigent** soient mieux recrutés dans des métiers mieux définis, mieux formés, mieux écoutés des autorités, plus indépendants du politique, mieux gérés dans leur carrière ;
  - **que des modalités renforcées permettent de veiller à la qualité des écoles**, ce qui passe par un référentiel de qualité et des évaluations/contrôles adaptés à cette ambition.

A ce niveau encore, la mise en œuvre de ces mesures est contrastée selon les pays. Ainsi, la **Roumanie** estime avoir fourni des efforts satisfaisants dans ce sens, notamment avec la mise en place de standards d'évaluation et de contrôle, tout en déplorant que la nomination des chefs d'établissement soit encore trop souvent déterminée par des choix de nature politique.

Le **Maroc**, le **Liban**, **Maurice** et le **Burkina Faso** reconnaissent, quant à eux, avoir besoin d'expertise pour doter les établissements d'une plus grande autonomie, assurer la formation initiale et continue des directeurs pour la gestion des établissements scolaires ainsi que l'élaboration et la mise en œuvre du projet d'établissement.

- S'agissant plus spécifiquement des **écoles privées**, tous les pays conviennent qu'une clarification générale et un renforcement sont à rechercher au niveau notamment :
  - des **règles** d'accréditation, de gestion, de subventions publiques, de contrôle, des régimes éventuels de sanction ;
  - du **suivi** de l'enseignement privé par l'administration publique, **des cadres de concertation** entre écoles privées et responsables publics, aux différents niveaux, afin d'assurer la cohérence de l'ensemble public et privé.

Bien que ce souci soit également partagé par la **République de Maurice**, celle-ci juge avoir tout de même réussi à mettre en place un dispositif performant, notamment en ce qui concerne la régulation aux niveaux du préscolaire et du secondaire privés : accréditation, politique de subventions, de gestion, de suivi de la qualité, partenariat public-privé pour la FPT.

Par contre, les procédures d'accréditation, de certification et d'assurance qualité paraissent trop complexes et difficiles à mettre en place en **Roumanie**, qui estime donc nécessaire de les simplifier.

Au **Burkina Faso**, alors que l'Etat a mis en place les règles d'accréditation et de subvention ainsi qu'un cadre de concertation public-privé, il a malheureusement omis de mettre en place les conditions matérielles de suivi.

Quant au **Maroc**, il pense important de bénéficier d'une expertise pour réaliser une classification des écoles privées par rapport à un référentiel de qualité et pour mettre en place des cadres permanents de concertation entre le public et le privé pour tous les niveaux d'enseignement.

## **2.7 Qualité de la diffusion et de l'application des textes**

Un travail sur les textes qui guident la mise en œuvre des politiques éducatives apparaît nécessaire à tous les pays, qui expriment les principaux besoins ci-dessous :

- Une **stabilité relative des textes** et des normes qui définissent l'éducation, stabilité que les politiques doivent tenter de garantir ;
- La **mise à jour et en cohérence** des textes qui régissent l'éducation, et leur **accessibilité** aux différents acteurs du système ;

- **La vulgarisation des principaux textes** qui régissent l'éducation. Trop souvent, ces textes ne sont pas suffisamment expliqués aux agents comme aux familles, ce qui nécessite des textes d'application ou des plans d'action locaux (niveaux régional ou de l'établissement) par lesquels les agents mettent en œuvre des directives générales ;
- **La mise en œuvre des textes**, qui devrait être accompagnée **et faire l'objet d'un suivi et d'une évaluation**, en permettant le cas échéant des modifications.

Tous les pays ont des expériences en la matière qui méritent d'être partagées, tout comme ils admettent également avoir besoin de l'expertise des autres pour améliorer leur dispositif réglementaire. Ainsi, la compréhension des textes par certains groupes, comme les familles des élèves par exemple, peut poser des difficultés d'appropriation, surtout dans les pays où le taux d'alphabétisation est faible, comme au **Burkina Faso**. Le Burkina Faso, en outre, bien qu'il se félicite d'avoir des textes stables, juge que certains d'entre eux sont trop anciens et obsolètes et qu'ils sont souvent méconnus des principaux intéressés. En réalité, ce problème se pose surtout pour le niveau secondaire, puisque le ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation a entrepris une compilation de tous les textes relatifs au primaire, ce qui lui a permis d'identifier les textes obsolètes et de les modifier, puis d'en faire un recueil qui a été mis à la disposition des écoles privées et publiques.

Le **Maroc**, **Maurice** et le **Burkina Faso** estiment avoir besoin d'un appui et d'une expertise pour le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre des textes, avec en outre, pour le Maroc, un besoin d'appui pour la mise en place d'une Loi d'orientation de l'éducation, puisque la Charte de l'Éducation, élaborée en 2000, n'a pas force de loi.

### 3. Équité de la mise à disposition des ressources de qualité

#### 3.1 *Équité dans la mise à disposition des ressources selon les régions*

Des problèmes d'équité sont très souvent signalés, et la conscience des disparités entre les régions est forte dans tous les pays : selon la géographie, avec la difficulté d'atteindre des zones rurales ou montagneuses ; selon les activités, avec des problèmes spécifiques de scolarisation dans des zones de productions agricoles, aurifères ou minières ; selon les problèmes économiques, politiques et sociaux, avec l'existence de zones de conflits, de zones défavorisées, de disparités entre les zones urbaines et rurales et entre les modes de vie de certaines populations, notamment les nomades, les romanis, les pygmées, etc. Les principales préoccupations exprimées sont :

- Comment assurer la **scolarisation des enfants des communautés** dont le mode de vie est difficilement compatible avec les dispositifs classiques d'éducation, tels les nomades ?
- **Comment assurer une présence d'enseignants** dans les zones ou régions éloignées ou peu attractives (incitations ?) ?
- **Des politiques de décentralisation avec transfert** de compétences et de ressources nationales peuvent-elles contribuer à réduire ces inégalités ?
- **Comment disposer de bons indicateurs** de mesure et de suivi de ces inégalités régionales ?
- **Comment inclure le privé** dans une politique de meilleure répartition des ressources ?
- **Comment mettre mieux l'enseignement**, notamment professionnel, **au service de ces régions ?**

Quelques-unes de ces questions ont reçu un début de réponse de certains pays, d'autres paraissent toujours en suspens, tels l'engagement du privé pour une meilleure répartition des ressources ou des politiques de décentralisation garantant d'une égalité dans la répartition des ressources de qualité.

Par contre, pour encourager les enseignants à aller dans certaines zones difficiles ou reculées, tous les pays ont mis en place des mesures incitatives spécifiques, tout en reconnaissant que cela n'a pas encore réglé la question des disparités notamment entre les zones rurales et urbaines ; ainsi, la

**Roumanie** accorde un supplément salarial aux enseignants pour aller dans le monde rural, ce qui a accru le nombre d'enseignants qualifiés dans ces zones. Mais le **Burkina Faso**, malgré des efforts dans ce sens, continue de souffrir d'une instabilité des enseignants dans les zones rurales, qui demandent le plus souvent à être réaffectés ailleurs ; un problème d'absentéisme se pose en outre, du fait du déplacement de ces enseignants qui doivent se rendre à la capitale lorsqu'ils ont des questions administratives à régler.

Tous les pays ont également mis en place une politique leur permettant de se rapprocher des besoins des populations, mais ils ne disposent pas d'indicateurs de mesure des inégalités. S'agissant plus précisément des disparités au niveau du préscolaire, le **Burkina Faso** estime important de bénéficier d'une expertise pour l'analyse et l'exploitation des données au niveau des indicateurs des inégalités entre régions et au sein d'une même région. En réponse, le **Maroc** pense pouvoir offrir une telle expertise, à travers le Centre d'orientation et de planification en éducation (COPE) et la Direction des statistiques, de la stratégie et de la planification.

S'agissant de la scolarisation des enfants de certaines communautés dont les coutumes et le mode de vie sont difficilement conciliables avec la scolarisation telle qu'elle est communément offerte, de nombreuses tentatives sont déployées, sans qu'aucune toutefois n'ait entièrement relevé le défi. Pour l'exemple, s'agissant du défi posé par la scolarisation des enfants des populations nomades, le Burkina Faso a tenté de répondre avec le programme l'Ecole du Berger, qui permet aux enseignants de se déplacer avec le groupe. Ce programme est mené depuis trois ans par une ONG et une première évaluation a montré des résultats positifs. Pour sa part, la **Roumanie** reconnaît que malgré les mesures de discrimination positive adoptées en faveur des enfants roms, des difficultés subsistent à ce niveau.

### **3.2 Equité dans la mise à disposition des ressources selon les niveaux socioéconomiques des familles et selon le genre**

Les systèmes éducatifs sont loin de faire ce qu'il faudrait pour lutter efficacement contre les discriminations sexuelles et sociales. En outre, les discriminations fondées sur le genre (faible scolarisation des filles, problèmes de harcèlement au sein de l'école, etc.) et celles qui touchent les pauvres sont souvent cumulatives. Des préoccupations s'expriment donc :

- **Pour que le système scolaire évite de renforcer la fracture sociale** entre les familles et les écoles,
  - par une intégration véritable de tous les parents ;
  - par un recrutement d'enseignants relevant eux-mêmes de groupes ségrégués ;
  - par un questionnement de l'existence d'écoles, de classes, de groupes qui pratiquent de fait une ségrégation sociale, et cela tant dans le public que dans le privé ;
  - par une motivation des enseignants sur ces thèmes et une connaissance, par eux, des programmes sociaux ;
  - par une proposition étendue d'une offre préscolaire aux familles défavorisées ;
  - par une pratique effective de la discrimination positive ;
  - par une association de l'enseignement privé à la lutte contre ces discriminations, y compris en l'aidant par des subventions ;
  - par une tentative d'infléchissement de la diffusion par les médias de valeurs contraires à l'inclusion scolaire.
- **Pour améliorer l'aide des élèves** et de leurs familles :
  - par le repérage et le suivi systématique des élèves en difficultés scolaires ;
  - en pratiquant des politiques de bourses ;
  - par le recours à des psychologues dans la lutte contre le décrochage.

Les pays sont de plus en plus conscients de la nécessité d'une éducation réellement inclusive comme facteur de progrès et de paix sociale. La **Roumanie**, le **Maroc**, le **Liban**, le **Burkina Faso**, **Maurice**, le **Vietnam** et la **RDC** rencontrent des problèmes de discrimination selon le niveau socioéconomique et socioculturel. Ainsi, le **Vietnam** reconnaît l'existence en centre-ville d'établissements réservés à une population favorisée et un appui insuffisant de la part de l'Etat aux élèves issus de familles en difficulté socioéconomique. Quant à **Maurice**, le constat demeure que les familles qui ont les moyens de scolariser leurs enfants au niveau du préscolaire dans certaines écoles privées, dont les frais de scolarité sont très élevés, les font bénéficier d'une meilleure qualité de services.

A ces discriminations fondées sur le niveau socioéconomique, s'ajoutent pour le **Burkina Faso**, le **Maroc** et la **RDC** des discriminations fondées sur le sexe que ces pays tentent de traiter par diverses mesures, telles les bourses réservées aux filles pour l'accès au secondaire au Burkina Faso, tout en reconnaissant que la question de la scolarisation des filles, à parité avec les garçons, n'est toujours pas acquise.

En matière d'appui aux élèves en difficulté, plusieurs initiatives ont été prises qui paraissent donner de bons résultats : ainsi, la **Roumanie** a mis en place un cabinet psychopédagogique dans chaque établissement scolaire, qui assure le suivi des enfants en difficulté auprès des parents et des enseignants. Elle offre également des bourses de 200 euros pour l'achat d'un ordinateur, ainsi que des cours de soutien gratuits au sein des établissements.

De même, **Maurice** et le **Liban** ont mis en place des cours de soutien scolaire au primaire public. Toujours à Maurice, il est à noter qu'au secondaire, certains chefs d'établissement du privé prennent l'initiative d'assurer des cours de soutien supplémentaire aux élèves en difficulté.

Au **Maroc**, des cours de soutien scolaire gratuits sont offerts dans le secondaire public et sont régis par une circulaire du ministère de l'Education nationale, dans le cadre du projet d'établissement, où l'on identifie les élèves en difficulté par groupe de besoins.

Au **Burkina Faso**, c'est aux filles que des cours de soutien sont donnés, en maths et en physique. Ce soutien scolaire est financé par des ONG internationales et mis en œuvre par la direction de la promotion de l'éducation des filles. Toutefois, il s'agit là d'activités ponctuelles qui auraient besoin d'être pérennisées. De même, le Burkina Faso a besoin de psychologues dans les écoles, pour faire face surtout aux difficultés que rencontrent les filles dans leur scolarité.

Le **Vietnam**, enfin, relève que le soutien aux élèves en difficulté est insuffisant, que dans l'ensemble les élèves souffrent du regard trop sévère qui leur est porté, d'une peur de l'école et d'un manque de confiance en eux.

### **3.3 Qualité des performances scolaires : indicateurs quantitatifs**

Les indicateurs disponibles sont préoccupants en ce qui concerne les taux de rétention et d'achèvement de la scolarité des élèves, ainsi que les taux de succès aux examens. Tous les pays partagent cette préoccupation. Un pays comme la Roumanie n'a pas de problème sur les taux de rétention mais, comme tous les autres, sur les taux de succès. Face à cela plusieurs propositions sont faites :

- **Agir sur le soutien aux élèves :**
  - avec une prise en charge dans chaque école ;
  - avec une diffusion de bonnes pratiques de soutien ;
  - avec une tenue à jour d'indicateurs de suivi du soutien social et pédagogique.
- **Aider les établissements à analyser l'échec, afin d'éliminer des politiques négatives, comme :**
  - le maintien d'élèves dans le primaire au lieu d'adapter le secondaire à leurs besoins ;
  - l'exclusion d'élèves au motif de leur âge ;

- le recours au redoublement, dont l'efficacité n'est pas prouvée.
- **Revoir les certifications**, de sorte qu'elles ne créent pas de difficultés indues, par exemple en les différenciant pour éviter qu'elles produisent l'échec.

Notons que **Maurice** et la **Roumanie** ont mis en place des dispositifs intéressants de « rattrapage » (dits en fait « récupération »), pour les élèves qui ont des difficultés, par exemple à passer dans la classe supérieure, ou des retards pour certains apprentissages. Afin de limiter les redoublements, Maurice a mis en place un dispositif donnant une chance à l'élève de fin de cycle primaire qui a réussi trois matières sur quatre de repasser la quatrième matière. Pour une première expérience en 2013, 75% de ces élèves ont pu être repêchés et ont été autorisés à passer au secondaire. Quant à la Roumanie, soucieuse de préserver une image de soi positive chez les enfants, c'est avec les familles qu'elle évoque les difficultés que rencontre l'élève et non directement avec lui. Au niveau de l'enseignement technique, la Roumanie a diversifié les épreuves de l'examen pour qu'il soit plus en phase avec les filières et Maurice envisage d'introduire des réformes en vue d'adopter une certification selon l'APC.

Le **Burkina Faso** a récemment mis en place un dispositif institutionnel de promotion automatique à l'intérieur d'un même cycle et il est à noter qu'une réforme datant de 2007 a instauré l'obligation scolaire de 6 à 16 ans. Ce pays, ainsi que la **RDC**, réfléchissent à la mise en place d'une certification au terme de l'éducation de base et non plus à la fin du primaire. Le Burkina Faso affiche un besoin d'expertise, pour lutter contre l'échec au BEPC ou au baccalauréat.

### 3.4 **Qualité des performances scolaires : indicateurs qualitatifs**

L'observation qui domine est celle d'une attention insuffisante accordée aux indicateurs qualitatifs des performances scolaires, et la difficulté d'en établir de stables. Cette préoccupation est partagée et les points évoqués ci-dessous sont identifiés comme besoins d'expertise par tous les pays, malgré les efforts déployés par chacun d'eux. Il faut en conséquence :

- Elaborer des indicateurs plus fiables, qui permettent d'approcher la réalité et la diversité des apprentissages. Pour cela :
  - ne pas s'en tenir à quelques matières survalorisées (à travers leur coefficient notamment) mais **valoriser la diversité des talents** ;
  - ne pas tout évaluer en termes de performance et surtout **développer l'évaluation formative** ;
  - évaluer aussi le **savoir-être** des élèves ;
  - chercher davantage à identifier **les profils d'élèves**, plutôt que de les classer selon un critérium unique ;
  - mieux **former les enseignants dans le domaine de l'évaluation des élèves** (docimologie) ;
  - intégrer **l'écoute des élèves** à la recherche d'indicateurs qualitatifs des enseignements ;
  - alimenter et exploiter **des banques d'items**, tenant compte de la diversité des niveaux.
- Prendre des mesures pour répondre à des problèmes qualitatifs déjà connus :
  - de façon générale, quand des **indicateurs satisfaisants existent, les exploiter** avec méthode ;
  - **améliorer la valeur certificative des examens**, par exemple en français, ou en expression orale ;
  - **adapter les diplômes professionnels** aux besoins du marché, avec des référentiels clairs d'évaluation.



La **Roumanie**, et aussi **Maurice**, ont l'expérience des évaluations internationales ce qui leur permet de mieux se situer par rapport aux autres pays. La Roumanie dispose, par ailleurs, d'une expertise en matière d'évaluation des performances des élèves et la mise en place d'une banque d'items. Le **Burkina Faso**, le **Vietnam** et la **RDC** sont également dans des systèmes d'évaluation régionale ou internationale, mais de manière non régulière.

En plus des évaluations internationales, le **Maroc** a un programme national d'évaluation des acquis (PNEA), ainsi que le **Burkina Faso**, pour le primaire. Le Burkina Faso énonce un besoin général en matière d'évaluation, en particulier en matière de savoir-être. La Roumanie et le Maroc indiquent à ce propos qu'ils ont mis en place « une note de comportement ».

### **3.5 Qualité des performances scolaires : indicateurs de progression**

Tout comme les indicateurs qualitatifs de performances, les indicateurs de progression ne sont pas assez développés, et plusieurs pays partagent cette préoccupation. Cette situation pourrait s'expliquer du fait :

- d'une **trop faible attention portée** :
  - aux résultats des élèves sur la durée,
  - aux études de cohortes ;
  - aux évaluations formatives, qui n'expriment pas la performance ;
  - à la qualité certificative et au niveau des examens (résultats fluctuants de façon inexplicée).
- d'un besoin d'amélioration **des modes de mesure** des acquis des élèves :
  - par une agence indépendante d'évaluation ;
  - par un **calcul de la valeur ajoutée** des établissements.

Un besoin d'expertise sur différents éléments est exprimé par le **Burkina Faso**, la **RDC** et **Maurice**.

Une expertise **roumaine** existe avec une banque de données qui suit chaque élève, du primaire jusqu'au baccalauréat, quoique ce pays évoque aussi la baisse du taux de réussite au baccalauréat de 80 à 50%, malgré 3 sessions (entre 2010 et 2013). Le **Maroc** indique une expertise dans le suivi de cohortes et évoque l'instance nationale d'évaluation, rattachée au Conseil supérieur d'enseignement, qui fournit des avis consultatifs, et **Maurice** fait part de l'existence d'une agence d'évaluation.

### **3.6 Equité dans la distribution des performances scolaires selon les régions**

Les pays estiment devoir mettre en place des indicateurs (quantitatifs, qualitatifs, de progression) pour identifier et analyser les écarts entre régions et zones, et effectuer un suivi sur la base de l'analyse de ces indicateurs, même si tous les pays ont mis en place des mécanismes pour identifier et analyser les écarts. A noter que pour Maurice le phénomène de disparité géographique est marginal.

### **3.7 Equité dans la distribution des performances scolaires selon les niveaux socioéconomiques des familles et selon le genre**

Les principales observations à ce niveau permettent de constater :

- que, dans certains pays, les filles réussissent mieux et sont souvent plus intéressées par les études supérieures ;
- que les élèves de familles modestes manquent souvent de confiance en eux ;

- que les disparités des performances scolaires sont liées à celles des niveaux socio-économiques, et pour certains pays au genre, du fait d'un moindre encouragement des filles, voire de pratiques sexistes au sein même de la classe ;
- que les pratiques même de sélection entraînent le développement de cours privés inaccessibles à beaucoup.

S'agissant du genre, les situations sont différentes entre **Maurice**, le **Maroc** et le **Liban**, où les filles réussissent mieux que les garçons, le **Burkina Faso** où la situation est inverse, et la **Roumanie** où elles ne sont pas dans les mêmes filières que les garçons (littéraire vs scientifique). A noter cependant que la RDC, le Burkina Faso et le Maroc ont en commun des problèmes liés à l'accès des filles à l'éducation et à leur maintien, du fait notamment de pesanteurs socioculturelles.

Le poids du niveau socioéconomique est un facteur discriminatoire dans tous les pays. Sur l'attitude des élèves de famille modeste, des études semblent nécessaires et le PASEC est évoqué.

La pratique de sélections sévères, avec son corollaire, le développement de cours privés onéreux pour les familles, est posée comme un problème qui met à mal l'équité au **Vietnam**, à **Maurice**, (qui cherche des mécanismes de correction en offrant des supports scolaires gratuits au sein des écoles), mais aussi en **Roumanie** (les années d'examens), au **Maroc**, au **Liban** (surtout dans le privé) et au **Burkina Faso**, plus précisément dans les zones urbaines.

### 3.8 **Qualité de la pertinence du curriculum prescrit**

La question du curriculum étant centrale, de nombreuses propositions sont faites en matière curriculaire. Elles tendent essentiellement à :

- Rechercher des programmes d'enseignement meilleurs, moins chargés, plus motivants pour les élèves, moins théoriques, adaptés aux situations nationales et locales, mais aussi tenant compte des exigences internationales ;
- Rechercher des programmes répondant à des préoccupations fortes : enseignement du civisme, du savoir-être et de différents savoir-faire, des langues nationales au moins dans le primaire ;
- Veiller à ce que les programmes soient respectés, que les manuels leur soient conformes et les enseignants formés aux changements de programmes ;
- Veiller à ce que les programmes de l'enseignement professionnel, y compris agricole, soient élaborés en adéquation avec l'emploi, avec peut-être un socle commun de l'enseignement professionnel avant les spécialisations.

Le **Vietnam** relève que le curriculum mis en place est lourd, plus théorique que pratique, d'où la difficulté de mettre en œuvre une éducation complète et une formation pratique.

La **Roumanie** a une offre d'expertise sur tous les points ci-dessus, car elle est en train de revoir son curriculum selon la vision modulaire au primaire. Néanmoins elle reconnaît que les programmes ont un problème de surcharge.

**Maurice** a expérimenté un nouveau mécanisme national pour la révision régulière du curriculum (le National Curriculum Framework) pour prendre en compte les thèmes émergents et la réalité contextuelle, du préscolaire au secondaire.

Au **Burkina Faso**, les programmes ont été révisés et contextualisés, mais un besoin d'expertise est énoncé sur les thèmes émergents, ainsi que sur l'approche par compétences.

Le **Maroc** évoque un besoin d'expertise sur les programmes régionaux (30% du curriculum), et le **Liban** exprime un besoin d'expertise lié à la perte de la langue nationale au profit du français.

### 3.9 *Qualité de la pertinence du curriculum enseigné et appris*

Dans l'ensemble, les exigences des curricula ne sont pas toujours atteintes par les pratiques pédagogiques installées :

- **Bien qu'elle soit prescrite par tous les pays, l'approche par compétences** n'est pas toujours effective et l'évaluation certificative pose encore problème ;
- **L'évaluation formative** est peu développée ;
- Le **regard** porté sur les élèves est souvent **sévère** (élèves joueurs) et l'école ne leur donne pas suffisamment de **confiance en eux** ;
- **Le travail en groupes et la coopération** entre les élèves sont peu encouragés ;
- **La mise en activité des élèves** est insuffisante (passivité) ;
- **Les activités extrascolaires** ne sont pas assez développées.

La **Roumanie** et **Maurice** ne constatent pas d'écart entre le curriculum prescrit et le curriculum réel. Le **Burkina Faso** a des soucis sur des parties du programme (en histoire, géographie, etc.) non traitées par les enseignants. Le **Vietnam** met en parallèle la lourdeur du curriculum avec une faiblesse du volume horaire en présentiel (les élèves ont cours seulement une demi-journée) par rapport à la moyenne mondiale qui est de 80% de la journée. Quant au **Maroc**, il estime que les grèves répétées ont pu entraîner un écart entre le curriculum prescrit et ce qui est réellement enseigné.

Enfin, le **Liban** et le **Burkina Faso** rencontrent des difficultés au niveau de certaines écoles privées confessionnelles dont l'enseignement est parfois incompatible avec les valeurs nationales de coexistence, de tolérance, de mixité, etc.

### 3.10 *Équité dans la distribution de la pertinence du curriculum (régions, niveaux socio-économiques).*

Dans l'ensemble, le curriculum est décrit comme **manquant de flexibilité** pour s'adapter aux réalités locales, voire comme difficilement adaptable à des **populations spécifiques**. Cependant, le **Maroc** fait état d'une flexibilité régionale. A **Maurice** et au **Burkina Faso**, il est mis en œuvre un curriculum avec une approche flexible au préscolaire, respectant la spécificité de l'éducation à ce niveau, de manière à ne pas le transformer en primaire avant la lettre. Le Burkina Faso dispose, en outre, d'une expertise avec la pratique de plans d'actions individuels et collectifs.

Le curriculum n'est **pas non plus traité de façon équitable** sur tout le territoire, la qualité n'étant pas également répartie. Il faut le rendre adaptable et lui permettre de cibler des populations spécifiques. Les partenariats avec le privé, mais aussi avec des entreprises peuvent y contribuer. Cette collaboration est valorisée pour la formation professionnelle (Maurice, Roumanie) et pour l'élaboration du curriculum (Liban, Burkina Faso). Le Liban et Maurice estiment avoir une expertise à offrir à ce propos.

## V. **Examen et amendement d'un texte de plaidoyer et d'un projet de convention**

Sur la base d'un avant-projet martyr, les participants ont examiné un projet de déclaration en faveur de la consolidation du rôle de l'Etat comme régulateur de la qualité et de l'équité de l'éducation ainsi qu'un projet de convention visant à encourager les échanges de pratiques et d'expertise entre les six pays du projet, dans un cadre relativement formalisé. Ces deux documents, au cas où ils agrément aux ministères de l'Education de chacun des six pays, pourraient être présentés par les Ministres lors de la 56<sup>e</sup> session ministérielle de la Confemen qui doit se tenir Abidjan, Côte-d'Ivoire, les 11 et 12 juillet 2014.

S'agissant du projet de déclaration, dont le contenu s'inspire fortement de celui de la charte (ou déclaration) adoptée par chacun des six séminaires nationaux, les participants ont convenu qu'il était préférable de dénommer ce document « plaidoyer » plutôt que déclaration. Selon, les ministres de l'Education de leur pays seraient favorables à porter un tel texte à l'occasion de la ministérielle de la Confemen, sous réserve que les cabinets ministérielles respectifs examinent ce document et y introduisent les modifications qu'ils estiment nécessaires.

Quant au projet de convention, son objectif est définir les attentes en matière de partenariat et d'échanges entre les systèmes éducatifs pour le renforcement des mécanismes nationaux de régulation de la qualité et de l'équité de l'éducation, d'une part, de formaliser les relations de travail qui devraient être établies entre les acteurs des systèmes éducatifs des pays du projet, d'autre part.

Après avoir indiqué que ce document devrait également passer par l'examen des cabinets ministériels de chacun des pays, les participants ont saisi l'occasion du séminaire pour identifier de manière consensuelle les principaux axes de coopération sur lesquels devrait porter cette convention, à savoir :

1. Mise en place ou amélioration des dispositifs permanents de concertations entre les différents acteurs de l'éducation, du public et du privé ;
2. Développement de l'offre pré-primaire tant sur le plan quantitatif que qualitatif, en ciblant à terme sa généralisation et son institutionnalisation ;
3. Amélioration des dispositifs d'évaluation des apprentissages des élèves ;
4. Amélioration de la collecte, de la fiabilité, du traitement, de l'analyse et de l'exploitation des données statistiques scolaires ;
5. Le renforcement des capacités des gestionnaires du système éducatif et du corps pédagogique ;
6. La lutte contre le décrochage et la déperdition scolaire des élèves ;
7. La prise en charge des publics à besoins spécifiques ;
8. La valorisation de l'enseignement technique et professionnel.

Il est à noter que le Secrétaire général de la Confemen, présent tout au long du séminaire, s'est beaucoup investi lors de cette session du séminaire et a fait bénéficier les participants de ses conseils et de son expertise. Il s'est notamment déclaré très ouvert à un renforcement de la coopération sur la thématique de la régulation, les questions de qualité et d'équité constituant l'une des principales préoccupations des ministères de l'Education des Etats et gouvernements membres de la Confemen, notamment dans la perspective de l'agenda pour l'éducation post 2015.

Il a finalement été convenu que l'OIF devrait transmettre les projets de plaidoyer et de convention tels que modifiés aux Ministres de l'Education des six pays du projet et coordonner à distance les échanges de manière à aboutir à une version finale consensuelle de ces textes, en prévision de la 56<sup>e</sup> ministérielle de la Confemen.

## **VI. Echanges sur l'expertise internationale.**

Dans un premier temps, les participants ont procédé à un inventaire par pays des besoins et des offres d'expertise, dont les résultats figurent en annexe. Cet exercice a soulevé la question de la distinction à faire entre expérience et expertise et fut le point de départ d'une session consacrée à la problématique de l'expertise internationale, animée par Jean-Marie De Ketele et Roger-François Gauthier.

Pour Jean-Marie De Ketele et Roger-François Gauthier, un expert international est celui qui a acquis des compétences et des connaissances à travers l'expérience de l'analyse des « bonnes pratiques » et des « leçons apprises » et qui, de plus, est capable de les mobiliser adéquatement dans des

contextes variés. Outre ce capital de connaissances spécifiques, l'expert dispose d'un modèle de raisonnement diagnostique qui tient compte d'un certain nombre de paramètres (voir les documents dans les annexes 14 et 15). Il développe des compétences à observer, identifier et analyser les caractéristiques et les besoins d'un contexte donné.

Le raisonnement de l'expert part du cadre local pour aller vers le global car la transformation d'un système éducatif dépend avant tout de la capacité et de la volonté locales et fait un va et vient entre les deux pôles. La posture de l'expert est celle d'un « ami critique », ce qui suppose l'adoption d'une posture de reconnaissance de l'autre (le situer, l'accepter, le valoriser, lui être reconnaissant) qui permet un véritable travail collaboratif. Cette posture de reconnaissance conduit au développement d'une professionnalité émergente (accent sur les potentialités en contexte et leur dynamique de transformation progressive) et non d'une « professionnalité normative unique ». Par rapport au bailleur de fond, l'expert n'est pas un simple exécutant de la commande mais, au contraire, il doit analyser la demande, la faire préciser et proposer une offre, puis conduire un processus collaboratif de découverte des voies contextualisées de solution.

Les experts ont rappelé qu'il est nécessaire (i) de ne pas confondre « expérience » et « expertise », (ii) de bien distinguer le raisonnement de l'expertise tant du raisonnement scientifique pur et dur que du raisonnement du sens commun, (iii) de ne pas oublier qu'à côté d'un profil de compétences et de connaissances spécifiques, l'expertise implique aussi certaines postures, qui sont d'abord celles de l'humilité, de l'éthique et de la reconnaissance des compétences en présence ; (iv) de ne pas se laisser abuser ni par certaines « logiques » de certains bureaux d'expertise, ni par certaines « logiques » de certains bailleurs de fonds. Le power point présenté par le Professeur Jean-Marie De Ketele, qui reprend et analyse ces différents points, se trouve en annexe 14 du présent rapport.

Dans son intervention, le Professeur Roger-François Gauthier est revenu sur la différence à faire entre « expérience » et « expertise », entre savoir spécialisé et compétences pour améliorer le système éducatif. Parmi les principales qualités que devrait avoir un expert, il a surtout insisté sur la capacité de distanciation par rapport au système éducatif dans lequel on est intégré, et pour cela le recours au regard porté par différentes disciplines sur l'éducation (comme l'histoire, la sociologie, etc.) s'avère d'une importance décisive, ainsi que l'ouverture aux autres systèmes éducatifs dans le monde. La comparaison internationale permet, en effet, de se décentrer, de questionner son propre système éducatif à la lumière de ce qui se fait ailleurs et de proposer de nouvelles pistes pour améliorer le système, soit en s'inspirant de pratiques qui ont fait ailleurs la preuve de leur efficacité, soit en évitant de reproduire des erreurs qui ont démontré leur nocivité. Le texte de Roger-François Gauthier se trouve en annexe 15 de ce document.

La discussion avec les deux principaux experts a été très animée et suscité beaucoup d'intérêt, chacun des participants ayant eu à faire avec des experts internationaux, expériences qui dans de nombreux cas ne se sont pas révélées très instructives et ont été vécues plutôt comme des pertes de temps et d'argent, surtout lorsque l'expertise était menée par des bureaux.

La difficulté de trouver de bons experts internationaux a été relevée, aussi bien par des commanditaires d'expertise que par les pays receveurs. De nombreux participants ont relevé que certains experts internationaux n'apportaient pas une réelle contribution, qu'une bonne expertise n'était pas nécessairement internationale mais qu'elle pouvait aussi bien être nationale ; à cet égard, les participants ont estimé que l'expérience des nationaux n'est pas suffisamment mise en valeur et capitalisée, ce qui constitue une dévalorisation des ressources locales. D'autres participants ont toutefois relevé que l'expertise internationale reste indispensable en ce sens qu'elle apporte un regard extérieur de la situation étudiée ; aussi, une démarche porteuse serait une alliance étroite entre l'expert international et l'expert national. A défaut d'une école spécialisée et d'un diplôme spécifique d'expert, certains critères ont été avancés pour définir quelques-unes des qualités que devrait avoir un bon expert ; celui-ci se définit d'abord par son savoir, une connaissance approfondie et précise, une bonne expérience du terrain et un savoir-faire ; c'est celui également qui sait observer, questionner, modéliser, proposer une visibilité. Il doit faire preuve de sagesse, c'est-à-dire savoir ramener son discours au niveau de son interlocuteur, et surtout ne pas imposer ses idées mais plutôt en proposer pour arriver à un produit co-construit entre ses interlocuteurs. Enfin, un expert est également celui qui interroge et s'interroge, c'est-à-dire qui fait son autocritique.

De l'avis unanime des participants, cette réflexion devrait être prolongée, car les pays sont confrontés à une prolifération d'expertises et de propositions de financements qui sont loin de toujours aller dans le sens d'une réelle amélioration de la qualité et de l'équité en éducation.

## **VII. Cérémonie de clôture**

La cérémonie de clôture, présidée par le Secrétaire général du ministère de l'Education nationale et de l'Alphabétisation, a connu quatre moments. Dans un premier temps, le rapporteur général a présenté une synthèse orale des principaux résultats issus du séminaire. Il s'est appuyé sur les expériences réussies, les difficultés rencontrées par les systèmes éducatifs étudiés et les demandes et offres d'expertise des pays. Dans un second temps, le grand témoin a exprimé ses remerciements, ses craintes et ses espoirs sur l'avenir des systèmes éducatifs africains en perpétuelle crise. A sa suite, la représentante de l'OIF a pris la parole pour remercier l'ensemble des participants de l'atteinte des objectifs du séminaire, avant que le Secrétaire général ne déclare clos le séminaire de Ouagadougou sur la mise en commun des diagnostics nationaux. En annexe de ce rapport figurent l'intervention du grand témoin ainsi que les besoins et offres d'expertise exprimés par les pays.

## **Conclusion**

Les travaux en éducation comparée ne cessent de nous rappeler que « la compréhension naît de la comparaison en profondeur » et qu'il faut connaître d'autres systèmes éducatifs pour mieux comprendre le sien et le faire évoluer. C'est bien dans cet esprit qu'a été conçu et que s'est déroulé le séminaire de Ouagadougou, réunissant les points focaux des ministères des pays du projet et des experts internationaux.

Comme toute tentative de synthèse, ce document peut apparaître comme trop concis et dans le même temps foisonnant d'une multitude d'informations et de données : comparé à la richesse des documents dont il tire sa substance, les diagnostics élaborés à un niveau national dans six pays, il est évidemment trop restrictif et laisse de côté une quantité d'informations des plus intéressantes. Comme bilan comparatif, il fait émerger de nombreuses questions, auxquelles il n'apporte pas toujours de réponses. Quant à celles apportées, elles se distinguent elles aussi par leur diversité et leur ampleur, allant d'actions ponctuelles et limitées dans le temps, jusqu'à celles plus structurantes adoptées à l'occasion de réformes menées en profondeur et accompagnées des moyens conséquents qu'elles méritent.

Voici quelques-unes de ces questions soulevées et qui mériteraient d'être approfondies :

- Compte tenu d'une généralisation qui tarde à venir dans certains pays malgré l'importance qui est reconnue au pré-primaire, quels partenariats organiser avec le privé et les collectivités locales pour augmenter l'accès au pré-primaire et le rendre possible aux enfants des familles dont les ressources sont très limitées ? Comment aménager l'inclusion dès ce niveau et éviter d'y reproduire les discriminations socioéconomiques et culturelles ?
- Quelle part l'Etat doit-il prendre dans le financement de la scolarisation des handicapés ? Et dans la diversification de l'offre éducative et son adaptation aux enfants issus de ces minorités dont les modes de vie, voire les valeurs, ne sont pas nécessairement compatibles avec l'offre éducative courante ? Quelle part l'Etat doit-il prendre dans le financement de l'enseignement scientifique, qui a des coûts spécifiques (matériels, effectifs plus réduits) ? Dans la formation des enseignants ? Pour une revalorisation de leurs revenus ? Et dans celles des inspecteurs et des gestionnaires du système ?
- Comment améliorer l'image de l'enseignement professionnel ? Comment le rendre accessible et pertinent par rapport aux besoins des régions, tout en trouvant des formules de financement qui le rendent réalisable par rapport aux finances de l'État et aux ressources des familles ?

- Quelles stratégies prévoir pour rendre les curricula plus pertinents ? Comment et dans quelles proportions déterminer des compétences et des socles de connaissances communes et laisser une part variable pour répondre aux besoins spécifiques des populations et des régions ? Comment adapter l'enseignement, dans son contenu et son approche, à la diversité et aux besoins des populations ?
- Comment aménager la concertation permanente et la coopération entre opérateurs ? Entre les différentes catégories d'acteurs de l'administration et du terrain ? Comment assurer la cohérence de l'ensemble public et privé ?
- Et surtout comment éviter de reproduire la fracture sociale au sein de l'école et à tous les niveaux d'enseignement ? Comment réduire les disparités nombreuses qui existent entre les régions et entre les populations, selon les niveaux socioéconomiques, selon le genre, selon les croyances et les allégeances philosophiques, religieuses ou culturelles ?

Bien d'autres questions aussi importantes ont été posées, ce qui montre la nécessité de poursuivre la réflexion et de mutualiser les expériences. Mais les travaux ont également permis de produire de façon consensuelle un document synthèse dressant un bilan diagnostique comparatif sur la qualité et l'équité de l'éducation dans les six pays, enrichi par un ensemble d'expériences susceptibles d'inspirer les stratégies de régulation. C'est avec ce résultat en tête que les participants ont préparé des projets de Plaidoyer et de Convention à soumettre à leurs autorités politiques pour qu'ils fassent un plaidoyer dans les instances internationales.

## ANNEXES

### Annexe 1 : Discours d'ouverture du Secrétaire général du ministère de l'Education nationale et de l'Alphabétisation

Mesdames et Messieurs, les membres des personnes de ressources, du point focal et du comité d'organisation, provenant du Burkina Faso, pays accueillant le présent séminaire,

Mon devoir principal, et le vôtre sans nul doute, serait ici de présenter en cette salle de l'Hôtel Azalaï-Indépendance, nos sincères souhaits de BIENVENUE aux illustres compétences ayant effectué le déplacement parmi nous tous et toutes !

- Il s'agit du Professeur émérite titulaire de la « Chaire UNESCO » en sciences de l'Education, **Monsieur Jean Marie DE KETELE** de la Communauté Française de Belgique dite « Wallonie-Bruxelles Internationale », ici présent et que bien de ses ex-étudiants trépignent sans doute d'impatience aimable à le voir !!!!!
- Il a à ses côtés, notre compatriote, une de nos fiertés nationales, **Monsieur Jacques Boureima KI**, actuel Secrétaire général de la Conférence des Ministres en charge de l'Education Nationale dans l'espace francophone, la CONFEMEN !
- A la suite de ces sommités, nous faisons un clin d'œil tout spécial à **Madame Fadia NASSIF** conduisant en cette occasion une délégation de si haute qualité représentant l'Organisation internationale de la Francophonie, « OIF » !
- Et toujours en cette rubrique de **BIENVENUE**, vous me permettrez de souligner avec insistance, la présence de la France, de la Roumanie, du Liban, du Vietnam et de pays africains **parties prenantes** de ce projet de « Régulation par l'Etat de la qualité et de l'équité de l'éducation ».
- A ce niveau, j'ai nommé le Maroc, l'île Maurice, la RDC, le Gabon, le Sénégal, le Bénin, le Togo, le Burkina et tout autre concerné sous réserve d'omission involontaire !

Honorables invités,  
Mesdames et Messieurs,

Je le fais d'un si grand insigne de respect et au nom de mon pays, le Burkina Faso, honoré d'abriter la présente rencontre en terre africaine et au regard de tant d'efforts déployés de la part de tous les acteurs à conduire ce projet **que vous et moi**, sommes appelés à porter, voire à amender, enrichir, évaluer et pourquoi pas, à le réévaluer tout au long de la semaine de jours à nous impartis !

C'est également en considération des étapes de patience, de maturation qu'il a fallu suivre à ce projet qui nous rassemble en ces lieux et aujourd'hui, qu'il nous faut rappeler à l'attention de tous et de toutes !

Qu'en est-il au juste ? En guise d'essais de réponses, quelques rappels :

1. **l'année scolaire 2010-2011** aura été la période des missions exploratoires dans nos pays et menées avec dextérité par Monsieur Roger DEHAYBE au nom de l'OIF et à qui nous adressons de nouveau, toute la reconnaissance appuyée de nos Etats partenaires !
2. **Reste aussi l'étape du 23 au 25 mai 2011** : elle a vu la tenue du colloque de Rabat au Maroc sur le thème « Enseignement scolaire privé : approches et pratiques » en vue de promouvoir le respect des normes de qualité et d'éthique dans le système éducatif.
3. **En troisième lieu, les dates du 29 au 31 mai 2012** : ce fut le déroulement du séminaire international de Paris sur les diagnostics nationaux des outils de régulation de la qualité et de l'équité des systèmes éducatifs.
4. **Durant l'année 2012-2013**, nous mentionnerons la tenue des séminaires nationaux de diagnostics dans les pays partenaires, dont celui du Burkina Faso a pu se dérouler du 07 au 09 novembre 2012.



5. **Enfin c'est le tour du présent séminaire fixé à OUAGADOUGOU du 28 au 31 janvier 2014** et consacré particulièrement à la mutualisation des expériences, des bonnes pratiques entre différents pays membres du projet en matière de régulation de la qualité et de l'équité des systèmes éducatifs !

Honorables invités,  
Mesdames et Messieurs,

A quels résultats significatifs sommes-nous conviés, vous et moi en cette rencontre ?

Sans détours, il s'agit des données cruciales ou défis ci-après à relever:

- Finalisation et mise à la disposition de nous tous d'un recueil de bonnes pratiques et de leçons apprises dans le cadre de la régulation en cours dans nos systèmes éducatifs autour des paradigmes de la qualité et de l'équité ;
- Discussions franches d'améliorations d'un « draft » de projet de convention de coopération entre nos pays respectifs ;
- Elaboration des plans d'action nationaux en tenant compte de chaque politique éducative en vigueur au sein de nos pays et axés sur les approches « QUALITE et EQUITE » en éducation.
- Bref, toutes ces actions pertinentes à dégager se veulent à caractère préparatoire ou en prélude à la 56<sup>ème</sup> Conférence ministérielle de la CONFEMEN prévue du 8 au 12 juillet 2014 à Abidjan en République Sœur de Côte d'Ivoire !

Pour tous ces résultats attendus, le Burkina Faso en appelle particulièrement aux efforts conjoints des institutions partenaires ici représentées que sont :

- la CONFEMEN.
- et l'OIF.

Mesdames et Messieurs,

Le cadre des débats théoriques, celui des expériences partagées et enrichissantes est donc tout circonscrit ! Pour tout dire, c'est un véritable Rendez-vous du donner et du recevoir. Nous comptons beaucoup sur votre assiduité, ponctualité et présence effective aux différents travaux de groupes!

Il est donc impérieux pour nous, chers participants et participantes, de nous approprier tous les outils susceptibles d'être répertoriés pour une régulation effective et consensuelle de nos systèmes éducatifs.

Sur ce, Je déclare **ouverts**, les travaux du présent séminaire de Ouagadougou !!!

**Je vous remercie !!!!**

## **Annexe 2 : Discours d'ouverture du Directeur de l'Education et de la Jeunesse de l'Organisation internationale de la Francophonie**

Monsieur le Secrétaire général du Ministère de l'Education nationale et de l'Alphabétisation  
Monsieur le Secrétaire général de la CONFEMEN  
Monsieur le Correspondant national de l'OIF  
Mesdames et Messieurs les Directeurs généraux  
Mesdames et Monsieur les participants,

C'est un honneur et un plaisir pour moi de représenter l'Organisation internationale de la Francophonie et je voudrais avant tout propos vous transmettre les vœux de réussite du Secrétaire général de l'OIF, Son Excellence Monsieur Abdou Diouf et ceux de Monsieur Clément Duhaime, Administrateur de l'OIF. Je voudrais aussi remercier les autorités du Burkina Faso et plus particulièrement le ministère de l'Education nationale et de l'Alphabétisation pour son accueil et son hospitalité.

Monsieur le Secrétaire général,  
Mesdames et Messieurs,

Comme vous le savez, ce projet sur la régulation de la qualité et de l'équité du système éducatif que l'OIF mène en partenariat avec la Communauté française de Belgique vise à consolider la fonction régulatrice des États et leur capacité à intervenir dans le secteur de l'éducation, qu'il s'agisse de l'enseignement privé ou public. Le fil conducteur qui sous-tend notre démarche est que les efforts de tous les acteurs éducatifs convergent vers les objectifs définis par la politique sectorielle de l'éducation, de manière à assurer une éducation de qualité pour tous, du préscolaire au secondaire.

Vous connaissez bien maintenant l'historique de ce projet puisque c'est avec vous que les principales activités ont été réalisées ; qu'il s'agisse du colloque international de Rabat en mai 2011 sur la régulation de l'enseignement privé, ou du séminaire international de Paris du mois de mai 2012 qui nous a permis de préciser ensemble le cadre de référence du projet ainsi que les principaux indicateurs sur lesquels construire le diagnostic de la régulation de la qualité et de l'équité de l'éducation.

Les six séminaire nationaux de diagnostics que nous avons réalisés avec vos pays en 2012 et 2013 nous ont permis d'affiner les indicateurs nationaux et d'aboutir à un consensus sur les principales avancées réalisées par chacun des pays, les principaux défis qui restent à relever et les mesures prioritaires qui devraient être engagées pour améliorer le système éducatif dans le sens d'une éducation plus efficace et équitable.

La qualité des diagnostics nationaux est très satisfaisante, comme vous pourrez en juger. Il s'agit là d'un résultat important puisqu'il conditionne la mise en place d'une régulation efficace.

En outre, l'un des grands mérites des séminaires nationaux a été de réunir ensemble et d'organiser la concertation entre diverses catégories d'acteurs de l'éducation qui n'ont pas souvent l'occasion de se rencontrer et encore moins de communiquer ; des acteurs aussi divers que des directeurs généraux, des délégués régionaux, des chefs d'établissements, du privé comme du public, des syndicalistes, des enseignants, des représentants d'ONG, de parents d'élèves, des élèves, etc. La tonalité des débats dans tous les pays a été très ouverte, souvent passionnée, toujours dans un esprit constructif, avec la ferme volonté de cerner les obstacles et de pointer les difficultés pour être à même de les surmonter.

C'est le fruit de ce travail que nous souhaitons mettre ici en commun ; il nous faut maintenant mutualiser les bonnes pratiques existantes en matière de régulation de la qualité et de l'équité puisque nous faisons le pari que les difficultés des uns pourraient trouver une piste de résolution dans des avancées qui ont fait la preuve de leur efficacité dans un autre pays. Nous espérons de la sorte pouvoir identifier et tracer des pistes de coopération pour un échange d'expertise entre pays.

Nous souhaitons aussi profiter de ce séminaire pour réfléchir sur la manière la plus adéquate de renforcer le plaidoyer politique pour une consolidation du rôle régulateur des Etats dans le secteur de l'éducation. C'est l'une des recommandations formulées pour la Francophonie par nos chefs d'Etats et de gouvernement, réunis lors du XIVe Sommet de la Francophonie à Kinshasa en octobre 2012,

Texte de la Déclaration de Kinshasa :

« Nous nous engageons à renforcer notre coopération pour atteindre l'objectif d'une éducation de qualité pour tous (EQPT) ainsi qu'à mettre en place et maintenir un dispositif efficace de régulation de nos systèmes éducatifs. Nous demandons à l'OIF, l'AUF, l'Université Senghor et la Confemen de poursuivre la réflexion concernant les instruments permettant d'assurer la qualité et l'équité de l'ensemble des services éducatifs, tant publics que privés, et à renforcer l'accompagnement des États et gouvernements dans leur mise en place. »

La Confemen, qui tient sa 56<sup>e</sup> conférence ministérielle au mois de juillet 2004 à Abidjan, en Côte d'Ivoire, nous offre l'occasion d'une tribune qui pourrait être mise à profit pour faire parvenir un message fort en faveur de la régulation. Les six pays du projet pourraient être les porteurs de ce message et c'est à nous, au cours de ce séminaire, d'identifier les principaux messages et le meilleur moyen de les faire aboutir ; c'est le sens du projet de déclaration sur lequel nous aurons l'occasion de débattre au cours de ce séminaire, ainsi que du projet de convention entre les pays du projet.

Je ne voudrais pas terminer mon propos sans redire le plaisir que nous avons de nous retrouver ici à Ouagadougou, pays qui nous accueille avec tant de chaleur qu'il nous fait oublier notre qualité d'étrangers. Le comité d'organisation et le Ministère de l'Education nationale et de l'Alphabétisation, outre leur implication et leur engagement sans faille dans ce projet depuis son origine, ont prévu pour nos invités internationaux un programme hors séminaire afin de donner un aperçu de leur beau pays. Nous voulons ici les remercier et leur exprimer toute notre reconnaissance.

### Annexe 3 : Message du Secrétaire général de la CONFEMEN



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

Monsieur le Secrétaire Général du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation, représentant Mme la Ministre, Cher ami Emmanuel,  
Monsieur le Directeur de l'Éducation et de la Jeunesse de l'OIF, cher Mabiala ;  
Monsieur le Professeur DEKETELE, expert international représentant le partenaire technique et financier, la Fédération Wallonie Bruxelles de Belgique ;  
Mesdames et messieurs les points focaux des pays du projet ;  
Mesdames et messieurs les experts internationaux ;  
Madame la chargée du projet, chère Fadia ;  
Honorables invités en vos titres et qualités ;  
Mesdames, messieurs.

C'est un réel plaisir pour la CONFEMEN d'être associée et impliquée dans la mise en œuvre et le suivi de ce projet portant sur le rôle de l'État dans la régulation de la qualité et de l'équité de l'éducation, thème porteur d'enjeux surtout dans le cadre de l'agenda post 2015. Cette thématique est d'actualité et répond au souci de justice sociale et de réussite pour tous, si l'on considère la fonction d'ascension sociale de l'éducation.

La régulation de la qualité et de l'équité de l'éducation est de la responsabilité de tous les acteurs, en l'occurrence, l'État en tant que Pouvoir public et le rôle régalien qu'il joue dans la fourniture de ce service public.

L'Éducation, surtout de qualité, ne peut pas et ne doit pas être considérée comme un bien marchand dont l'accès sera tributaire des capacités financières. Elle est un bien commun public et fait partie du patrimoine de l'humanité qui se transmet de génération en génération à la charge de la collectivité jusqu'à la fin de l'obligation scolaire.

Mesdames et messieurs,  
Honorables invités

L'État a une grande responsabilité dans l'organisation et le fonctionnement efficace des systèmes éducatifs en vue de garantir les mêmes chances d'égalité d'accès et de réussite pour tous les enfants et tous les jeunes sans distinction d'origine sociale, de sexe, ni de zone de résidence.

La régulation est un concept juridico – administratif. Elle implique un encadrement juridique conséquent, une bonne définition des normes, l'application et le respect des textes qui régissent le système.

Cela suppose une réelle volonté politique et un engagement fort de tous les acteurs de l'éducation.

L'assurance qualité, surtout en éducation, dépend de plusieurs paramètres, notamment la définition, le respect et l'application de normes de qualité ainsi que la mise en œuvre de mesures appropriées tant sur le plan de l'accessibilité, de l'adaptabilité que sur le plan de la dotation en curricula, en matériel didactique et en personnel enseignant qualifié, compétent, motivé et disponible de manière équitable partout et pour tous.

Une éducation publique ou privée **de qualité** pour tous est un facteur déterminant pour corriger à terme les inégalités sociales, visant ainsi à amoindrir les effets des frustrations et des révoltes susceptibles de se produire tôt ou tard et dont les conséquences sont difficiles à prévoir. Elle permet, en outre, de limiter voire d'éradiquer la prolifération ou l'expansion des groupes extrémistes et radicaux, donc de contribuer à assurer la sécurité pour tous.

Une éducation de qualité et équitable s'apprécie et se mesure à travers un certain nombre d'indicateurs d'efficacité interne et externe, communément connus. Il revient à chaque pays de mettre en place un système d'information statistique fiable pour utiliser de manière satisfaisante ces indicateurs en vue d'offrir au mieux une éducation de qualité à l'ensemble de sa population.

Mesdames et messieurs,  
Honorables invités

La CONFEMEN, en partenariat avec l'OIF, vient de faire adopter par l'ensemble des ministres de l'éducation de la francophonie une déclaration portant sur les priorités en éducation pour l'agenda post 2015, dont l'un des points fondamentaux est l'éducation inclusive et de qualité pour tous. C'est dire donc que la définition des futures politiques éducatives des pays francophones doit mettre l'accent en priorité sur l'amélioration de la qualité de l'éducation pour tous.

Le présent atelier de Ouaga qui fait suite au séminaire international tenu en mai 2012 à Paris au siège de l'OIF et aux ateliers diagnostics des pays, doit nous permettre de faire une mise en commun des bonnes pratiques, d'échanger sur les difficultés et de définir des perspectives pour la suite de ce projet novateur qu'est « la régulation par l'Etat de la qualité et de l'équité de l'éducation ». Les ministres attendent de nos travaux des propositions pertinentes pour poursuivre la mise en œuvre de cette initiative.

Je voudrais terminer par nos remerciements aux autorités du Burkina Faso pour l'accueil et la bonne organisation de l'atelier, à l'OIF, à la Fédération Wallonie – Bruxelles pour leur accompagnement technique et financier, aux experts internationaux et nationaux pour leur disponibilité et aux équipes pays qui œuvrent inlassablement pour la mise en œuvre et la réussite de ce projet.

**Sur ce, je souhaite plein succès aux travaux et je vous remercie.**

#### **Annexe 4 : Discours de clôture du représentant du Ministère de l'Education nationale et de l'Alphabétisation du séminaire sur la régulation par l'Etat de la qualité et de l'équité de l'éducation**

Messieurs et Mesdames,

Nous voici au terme de nos travaux de réflexion sur le rôle de l'Etat dans la régulation de la qualité et de l'équité du système éducatif.

Quelques jours durant, votre participation dans les débats, votre ardeur au travail ont été constamment sollicitées.

Ensemble et sous l'accompagnement clairvoyant de toute l'expertise de l'OIF, les résultats des diagnostics nationaux vietnamiens, marocains, mauriciens, roumains, congolais et burkinabè pour ne citer que ceux-là, vous ont été soumis en réflexion et partagés sous tous les aspects !

De vos travaux, il ressort que nous les avons présentés, analysés, comparés et surtout mutualisés au point d'en dégager de bonnes pratiques prioritaires extensibles au-delà des zones géographiques ciblées par ce projet de l'OIF !

A coup sûr, l'expertise de l'OIF a su nous trouver les balises appropriées quand il s'est agi du projet de convention et des plans d'action nationaux attendus à la session de la CONFEMEN en juillet prochain à Abidjan !

Chers participants et participantes ;

Ils reflètent tout le consensus que nous entendions ainsi leur conférer et nous nous reconnaissons entièrement dans ces travaux riches d'apports multiformes.

Désormais, nous pouvons affirmer avec ces résultats auxquels nous sommes parvenus, que nos pays disposent d'un référentiel adapté en matière de régulation de nos systèmes éducatifs en ses dimensions « QUALITE et EQUITE » !

Du même coup, notre argumentaire de plaidoyer, de mobilisation sociale et de ressources, dispose à présent d'outils concrets !

En cela, le Burkina Faso, pays hôte de la présente rencontre entend jouer sa partition en plénitude au-delà du cadre de la CONFEMEN et en partageant ces mesures heureuses de régulation de la qualité et de l'équité en réflexion à l'UEMOA, à la CEDEAO, au CAMES et pourquoi pas à l'Union Africaine et partout où besoin sera !

Messieurs et Mesdames,

Je ne crois pas me tromper pour une telle initiative supplémentaire lorsque nous considérons l'importance de ce travail de haute expertise que nous venons presque de boucler !

Au vu de tant de vos efforts consentis, je ne saurais achever mon propos, sans réitérer tous les sincères remerciements de l'Etat Burkinabè à l'ensemble des participantes et participants !

Nos vifs souhaits seraient que nos témoignages de satisfaction soient portés aux différents hauts responsables de l'OIF, de la CONFEMEN, de l'Institut International de la Planification de l'Education (IIEP) et de la Wallonie-Bruxelles-International !

A tous les représentants des pays frères et partenaires à ce projet, aux différents membres connus et anonymes des points focaux, du comité d'organisation et au staff administratif de l'Hôtel Azalaï-Indépendance de Ouagadougou, ayant sans doute tous peiné à la tenue de ce Séminaire, je redis la gratitude du MENA et du Burkina !

Puissions-nous, Chacune et Chacun, regagner sans dommages nos pays et postes respectifs de travail dans l'attente des suites de la session de la CONFEMEN du **8 au 12 juillet 2014** à Abidjan !!!

**Ce disant**, je déclare « **CLOS** » les travaux de ce séminaire si fécond de OUAGADOUGOU !!

**Je vous remercie !!!!**

## **Annexe 5 : Intervention du Grand témoin**

Exercice de Grand témoin au séminaire international de mise en commun des diagnostics nationaux, par Jean-Paul BAZIE, Université de Koudougou 28-31 janvier 2014

### **Les Etats malades de l'Education**

Ouagadougou le 30 janvier 2014

Chers collègues

Avec l'indulgence de tous les baobabs présents à ce séminaire et avec votre bienveillance, je vais donc livrer mon témoignage de ces deux premiers jours en sachant d'avance que le témoignage est toujours une vision sélective, partielle, parfois déformée.

Durant ces deux premiers jours, le séminaire a été vraiment studieux. Les experts n'ont pas eu leur langue dans la poche ; ils n'ont pas eu la langue de bois mais les experts sont comme les autres hommes et par moment, ils ont perdu le sang-froid. Et par moments naturellement, l'esprit patriotique, ou nationaliste, ou peut-être diplomatique a repris ses droits.

La convivialité a régné tout de même et parfois il y a eu de grandes complicités comme entre le Liban et le Maroc.

Des coups de gueule, il y en a vraiment eu :

Qui n'a pas entendu dire : « ce n'est pas seulement vos problèmes. Ce sont des problèmes partout dans le monde » à titre d'illustration ?

Il y a eu passion comme chaque fois qu'on parle d'éducation.

Les experts avaient juré de dire la vérité, toute la vérité, rien que la vérité mais parfois on a pu se demander s'ils ne cédaient pas à la tentation d'embellir la réalité.

Tous ont subi la pression du temps ou peut-être la pression amicale de Fadia : « On comprend votre stratégie. Vous nous donnez peu de temps, ensuite vous ajoutez du temps. »

Pour en venir à l'objet de ces deux jours d'échanges, de partage et d'écoute, ce séminaire m'a rappelé étrangement la grande réunion des animaux malades de la peste qui avaient besoin de diagnostiquer leur mal et de trouver remède. Avec votre indulgence, je parlerai des Etats malades de l'Education.

**Ainsi donc tous étaient frappés** même si tous n'en mourraient pas !

Les experts présents ont confirmé le diagnostic des profanes à savoir que sous la pression de la globalisation et de la marchandisation croissante, l'éducation, ce bien public commun de l'humanité, est gravement menacé. Par conséquent : la régulation de la qualité et de l'équité de l'éducation est plus qu'à l'ordre du jour et c'est devenu un impératif.

Bien sûr que la question reste posée de savoir comment l'Etat peut jouer efficacement son rôle de régulateur. On l'a encore redit à ce séminaire : l'éducation est en danger et avec elle c'est la société tout entière qui est menacée. La violence dans le monde de l'éducation est un signe avant-coureur de l'explosion sociale.

Tout au long de ces deux jours, j'ai pu sentir la Soif de JUSTICE et d'EQUITE A l'Ecole mais comment est-ce possible avec des sociétés construites sur les inégalités, les injustices et les iniquités ?

Dans le contexte actuel, où même les Etats sont ballottés par le vent ravageur de l'ultralibéralisme, la résistance, par tous avec tous, doit s'organiser pour des systèmes éducatifs qui remplissent pleinement leur mission de donner à chacun les moyens de la construction de soi et de la participation à une société démocratique, en droit et en fait, une société inclusive qui garantit qualité et équité.

L'Education pense-t-on reste un antalgique de l'arthralgie des sociétés qui peinent à assurer l'articulation de JE et de NOUS, du passé et du présent, de la culture et de l'économie. Elle constitue

sans aucun doute un puissant rempart contre la fracture sociale et contre les inégalités en tous genres. Malgré la tendance chronique de l'Etat à la crise avec tout ce que cela a d'impact négatif sur tout le corps social : incivilités et incivismes sans nom !

La construction d'une société démocratique, inclusive et durable est un grand défi dans un monde de transvaluation et de perversion des hautes valeurs de l'humanité.

Quelle intervention efficace de l'Etat qui doit prescrire, orienter, contrôler, coordonner et sanctionner lorsque le mot d'ordre est en même temps « PLUS D'ETAT ! » et « MOINS D'ETAT » ?

**Ainsi donc tous étaient frappés même si tous n'en mourraient pas.**

Dans les différents compartiments de la plupart des systèmes éducatifs, du pré-primaire au supérieur, ce sont les mêmes maux à des degrés divers et les mêmes priorités qui sont dégagées.

Plus ça change, et ça change, et plus c'est la même chose. Plus d'enfants accèdent mais nombreuses sont les poches d'inaccessibilité et les disparités de toutes sortes. Les fils de pays souffrent de plus en plus de leurs folles et légitimes prétentions de participation démocratique à l'olos, à l'aristos et à la potestas, au meilleur et au pouvoir.

Plus ça change (et ça change !) et plus ça va mal. Plus d'enfants accèdent mais la qualité de l'éducation reste problématique avec les échecs massifs, les pseudo-réussites et les réussites stériles.

Ca va bien (même quand ça va mal) et ça va mal (même quand ça va bien) car bien et mal dépendent en partie du topos du logos, du lieu de la parole et du lieu de celui qui parle.

L'école reste dans la position inconfortable de l'entre deux : entre nobles idéaux et affreuses réalités, entre promesses à faire rêver et lendemains qui déchantent.

Tous étaient frappés et parce qu'ils craignaient, cherchaient le remède pour ne point périr. Ils échangeaient sur leurs réalités, sur leurs expériences et sur leurs bonnes pratiques. Solidarités, partenariats et partages se nourrissent de nos richesses mais aussi de nos carences, de nos faiblesses, de nos lacunes, de nos insuffisances.

Le dialogue est une nécessité vitale entre les acteurs nationaux et ceux de l'international, entre national et local, entre public et privé, entre public et société civile.

A la recherche du remède, tous sont devenus à la fois vendeurs et acheteurs. La loi de l'Offre et de la Demande a régné sur le séminaire.

Au marché des bonnes pratiques, même si personne n'y a répondu, constatant la diversité, tous se sont posé la question de la transposabilité des contextes.

Comment, par exemple, mettre en dialogue Mauritiuis, le pays du dodo, d'une superficie de **2 040 km<sup>2</sup>**, **1 286 340 habitants**, IDH de **0,728**, taux d'alphabétisation de **89,8%**, PIB de **11 milliards de dollars US** et la RDC, **2 345 000 km<sup>2</sup>**, **70 millions d'habitants** environ (l'Etat francophone dit-on le plus peuplé du monde), taux d'alphabétisation de 66,8% ?

Entre le Bénin, terre du Vaudou, 112 622 km<sup>2</sup>, environ 10 millions d'habitants, un PIB de 6,6 milliards de dollars US, un taux d'alphabétisation de 41,7%, et le royaume chérifien, terre des oasis, des dattes et des palmeraies, environ 32 millions d'habitants, 446 550 km<sup>2</sup>, un PIB (en 2009) de 91,4 milliards de dollars US, un taux d'alphabétisation de 70,1% ?

**Ainsi donc Tous étaient frappés** et parce qu'ils craignaient, cherchaient le remède pour ne point périr avec une conviction forte et partagée :

Si l'école c'est l'enfer et si l'enfer de l'école n'est autre chose qu'une duplication de l'enfer social, n'oublions pas que l'Education demeure par excellence un **régulateur de tension sociale** en considération de la Puissance transformative ou transformationnelle de l'école et de l'Intensité significative des actes pédagogiques.



Je voudrais terminer sur deux mots :

**Premièrement, Ortega y Gasset** « No sabemos lo que pasa y eso es lo que pasa », « Nous ne savons pas ce qui se passe, et c'est cela qui se passe. »

**Deuxièmement, Margaret MEAD** : « Ne doutons jamais qu'un petit groupe d'individus conscients et engagés puissent changer le monde. C'est même de cette façon que cela s'est toujours produit. »

## HYMME A LA PAIX

31 janvier 2014

Chers collègues,

Le rideau va bientôt se refermer sur le présent séminaire auquel nous avons été associés comme participants privilégiés. Que peut-on conclure de nos débats si intenses et si riches ?

Pour tout ce que nous avons appris et pour tout ce qui est en gestation, Je dirai en premier lieu qu'il y a d'abord matière à exprimer la reconnaissance :

Merci aux points focaux nationaux (Ludovic Bouda, Lucien Hien, Amadou Sidibé, Madame Hama,) et aux organisateurs ;

Merci à nos amis François GBIKPI-Bénissan, Abdel Rahamane BABA-MOUSSA, experts venus du Benin ;

Merci à nos amis Dr Amode Khan TAHER , M. LUCHOOMUN Mahesswarnath, M. JOOSERY Pradeep Kumar, Mme KISTAMAH Soonita Kumari, experts venus en force de Maurice ;

Merci à notre ami, Bendaoud MERZAKI, expert venu du Maroc ;

Merci à Imad ACHKAR, expert venu du Liban, pays du levant ;

Merci à nos amis, M. SilviuCristian MIRESCU et Madame Luiza DANILUC, les experts venus de Roumanie ;

Merci à notre ami Timothée NLANDU MABULA KINKELA, expert venu de RDC ;

Merci à notre ami, Adrien MAKAYA, expert venu du Gabon ;

Merci à notre ami, Ansoumana SANE, expert venu du Sénégal ;

Merci à notre amie Fadia NASSIF, la cheville ouvrière de ce séminaire international ;

Merci à nos anciens Fernand SANOU et inspecteur Didier Bê KAM, nos indéracinables baobabs ;

Merci à notre ami, Roger-François GAUTHIER pour son immense contribution ;

Il ne sera pas dit que nous avons oublié de les remercier, je veux parler de nos amis Justine KIELEM-COULDIAI du Burkina Faso et Jacques Ki BOUREIMA, l'honorable Secrétaire général de la CONFEMEN ;

Merci enfin à notre ami, Jean-Marie DE KETELE, le maître incomparable, pour tout ce qu'il nous permet d'apprendre avec une clarté indiscutable.

Chers collègues,

Tant de choses ont été dites à ce séminaire mais les éléments qui ont retenu mon attention sont les suivants :

Tout d'abord, l'affirmation sans cesse répétée du droit à l'éducation et de la nécessité de défendre ce droit humain fondamental.

Les nations du monde, pour la plupart, ont souscrit à l'idée de gratuité et d'obligation de l'éducation mais le constat c'est que la belle idée peine à s'incarner dans le réel. Et pour cause !

Les marchands du savoir sont là et l'affairisme tend à faire voler en éclats les belles constructions qui commençaient à se mettre en place çà et là. A cause, semble-t-il, d'une mondialisation sauvage qui

ouvre les portes de l'appétit incontrôlé de certains acteurs et met à mal une qualité de l'éducation qui était déjà mal en point.

Le discours même semble contradictoire. D'un côté, on prétend que le privé est indispensable au développement de l'école, de l'autre, on dénonce toutes ces écoles faites pour les gosses de riches, écoles de la reproduction sociale quand il ne s'agit plus des écoles de misère ! Ces écoles qui ne respectent pas de normes pour leur implantation ni pour leur fonctionnement, ces écoles où l'on sait d'avance que réussir sera un miracle.

Mais il ne faut pas s'y tromper, la marchandisation de l'école est bel et bien une des faces cachées de la marchandisation de la société dans ses divers compartiments. D'où le second élément caractéristique de notre séminaire.

Deuxièmement donc, de toute évidence, s'il fallait retenir une seule chose, ce serait la nécessité de REGULER.

L'Etat aujourd'hui, ressemble à un colosse aux pieds d'argile mais même dans sa grande fragilité, si l'Etat ne régulait pas la qualité et l'équité de l'éducation, plus personne ne pourrait garantir ce qu'il adviendrait de la société elle-même. L'Etat doit donc jouer son rôle régalien : légiférer, orienter, suivre, contrôler, évaluer... Oui ! L'Etat doit Réguler car l'enjeu en définitive c'est la liberté, celle de chaque individu et celle des peuples.

Là-dessus, Jean Jaurès a énoncé une vérité que nous devons prendre en compte : «quiconque disait-il, ne rattache pas le problème scolaire ou plutôt le problème de l'éducation à l'ensemble du problème social se condamne à des efforts et à des rêves stériles».

Voici donc chers collègues, ce que j'ai entendu ou lu entre les lignes mais je dois dire que nombreuses sont les questions que je me pose dans la mesure où nous devons être sensibles au contexte réel. L'Education ne s'inscrit-elle pas dans un contexte global marqué par de fortes turbulences au niveau mondial sur les plans économique, financier, environnemental, politique et social ? Et Ces turbulences ne sont-elles pas encore plus fortes sur le continent africain, tendant à annihiler tous les efforts de développement ?

Je m'interroge : Quelle régulation de la qualité de l'éducation est-elle possible dans les pays d'Afrique, ou d'ailleurs ? Malgré ses immenses potentialités humaines et économiques, l'Afrique cherche toujours, paradoxalement, le chemin du développement. Malgré ses richesses, l'Afrique demeure un continent sous développé menacé par les famines, les conflits en tous genres, les guerres fratricides et leurs images insoutenables d'enfants-soldats, la dégradation de son environnement, la pression démographique, le désœuvrement des jeunes et j'en passe.

Je m'interroge :

- comment assurer l'éducation pour tous en garantissant efficacement le droit de chacun à une prise en charge éducative qui permet d'installer les socles communs de compétence ?
- comment édifier un système éducatif équitable qui permet de réduire, voire d'éliminer, les grandes poches d'analphabétisme et éviter à la fois les disparités en tous genres et les exclus et marginalisés de fait de l'éducation ?
- comment diversifier les parcours et les profils de formation par la diversification de l'offre éducative et par la mise en place d'un système de formules alternatives et de passerelles non limités au niveau formel ?
- comment allier les exigences de qualité des apprentissages avec la massification générée par l'impératif de démocratisation ?
- comment faire face à la soutenabilité financière au moment même où l'aide publique internationale au développement tend à baisser ?
- comment mettre en cohérence la politique d'éducation et de formation et la politique de création de richesses génératrices d'emplois et de revenus pour éviter que l'explosion des effectifs scolaires ne débouche sur l'implosion scolaire et sociale ?

- comment assurer des apprentissages pertinents basés sur des curricula adaptés ?
- comment aussi anticiper les mutations à venir ?
- Comment, comment, comment ?

Les questions se posent à l'infini. Mais la capacité d'imagination et de création devrait permettre d'envisager l'avenir avec optimisme et sérénité malgré des contextes nationaux difficiles et un environnement international éprouvant.

La mutualisation des expériences, savoirs et savoir-faire est certes nécessaire. Des réponses communes, partagées et endogènes peuvent être élaborées. Mais nous savons qu'il n'existe pas de solution miracle ou indépendante des contextes nationaux, même si les expériences réussies des autres peuvent constituer une source vivifiante pour une réponse locale adaptée.

Ouvrons néanmoins une fenêtre d'espoir !

Si on est lucide, et on l'est rarement à cause de nos divers aveuglements, on peut désespérer du changement des choses. Mais, pour nous autres de l'Afrique mais probablement d'ailleurs, un tel séminaire est aussi une occasion de prendre conscience des défis, des enjeux, des responsabilités, des potentialités et des engagements nécessaires pour un développement harmonieux et maîtrisé, profitable à tous.

L'éducation demeure notre principale arme de combat et de résistance. Le Vieux Madiba disait si bien que « L'Education est l'arme la plus puissante pour changer le monde. »

Malgré les appels de sirène de la société de consommation où tout est soumis à la loi de la marchandisation ou de la « marchéisation », comme disent certains, l'éducation en Afrique doit préparer une jeunesse techniquement compétente, ouverte aux valeurs universelles de démocratie, de paix et de tolérance, des droits de l'homme et du citoyen, tout en gardant des valeurs-repères enracinées dans le tréfonds des traditions millénaires du continent.

Les pouvoirs publics ou encore les Etats (d'Afrique en particulier) ont la responsabilité de construire un monde d'opportunités en créant les conditions idoines d'un environnement démocratique, porteur de développement durable, équitable et inclusif. Cela est possible grâce aux multiples, diverses et inépuisables richesses du monde !

Au cours de ces deux jours, une question a été sous-jacente et qu'il nous faut considérer : la question de l'enjeu fondamental de la paix. Nous devons donner toute son importance à la conversation de Samouil Marchak (1887-1964) avec son petit-fils et qu'il rapporte comme suit :

« J'ai appelé mon petit-fils par une fenêtre ouverte :

-A quoi jouez-vous ? – A la guerre sous-marine !

-A la guerre ? Mais pourquoi ? Écoute, commandant :

Les peuples n'ont pas besoin de guerres. Jouez plutôt à la paix.

Il est parti, après avoir écouté ma réponse. Ensuite il revient

Et me demande doucement : Grand-père, mais comment on fait pour jouer à la paix ?

Écoutant les actualités à la radio ce matin,

Je pensais : il est temps d'arrêter

De jouer avec la guerre, pour que les enfants

Apprennent à jouer à la paix ! »

L'éducation d'aujourd'hui prépare-t-elle vraiment à la paix ? Nos systèmes éducatifs prennent-ils suffisamment la mesure de cet enjeu majeur ? Et pourtant, l'acte constitutif de l'UNESCO est explicite : « Les guerres naissant dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes qu'il faut ériger les défenses de la paix. »

L'enjeu fondamental de l'éducation c'est la paix et quand nous parlons de Régulation c'est en définitive de cela que nous parlons. Mais peut-il y avoir la paix si nous n'avons pas la sécurité ? La démocratie ? La liberté ? La croissance ? La solidarité nationale ? La coopération entre les peuples ? La dignité de chacun et de tous ?

La paix sur terre parmi les hommes est bien possible même si le conflit est une dimension constitutive, de l'être individuel et social.

Il y a donc urgence, me semble-t-il, que les Etats prennent leurs responsabilités et affrontent la marchandisation vaille que vaille, à la fois pour permettre la performance des élèves, « leur bonheur » comme dit Roger-François Gauthier, mais aussi le développement durable et équitable.

Les Etats (aujourd'hui comme hier) cèdent trop facilement et trop vite à l'impératif de la Realpolitik contre l'Idealpolitik et il n'est pas difficile de voir que les droits de l'homme, droit à l'éducation y compris, sont sacrifiés sur l'autel des intérêts privés. Il est vrai que nous ne sommes plus au temps des prophètes mais, si on scrute l'horizon, on peut voir que les nuages s'amoncellent au vu des bouillonnements sociaux et politiques actuels, un peu partout. Mais la catastrophe n'est ni inéluctable ni fatale.

Je voudrais donc terminer en rappelant ce que dit le Proverbe turc : « Les nuits sont enceintes et nul ne connaît le jour qui naîtra ». Nul ne connaît le jour qui naîtra, mais nous devons espérer des jours meilleurs, non pas à la façon de croyants naïfs mais avec une foi qui doute, une foi qui espère l'inespéré et qui s'attend à l'improbable. Nous devons espérer avec une foi qui affronte les incertitudes du réel, qui pense et qui agit en complexité, avec une foi de praticien expert réflexif selon une rationalité ouverte, critique, inter-critique et autocritique.

Sur ce, chers collègues, le Grand témoin me charge de vous transmettre ses meilleures salutations et vous remercie, une fois encore, pour votre indulgence.

Merci de votre bienveillante attention.

## Annexe 6 : Offres et besoins d'expertise du Burkina Faso

### 1- Accès et Accessibilité

Besoin expertise	Offre expertise
Pré-primaire <ul style="list-style-type: none"> <li>Généralisation du pré-primaire</li> </ul>	Pré-primaire Néant
Primaire <ul style="list-style-type: none"> <li>Résorption du taux de transition du primaire au post-primaire</li> <li>Evaluation (pour une meilleure évaluation des acquis et des compétences)</li> </ul>	Primaire <ul style="list-style-type: none"> <li>Cantines scolaires</li> <li>Implication des collectivités avec la décentralisation</li> <li>Les CEBNF et les enfants de la rue</li> <li>Programme bilingue</li> <li>Scolarisation des nomades</li> </ul>
Enseignement secondaire et formation professionnelle et technique <ul style="list-style-type: none"> <li>Gestion des laboratoires</li> <li>Réduction du coût assuré par le partenariat public - privé</li> <li>Evaluation et certification des compétences selon l'APC</li> </ul>	Enseignement secondaire et formation professionnelle et technique <ul style="list-style-type: none"> <li>Implication des collectivités avec la décentralisation</li> <li>Création des établissements techniques et professionnels</li> </ul>

### 2- Qualité des ressources mises à disposition

Besoin expertise	Offre expertise
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mécanisme de financement public !privé</li> <li>Education inclusive dès le pré-primaire</li> <li>Evaluation des acquis scolaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Budget pour la maintenance de l'équipement dans les plans de commande</li> <li>Le transfert des ressources financières et matérielles aux collectivités avec la décentralisation</li> <li>Ingénieries pédagogiques selon l'APC</li> </ul>

### 3- Qualité et équité des performances scolaires

Besoin expertise	Offre expertise
<ul style="list-style-type: none"> <li>L'évaluation de la qualité</li> <li>Formation des personnels du système (planification, pilotage global et partenarial, gestion des structures de formation)</li> <li>Technique de production des manuels scolaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Restauration et entretien des manuels scolaires</li> </ul>

### 4- Qualité de l'environnement scolaire

Besoin expertise	Offre expertise
	<ul style="list-style-type: none"> <li>scolarisation des filles avec l'expérience du CIEFFA</li> </ul>

## Annexe 7 : Offres et besoins d'expertise du Maroc

### 1- Accès et Accessibilité

Besoin expertise	Offre expertise
<p>Enseignement technique et professionnel</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Augmenter l'attractivité pour la filière technique</li> </ul>	<p>1. Primaire</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aide aux familles démunies               <ul style="list-style-type: none"> <li>programme d'aide aux familles démunies (Tayssir) ;</li> <li>initiative « un million de cartables ».</li> </ul> </li> </ul> <p>Ces programmes sont évalués chaque année.</p> <p>Contrôle de la scolarité des élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>programme Tayssir ;</li> <li>recensement annuel (en octobre et avril) : chaque élève a un code national pour la traçabilité (programme informatique MASSAR).</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>Formation des enseignants               <ul style="list-style-type: none"> <li>infrastructures adaptées (CRMEF) ;</li> <li>centres de formation des enseignants (entrée : licence + 1 an de formation sortie : CAP).</li> </ul> </li> <li>Ecole de la 2e chance               <ul style="list-style-type: none"> <li>structures dédiées de l'éducation non formelle permettent aux publics de la 2e chance de terminer la scolarisation primaire et de revenir au formel au secondaire (par exemple projet « main dans la main »)</li> </ul> </li> <li>Elèves en situation de handicap               <ul style="list-style-type: none"> <li>classes intégrées au sein de l'école pour les handicapés.</li> </ul> </li> </ul>
	<p>2- Secondaire général</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboration de la carte scolaire</li> </ul>

### 2- Qualité des ressources mises à disposition

Besoin expertise	Offre expertise
<p>Gestion du préscolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>90% des structures sont privées ;</li> <li>insuffisance d'inspecteurs et des structures d'accueil ;</li> <li>non-respect des normes ;</li> <li>tutelle entre 4 ministères, ce qui entraîne problèmes de coordination ;</li> <li>dispersion et diversité des structures d'accueil.</li> </ul> <p>Financement du préscolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Les ressources financières étant limitées, envisager de nouvelles formes de partenariat (dépenses d'enseignement =6% du PIB).</li> <li>Mise en place d'un enseignement privé subventionné</li> </ul>	<p>Qualité des équipements et de la maintenance</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Passation des marchés               <ul style="list-style-type: none"> <li>Procédures informatisées, informations partagées aux niveaux central, régional et provincial ;</li> <li>Mise en place d'une comptabilité analytique pour la gestion des équipements.</li> </ul> </li> <li>Décentralisation budgétaire au primaire et au secondaire : le budget de fonctionnement est alloué directement aux chefs d'établissement pour assurer la maintenance ; il est géré par les associations (projet « école de la réussite »).</li> </ul>
<p>Qualité des personnels d'éducation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Formation continue des inspecteurs</li> <li>Mise en place de psychologues et de médiateurs (ils n'existent pas encore dans le dispositif)</li> </ul>	<p>Qualité des personnels d'éducation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Orientation scolaire</li> <li>Formation des conseillers en orientation scolaire au centre d'orientation et de planification pédagogique (COPP)</li> </ul>

<p>Qualité des supports pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboration des manuels du préscolaire</li> </ul>	<p>Qualité des supports pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usage des TICE : le programme « GENIE » (programme gouvernemental) a permis à tous les établissements scolaires publics d'être connectés à internet et d'être équipés de salles multimédia</li> </ul>
<p>Qualité de l'environnement scolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestion de la violence au sein des établissements scolaires secondaires</li> </ul>	<p>Équité dans la mise à disposition de ressources de qualité</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse des données statistiques par le COPP et la Direction des statistiques, de la stratégie et de la planification au MEN.</li> </ul>
<p>Qualité de la gestion et du fonctionnement des établissements</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en place de cadres de concertation privé/public a tous les niveaux</li> <li>• Mise en place d'une classification des écoles privées par rapport à un référentiel de qualité</li> <li>• Renforcement de l'autonomie des établissements : formation initiale et continue des directeurs <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dans le domaine de la gestion des établissements scolaires,</li> <li>○ Dans le domaine de l'élaboration et de la mise en œuvre du projet d'établissement.</li> </ul> </li> </ul>	

### 3- Qualité et équité des performances scolaires

Besoin expertise	Offre expertise
<p>Qualité des performances scolaire en termes d'indicateurs qualitatifs</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluation formative (le Québec pourrait offrir cette expertise)</li> </ul>	<p>Qualité des performances scolaire en termes d'indicateurs qualitatifs</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programme national d'évaluation des acquis des élèves (PNEA)</li> </ul>
<p>Qualité de la pertinence du curriculum prescrit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboration et mise en place de programmes régionaux : 70% national, 30% régional (16 régions)</li> </ul>	

## Annexe 8 : Offres et besoins d'expertise de Maurice

### 1- Accès et Accessibilité

Besoin expertise	Offre expertise
Pré-primaire <ul style="list-style-type: none"> <li>Rôle du pré-primaire vis-à-vis des enfants handicapés/à besoins spécifiques</li> </ul>	Pré-primaire <ul style="list-style-type: none"> <li>Couverture géographique étendue</li> <li>Lieu d'inclusion sociale</li> <li>Centre d'accueil toute la journée</li> </ul>
Secondaire <ul style="list-style-type: none"> <li>La collecte et le traitement des données statistiques fiables d'évaluation des acquis scolaires et des examens nationaux</li> </ul>	Enseignement technique et professionnel <ul style="list-style-type: none"> <li>Partenariat public/privé</li> </ul>

### 2- Qualité des ressources mises à disposition

Besoin expertise	Offre expertise
<ul style="list-style-type: none"> <li>Dans le domaine de la maintenance des équipements</li> <li>Qualité des personnels d'éducation : formation continue des Maîtres au secondaire.</li> <li>Formation des inspecteurs dans le secteur du préscolaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Secondaire               <ul style="list-style-type: none"> <li>Mécanismes de financement public/privé</li> </ul> </li> <li>Qualité de la gestion et du fonctionnement des établissements : offre d'expertise pour l'accréditation au préscolaire, au primaire et au secondaire.</li> </ul>

### 3- Qualité des supports pédagogiques

Besoin expertise	Offre expertise
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Développement des manuels/supports pédagogiques pour le préscolaire</li> </ul>

### 4- Qualité et équité des performances

Besoin expertise	Offre expertise
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mise en place des mécanismes de récupération des enfants en difficultés scolaires au primaire</li> <li>Amélioration de la valeur certificative des examens au primaire</li> <li>Evaluation de l'enseignement technique selon l'approche par compétences</li> <li>Indicateurs qualitatifs et de progression pour ce qui est des écarts entre régions géographiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>



## Annexe 9 : Offres et besoins d'expertise de la République démocratique du Congo

### 1- Accès et Accessibilité

Besoin expertise	Offre expertise
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Scolarisation des enfants en situation de handicap dès le pré-primaire</li><li>• Introduction de l'éducation inclusive dans le système éducatif prenant en compte le cas des enfants en situation de handicap.</li><li>• Rattrapage scolaire : programme de récupération des enfants qui n'ont pu suivre le cursus classique de l'enseignement primaire.</li></ul>

### 2- Qualité de l'environnement

Besoin expertise	Offre expertise
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mise en place du gouvernement des élèves avec un parlement des élèves et un conseil de réconciliation et de paix.</li></ul>

### 3- Équité dans la mise à disposition de ressources de qualité

Besoin expertise	Offre expertise
<ul style="list-style-type: none"><li>• Repérage et suivi des élèves en difficultés scolaires</li></ul>	

### 4- Qualité des performances scolaires en termes d'indicateurs de progression

Besoin expertise	Offre expertise
<ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluation des performances scolaires par une agence indépendante (expérience de la Roumanie)</li></ul>	

## Annexe 10 : Offres et besoins d'expertise de la Roumanie

Besoin expertise	Offre expertise
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'éducation inclusive pour la minorité Romani</li> <li>• L'intégration dans l'enseignement de masse des handicapés autres que les sourds-muets et aveugles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La régulation financière – l'Etat prend en charge le financement de l'ensemble de l'enseignement public par ce qu'on appelle financement par capita.</li> </ul>
Le développement d'un partenariat public – privé sur le modèle offert par Maurice	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La formation initiale des enseignants du pré-primaire et du primaire – l'existence des Lycées pédagogiques offrant une formation spécifique</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mise en place des systèmes de soutien social pour les élèves en difficulté – la bourse « De l'argent pour le lycée », 200 euros pour l'acquisition d'un ordinateur</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'existence d'un système unitaire d'évaluation – banque d'items disponible pour l'évaluation continue.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le curriculum modulaire pour la FPT</li> </ul>

## Annexe 11 : Synthèse des besoins et des offres d'expertise et de partage d'expériences<sup>2</sup>

PRESCOLAIRE			
BESOIN D'EXPERTISE	PAYS	OFFRE D'EXPERTISE / PARTAGE D'EXPERIENCE	PAYS
Clarification du rôle du préscolaire vis-à-vis des enfants vivant avec un handicap ou à besoins spécifiques	Maurice		
Généralisation du préscolaire	Burkina Faso, Maroc	Couverture géographique étendue	Maurice
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Financement du préscolaire dans un contexte de ressources limitées               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ envisager de nouvelles formes de partenariat</li> <li>○ mettre en place un enseignement privé subventionné</li> </ul> </li> <li>• Gestion du préscolaire               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 90% des structures sont privées</li> <li>○ insuffisance d'inspecteurs et de structures d'accueil</li> <li>○ dispersion et diversité des structures d'accueil</li> <li>○ non-respect des normes</li> <li>○ tutelle entre 4 ministères, qui entraîne des problèmes de coordination</li> </ul> </li> <li>• Elaboration des manuels du préscolaire</li> </ul>	Maroc	<p><b>MAURICE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Couverture géographique étendue</li> <li>• Lieu d'inclusion sociale</li> <li>• Centre d'accueil toute la journée</li> <li>• Gestion et fonctionnement des établissements</li> <li>• Accréditation des établissements (du préscolaire au secondaire)</li> <li>• Développement des manuels/supports pédagogiques pour le préscolaire</li> </ul> <p><b>ROUMANIE :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formation initiale des enseignants du préscolaire et du primaire : existence de Lycées pédagogiques offrant une formation spécifique</li> <li>• La régulation financière – l'Etat prend en charge le financement de l'ensemble de l'enseignement public par ce qu'on appelle financement par capita</li> </ul>	Maurice, Roumanie

2. Le Vietnam n'ayant pas pu être représenté au séminaire de Ouagadougou, ses principaux besoins et offres d'expertise ne n'ont pu être relevés.

Enseignement primaire			
BESOIN D'EXPERTISE	PAYS	OFFRE D'EXPERTISE / PARTAGE D'EXPERIENCE	PAYS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mise en place de mécanismes de récupération des enfants en difficultés scolaires</li> <li>Amélioration de la valeur certificative des examens</li> </ul>	Maurice	<p>MAROC</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Contrôle de la scolarité des élèves <ul style="list-style-type: none"> <li>programme Tayssir</li> <li>recensement biennuel des élèves en octobre et avril : chaque élève a un code national pour la traçabilité (programme informatique MASSAR)</li> </ul> </li> <li>Ecole de la 2<sup>e</sup> chance <ul style="list-style-type: none"> <li>structures dédiées de l'éducation non formelle permettent aux publics de la 2e chance de terminer la scolarisation primaire et de revenir au formel au secondaire (par exemple projet « main dans la main »)</li> </ul> </li> <li>Formation des enseignants <ul style="list-style-type: none"> <li>infrastructures adaptées, expertise des Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF)</li> <li>centres de formation des enseignants (entrée : licence + 1 an de formation sortie : CAP)</li> </ul> </li> </ul> <p>RDC</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Programme de récupération des enfants qui n'ont pu suivre le cursus classique de l'enseignement primaire</li> </ul>	Maroc, RDC

Enseignement secondaire et formation technique et professionnelle			
BESOIN D'EXPERTISE	PAYS	OFFRE D'EXPERTISE / PARTAGE D'EXPERIENCE	PAYS
Augmentation de l'attractivité pour la filière technique et professionnelle	Maroc		
Développement du partenariat public – privé sur le modèle offert par Maurice	Roumanie Burkina Faso	<p>MAURICE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mécanisme de financement public/privé dans le cadre de l'enseignement secondaire et technique et professionnel</li> </ul> <p>BURKINA FASO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Implication des collectivités locales, dans le cadre de la décentralisation</li> <li>Création d'établissements techniques et professionnels</li> </ul>	Maurice Burkina Faso
Réduction des coûts de cet enseignement grâce au partenariat public - privé	Burkina Faso	Partenariat public/privé dans le cadre de l'enseignement technique et professionnel	Maurice

**EDUCATION INCLUSIVE**

<b>BESOIN D'EXPERTISE</b>	<b>PAYS</b>	<b>OFFRE D'EXPERTISE / PARTAGE D'EXPERIENCE</b>	<b>PAYS</b>
Clarification du rôle du préscolaire vis-à-vis des enfants vivant avec un handicap ou à besoins spécifiques	Maurice		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Education inclusive dès le préscolaire notamment vis-à-vis des enfants vivant avec un handicap (différents types de handicap, dont des handicaps lourds)</li> <li>• Indicateurs qualitatifs et de progression pour ce qui est des écarts entre régions géographiques (Maurice)</li> </ul>	Maurice, Burkina Faso, Roumanie	<p>RDC</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Scolarisation des enfants en situation de handicap</li> <li>• suivi et rattrapage scolaire : programme de récupération des enfants qui n'ont pu suivre le cursus classique de l'enseignement primaire</li> </ul> <p>MAROC</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classes intégrées au sein de l'école pour les handicapés</li> <li>• Ecole de la 2e chance : structures dédiées de l'éducation non formelle permettent aux publics de la 2e chance de terminer la scolarisation primaire et de revenir au formel au secondaire (par exemple projet « main dans la main »)</li> </ul> <p>ROUMANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en place d'un système de soutien social pour les élèves en difficulté : bourse et une subvention de 200 euros au lycée pour l'acquisition d'un ordinateur</li> </ul>	RDC, Maroc, Roumanie
Une éducation inclusive pour la minorité romanis	Roumanie	Scolarisation des nomades	Burkina Faso
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clarifier le rôle du préscolaire vis-à-vis des enfants vivant avec un handicap ou à besoins spécifiques</li> <li>• Indicateurs qualitatifs et de progression pour ce qui est des écarts entre régions géographiques</li> </ul>	Maurice		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en place au primaire de cantines scolaires</li> <li>• Action des Centres d'éducation de base non formelle (CEBNF) auprès des enfants vivant dans la rue</li> <li>• Scolarisation des filles, notamment avec l'expérience du Centre international pour la scolarisation des filles et des femmes en Afrique</li> </ul>	Burkina Faso

**QUALITE DES RESSOURCES, EQUIPEMENTS ET SUPPORTS PEDAGOGIQUES**

<b>BESOIN D'EXPERTISE</b>	<b>PAYS</b>	<b>OFFRE D'EXPERTISE / PARTAGE D'EXPERIENCE</b>	<b>PAYS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Maintenance des équipements</li> <li>Formation des inspecteurs dans le secteur du préscolaire</li> <li>Formation continue des maîtres au secondaire</li> </ul>	Maurice	<p>BURKINA FASO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Budget pour la maintenance des équipements intégré dans les plans de commande</li> <li>Restauration et entretien des manuels scolaires</li> </ul> <p>ROUMANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Formation initiale des enseignants du préscolaire et du primaire : existence de Lycées pédagogiques offrant une formation spécifique</li> </ul>	Burkina Faso, Roumanie
<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestion des laboratoires</li> <li>Technique de production de manuels</li> <li>Formation des personnels du système (planification, pilotage global et partenarial, gestion des structures de formation)</li> </ul>	Burkina Faso	<ul style="list-style-type: none"> <li>Développement des manuels et des supports pédagogiques pour le préscolaire</li> <li>Qualité de la gestion et du fonctionnement des établissements</li> </ul>	Maurice
<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboration des manuels du préscolaire</li> <li>Formation continue des inspecteurs</li> <li>Mise en place de psychologues et de médiateurs</li> </ul>	Maroc	Développement des manuels/supports pédagogiques pour le préscolaire	Maurice
		Usage des TICE : programme « GENIE », programme gouvernemental qui a permis à tous les établissements scolaires publics d'être connectés à internet et d'être équipés de salles multimédia	Maroc
		Mise en place d'un curriculum modulaire pour la FPT	Roumanie
		Ingénieries pédagogiques selon l'APC	Burkina Faso

**GESTION DU SYSTEME**

<b>BESOIN D'EXPERTISE</b>	<b>PAYS</b>	<b>OFFRE D'EXPERTISE / PARTAGE D'EXPERIENCE</b>	<b>PAYS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboration de la carte scolaire pour le secondaire général</li> <li>• Renforcement de l'autonomie des établissements, par la formation, initiale et continue, des directeurs d'établissements scolaires :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ dans le domaine de la gestion des établissements scolaires,</li> <li>○ dans le domaine de l'élaboration et de la mise en œuvre du projet d'établissement</li> </ul> </li> <li>• Gestion de la violence au sein des établissements scolaires secondaires</li> <li>• Mise en place d'une classification des écoles privées par rapport à un référentiel de qualité</li> <li>• Mise en place d'un enseignement privé subventionné</li> <li>• Mise en place de cadres de concertation privé/ public a tous les niveaux</li> <li>• Gestion du préscolaire               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 90% des structures sont privées</li> <li>○ dispersion et diversité des structures d'accueil</li> <li>○ non-respect des normes</li> </ul> </li> </ul>	<p align="center">Maroc</p>	<p>MAURICE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualité de la gestion et du fonctionnement des établissements</li> <li>• Accréditation des établissements du préscolaire au secondaire</li> </ul> <p>RDC</p> <p>Mise en place du gouvernement des élèves et d'un conseil Réconciliation et paix</p> <p>BURKINA FASO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implication des collectivités avec la décentralisation</li> <li>• Transfert des ressources financières et matérielles aux collectivités locales</li> </ul> <p>ROUMANIE :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Régulation financière – l'Etat prend en charge le financement de l'ensemble de l'enseignement public par ce qu'on appelle financement par capita</li> </ul>	<p>Maurice, RDC, Burkina Faso</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en place de mécanismes de financement public - privés</li> <li>• Formation des personnels du système (planification, pilotage global et partenarial, gestion des structures de formation)</li> </ul>	<p align="center">Burkina Faso</p>	<p>MAURICE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualité de la gestion et du fonctionnement des établissements</li> </ul> <p>MAROC</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Passation des marchés               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ procédures informatisées, informations partagées aux niveaux central, régional et provincial ;</li> <li>○ mise en place d'une comptabilité analytique pour la gestion des équipements.</li> </ul> </li> <li>• Décentralisation budgétaire au primaire et au secondaire               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ budget de fonctionnement alloué directement aux chefs d'établissement pour assurer la maintenance ; il est géré par les associations (projet « école de la réussite »)</li> </ul> </li> </ul>	<p>Maurice</p>

**EVALUATION, CERTIFICATION ET SUIVI DES ELEVES**

BESOIN D'EXPERTISE	PAYS	OFFRE D'EXPERTISE / PARTAGE D'EXPERIENCE	PAYS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amélioration de la valeur certificative des examens au primaire</li> <li>• Evaluation de l'enseignement technique selon l'approche par compétences</li> <li>• Collecte et traitement de données statistiques fiables d'évaluation des acquis scolaires et des examens nationaux au secondaire</li> <li>• Mise en place des mécanismes de récupération des enfants en difficultés scolaires au primaire</li> <li>• Indicateurs qualitatifs et de progression pour ce qui est des écarts entre régions géographiques</li> </ul>	Maurice	<p>ROUMANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour l'évaluation : expertise acquise grâce à l'existence d'un système unitaire d'évaluation – banque d'items disponible pour l'évaluation continue (Roumanie)</li> </ul> <p>MAROC</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour l'évaluation : Programme national d'évaluation des acquis des élèves selon des indicateurs qualitatifs – PNEA</li> <li>• Analyse des données statistiques : expertise du Centre d'orientation et de planification en éducation (COPE) et de la Direction des statistiques, de la stratégie et de la planification du MEN</li> <li>• Pour le suivi : programme informatique MASSAR</li> </ul>	Roumanie Maroc
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluation des performances scolaires par une agence indépendante</li> <li>• Repérage et suivi des élèves en difficultés scolaires</li> </ul>	RDC	<p>ROUMANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour l'évaluation : expertise acquise grâce à l'existence d'un système unitaire d'évaluation – banque d'items disponible pour l'évaluation continue</li> </ul> <p>MAROC</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour le suivi, programme informatique MASSAR</li> <li>• Pour l'évaluation : Programme national d'évaluation des acquis des élèves selon des indicateurs qualitatifs – PNEA</li> <li>• Pour l'orientation scolaire : formation des conseillers en orientation scolaire au Centre d'orientation et de planification pédagogique (COPP)</li> </ul>	Roumanie Maroc
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Résorption du taux de transition du primaire au post primaire (Burkina Faso)</li> <li>• Evaluation des acquis des acquis scolaires</li> <li>• Evaluation et certification de l'enseignement technique et professionnel selon l'APC</li> </ul>	Burkina Faso		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluation formative</li> <li>• Elaboration et mise en place de programmes régionaux : 70% national, 30% régional, pour les 16 régions du pays</li> </ul>	Maroc		



**PLAIDOYER SUR L'IMPORTANCE DU ROLE DE L'ETAT DANS LA REGULATION DE LA  
QUALITE ET DE L'EQUITE DE L'EDUCATION  
DU SYSTEME EDUCATIF NATIONAL**

**PORTE PAR**

**LE MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE L'ALPHABETISATION  
DU BURKINA FASO**

**LE MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE  
DU ROYAUME DU MAROC**

**LE MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, SECONDAIRE ET PROFESSIONNEL  
DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO**

**LE MINISTRE DE L'EDUCATION ET DES RESSOURCES HUMAINES  
DE LA REPUBLIQUE DE MAURICE**

**LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE  
DE ROUMANIE**

**ET**

**LE MINISTRE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION  
DE LA REPUBLIQUE SOCIALISTE DU VIETNAM**

**AVANT-PROJET**

**Nous, Ministres en charge de l'Education nationale du Burkina Faso, de la République démocratique du Congo, du Royaume du Maroc, de la République de Maurice, de la République de Roumanie et de la République socialiste du Vietnam,**

- *Considérant que le droit à l'éducation est un principe universel proclamé par la Déclaration universelle des droits de l'Homme (1948), et accepté par tous ;*
- *Considérant que les pays concernés ont consacré ce principe à travers d'une part une souscription aux déclarations et instruments de protection des droits de l'Homme, dont le droit à l'éducation ; et d'autre part une inscription dans leurs instruments juridiques au niveau interne ;*
- *Considérant l'adhésion des pays concernés à la politique d'une Education de qualité pour tous et leur engagement en faveur de la réalisation des objectifs du Millénaire pour le développement ;*
- *Vu le processus de consultations et de concertations en vue de définir les actions prioritaires en matière d'éducation de l'Agenda post 2015 ;*
- *Vu les résultats atteints lors des différents séminaires nationaux de diagnostic de la régulation par l'Etat de la qualité et de l'équité de l'éducation dans les pays concernés et mettant en exergue la nécessité d'un dialogue multi-acteurs;*

***Nous invitons les pays et gouvernements membres de l'espace francophone à renforcer le rôle régulateur de l'Etat et à s'engager à faire respecter les principes suivants pour assurer à toutes et à tous une éducation de qualité :***

## **1. Le droit à une éducation équitable et de qualité**

1.1 L'éducation est reconnue comme un bien public et, par là, l'État en sa qualité de Pouvoir organisateur a le devoir de réguler l'éducation nationale de manière à respecter, et à faire respecter le droit à une éducation de qualité pour tous (EQPT) sur l'ensemble du territoire national, conformément à la Constitution et aux instruments juridiques internationaux auxquels il a adhéré ;

1.2 La promotion d'une scolarisation universelle de qualité est un objectif majeur dont l'atteinte doit permettre à tous les enfants de maîtriser les savoirs et les compétences nécessaires à leur épanouissement personnel et leur insertion dans la vie sociale et professionnelle, dans un contexte en évolution constante et rapide ;

## **2. La régulation par l'Etat**

2.1 L'Etat est l'autorité légitime chargée d'exercer une régulation touchant tous les niveaux du système éducatif, dans le cadre d'une gestion partenariale entre les différents acteurs, où l'Etat jouit pleinement des prérogatives qui lui sont conférées par la Loi, notamment le droit de:

- a) prescrire des règles et édicter des valeurs à respecter par tous les opérateurs ;
- b) opérer seul ou en partenariat avec des opérateurs privés ;
- c) accompagner les partenaires de l'école dans leur mode d'organisation et de fonctionnement prévu par la loi,
- d) accréditer les opérateurs ;
- e) subventionner, le cas échéant, les opérateurs privés ou rechercher en leur faveur des mesures incitatives, pour améliorer l'équité et la qualité du système ;
- f) définir les niveaux et modalités de la certification des apprentissages des élèves, en légitimant les titres scolaires et diplômes ;
- g) contrôler, évaluer l'activité des opérateurs;
- h) sanctionner les opérateurs qui ne respecteraient pas ces règles.

### **3. L'enseignement privé**

3.1 L'enseignement privé est considéré comme un partenaire à part entière, aux côtés de l'Etat, dans la promotion d'une éducation de qualité pour tous, l'élargissement de son étendue et l'amélioration continue de sa qualité, dans un cadre transparent quant au respect des normes de qualité;

3.2 La visibilité sur le bon fonctionnement pédagogique et sur la qualité de l'environnement scolaire, aussi bien dans le secteur public que dans le secteur privé doit être la règle ;

3.3 La contribution du secteur privé à l'effort de scolarisation doit être en adéquation avec les mesures incitatives existantes et/ou à initier;

### **4. La pratique de la régulation**

4.1 Le consensus doit être recherché à tous les niveaux quant à la nécessité de maintenir et de renforcer la régulation par l'Etat du secteur de l'éducation, de manière à faire fonctionner, en synergie et en harmonie, l'ensemble des acteurs publics comme privés et d'offrir aux populations des services de qualité, adaptés à leurs besoins et à leurs situations ;

4.2 La marchandisation de l'éducation et sa libéralisation non contrôlée ouverte à des opérateurs animés par des valeurs contraires aux engagements internationaux et aux valeurs nationales, doivent être combattues et sanctionnées ;

4.3 Tous les acteurs doivent être associés à la recherche de l'élimination des disparités liées à la répartition des établissements entre les différentes zones géographiques, à leur offre en termes de cycles d'enseignement, d'infrastructures physiques, de ressources pédagogiques ainsi qu'en matière de prestations fournies aux élèves ;

4.4 L'identification des bonnes pratiques doit être recherchée, en matière de promotion et de régulation d'une éducation de qualité pour tous. Il en est de même pour la mise en place de dispositifs préservant à la fois l'autonomie des établissements en matière de gestion et le caractère de l'éducation comme service public ;

4.5 Un dispositif d'évaluation et de suivi doit être mis en place. Il conduira périodiquement à une analyse comparative, effectuée dans des conditions d'observation scientifique, sur des thèmes fixés par l'Etat, des performances et des progrès des différentes composantes du système scolaire dans son ensemble. Le dispositif conduira aussi à un échange national des pratiques réussies en matière de régulation de l'éducation de qualité pour tous, en tenant compte des particularités sociales et économiques des contextes locaux ;

4.6 Les stratégies de régulation, de diffusion d'indicateurs et de normes de certification de la qualité (efficacité et équité) identifiées consensuellement doivent être mises en œuvre et respectées;

Ainsi fait à Abidjan, Côte d'Ivoire , juillet 2014,

**ADOpte PAR LES MINISTRES DE L'EDUCATION DES PAYS SUIVANTS**

**Le Ministre de l'Education nationale et  
de l'Alphabétisation du Burkina Faso**

**Le Ministre de l'Education nationale du  
Maroc**

**Le Ministère de l'Enseignement  
primaire, secondaire et professionnel  
de la République Démocratique du  
Congo**

**Le Ministre de l'Education et des  
Ressources humaines de la République de  
Maurice**

**Le Ministre de l'Education nationale de  
Roumanie**

**Le Ministre de l'Education et de la  
Formation de la République socialiste du  
Vietnam**

**CONVENTION CADRE DE COOPERATION**

entre

**LE MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE L'ALPHABETISATION  
DU BURKINA FASO**

**LE MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE  
DU MAROC**

**LE MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, SECONDAIRE ET PROFESSIONNEL  
DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO**

**LE MINISTERE DE L'EDUCATION ET DES RESSOURCES HUMAINES  
DE LA REPUBLIQUE DE MAURICE**

**LE MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE  
DE ROUMANIE**

ET

**LE MINISTERE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION  
DE LA REPUBLIQUE SOCIALISTE DU VIETNAM**

**PERIODE 2014-2017**

## **Préambule**

Les pays participant au projet de renforcement du rôle régulateur de l'Etat de la qualité et de l'équité des systèmes éducatifs, initié par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), en partenariat avec la Confemen et la Fédération Wallonie-Bruxelles ;

Animés de la volonté de resserrer les liens d'amitié et de solidarité qui unissent les peuples de la Francophonie et désireux de renforcer la solidarité et la coopération entre le Burkina Faso, le Maroc, la République démocratique du Congo, La République de Maurice, la Roumanie et la République socialiste du Vietnam, dans le cadre du renforcement des dispositifs nationaux de régulation de la qualité et de l'équité du système éducatif,

Souhaitant poursuivre et pérenniser sur des bases institutionnelles les relations d'échanges et de concertation entre les systèmes éducatifs

Les Ministres en charge de l'Education du Burkina Faso, du Maroc, de la République démocratique du Congo, de la République de Maurice, de Roumanie et de la République socialiste du Vietnam (nommés ci-dessous les Parties signataires) conviennent de ce qui suit :

### **ARTICLE 1 OBJECTIFS**

Promouvoir la coopération entre les ministères en charge de l'éducation nationale des pays concernés afin de renforcer les dispositifs nationaux de régulation de la qualité et de l'équité du système éducatif, contribuant ainsi à la promotion d'une éducation de qualité pour tous dans chaque pays.

### **Article 2 Engagement**

Les Parties signataires décident de poursuivre en commun, dans la mesure de leurs possibilités et dans un esprit de solidarité, leurs efforts pour la promotion, l'expansion et le renforcement de la coopération dans le domaine de la régulation par l'Etat du système éducatif.

### **ARTICLE 3 DOMAINES DE COOPERATION**

Les Parties signataires conviennent de renforcer leur coopération et les échanges d'expériences et d'expertise dans le cadre d'activités portant sur les domaines suivants :

1. Mise en place ou amélioration des dispositifs permanents de concertations entre les différents acteurs de l'éducation, du public et du privé
2. Développement de l'offre pré-primaire tant sur le plan quantitatif que qualitatif, en ciblant à terme sa généralisation et son institutionnalisation
3. Amélioration des dispositifs d'évaluation des apprentissages des élèves
4. Amélioration de la collecte, de la fiabilité, du traitement, de l'analyse et de l'exploitation des données statistiques scolaires
5. Le renforcement des capacités des gestionnaires du système éducatif et du corps pédagogique
6. La lutte contre le décrochage et la déperdition scolaire des élèves
7. La prise en charge des publics à besoins spécifiques
8. La valorisation de l'enseignement technique et professionnel

## **ARTICLE 4 DISPOSITIF**

Chaque partie signataire se charge de constituer une équipe de personnes compétentes pour les activités ci-dessus, capables d'analyser et de diffuser, avec l'aide éventuelle d'experts, les expériences nationales propres.

Un comité de pilotage est mis en place par la Confemen, en partenariat avec l'OIF, pour assurer la coordination des activités et des échanges entre les Parties signataires.

Les Parties signataires s'assurent de la présence d'un répondant national pour le management et la coordination des activités dans le cadre de la présente Convention.

## **ARTICLE 5 RESSOURCES HUMAINES ET FINANCIERES**

Les ressources humaines et financières proviennent des pays signataires et d'autres partenaires techniques et financiers, en fonction de leurs possibilités et des résultats attendus.

## **ARTICLE 6 DISPOSITIONS FINALES**

La présente Convention cadre de coopération entre en vigueur à la date de sa signature pour une durée de trois ans, renouvelables. Elle pourra être modifiée avec l'accord commun des Parties signataires.

En cas de difficultés dans l'interprétation ou dans l'application de la présente convention cadre, celles-ci feront l'objet d'un règlement à l'amiable.

La présente convention cadre est ouverte à l'adhésion des Etats et gouvernements membres de la Francophonie.

La présente Convention cadre est faite en langue française, chaque Partie signataire en conserve un exemplaire, ainsi que l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et la Conférence des Ministres de l'Education des Etats et gouvernements membres de la Francophonie (CONFEMEN).

*Fait à ... , le ... 2014*

Pour le Ministère de l'Education  
nationale et de l'Alphabétisation  
du Burkina Faso

Pour le Ministère de l'Education  
nationale du Maroc

Pour le Ministère de l'Enseignement  
primaire, secondaire et  
professionnel de la République  
Démocratique du Congo

Pour le Ministère de l'Education et  
des Ressources humaines de la  
République de Maurice

Pour le Ministère de l'Education et  
de la Recherche de Roumanie

Pour le Ministère de l'Education et de  
la Formation de la République  
socialiste du Vietnam

## **Annexe 14 : Présentation de l'expertise internationale présentée par le Professeur Jean-Marie De Ketele (annexe séparée)**

## **Annexe 15 : Intervention du Professeur Roger-François Gauthier sur l'expertise internationale**

L' « expertise » en éducation ?  
Quelques réflexions inspirées par ... l'expérience !

Question redoutable que celle de l'expertise ! Qui peut se prétendre « expert » ? Qui sont ceux qui se prétendent « experts » ? Acteurs des systèmes d'éducation, nous avons tous « de l'expérience », selon la distinction fructueuse que nous a proposée la collègue de la République de Maurice, mais sommes-nous « experts » ?

Mon exposé, qui ne vise qu'à apporter une contribution au débat entre nous, sera d'abord fondé sur l'idée que si « expert » signifie « celui qui connaît », alors il est difficile de s'occuper d'éducation et de prétendre qu'on n'est pas intéressé par le repérage et la mise à contribution de « celui qui connaît » !

Or ma première remarque sera justement formulée sur un mode ironique et volontiers provocateur : c'est une question dont, à l'intérieur du jeu des systèmes éducatifs nationaux, on se préoccupe assez peu, au fond, celle de savoir « qui est expert en éducation ? ».

Et je voudrais dire que c'est pour moi une première difficulté : tout le monde est expert ! Mieux, il est admis que nous sommes experts, que nous avons la connaissance, puisque nous travaillons dans l'éducation... !

Personnellement j'ai là acquis, ne serait-ce que par mon expérience française, beaucoup de doutes : nous travaillons dans l'éducation, mais sommes-nous pour autant « experts » en éducation ?

Sur le mode de la confiance, dirais-je que j'ai personnellement découvert dans ma carrière que les compétences que j'avais acquises dans mes études, aussi bien de droit et gestion publique que de lettres au niveau de l'agrégation, ne me donnaient pas, contrairement aux illusions que nourrissait et nourrit toujours, dans mon pays, l'institution, **l'expertise dont j'avais besoin pour fonder des compétences à agir en matière d'éducation !**

Elargissons le propos : nos systèmes éducatifs sont tous par définition au service de la diffusion de la connaissance ? Mais ces systèmes sont-ils connaissants ? Les décisions politiques ou administratives que nous prenons sont-elles fondées sur la connaissance ? Et d'ailleurs nous ne sommes pas naïfs et nous savons bien que la décision, la politique, ne dépendent pas en lien direct de la connaissance ! Et d'ailleurs qu'est-ce que cette « connaissance » (« expertise ») sur laquelle il conviendrait de fonder des décisions ?

La première illusion que je vois à l'œuvre chez les acteurs de l'éducation dans beaucoup de pays est celle que nous croyons savoir ! Nous n'avons pas besoin d' « expertise » spécifique, identifiée comme telle, puisque nous sommes des anciens élèves de ce système, puisque donc nous le « connaissons » bien ! Mieux, nous sommes d'anciens « bons élèves », nous avons donc l'idée experte de ce qu'est une bonne école ! ... celle qui nous a proclamés « bons élèves » !

Nous sommes en outre spécialistes de telle ou telle discipline, la physique ou les langues. Mais là encore, ne faut-il pas se poser la question : cette spécialité, même à un très haut niveau, me donne-t-elle par elle-même les compétences expertes pour intervenir directement dans le champ complexe de l'éducation d'un peuple ?

Prenons, par exemple, la question des diplômes, cette interface entre l'école et la société. Sommes-nous par quelque miracle « experts » sur la question des diplômes et des examens par le fait que nous en avons passé ? N'y a-t-il pas le risque que nous considérions un peu trop vite que ce sont de bons diplômes, puisque nous en sommes titulaires, et que les examens sont justes, puisque nous avons été lauréats ? Pas seulement moi, mais mes proches, les gens de mon groupe social, mes enfants ?

Je crois donc qu'il y a place et nécessité en éducation pour une analyse des choses et pour une expertise distanciée pour comprendre cette matière complexe qu'est l'éducation. Ne pas rechercher en permanence l'expertise distanciée c'est tout simplement adopter une attitude qui est contraire à la valeur même de l'éducation que nous prônons, qui consiste à s'opposer à l'opinion, aux préjugés, et à surmonter ce que Bachelard appelait les obstacles épistémologiques, les obstacles à connaître.

Pour réfléchir sur l'éducation, et, peut-être devenir « expert », j'ai besoin du regard des sciences, des regards que différents chercheurs, qu'on pense aux sociologues, aux philosophes, aux historiens, aux didacticiens, aux psychologues, aux spécialistes de sciences politiques etc. portent sur l'éducation. Mais je n'ai pas moins besoin d'autres savoirs : ceux de l'expérience, ceux du terrain, ceux des gens qui font au quotidien etc.

Evoquons par exemple rapidement quelques-uns des rituels, quasi-religieux, dans lesquels est installée l'école dans beaucoup de nos pays : rituels tellement forts que nous finissons par ne plus les voir, par ne plus voir qu'ils imposent leur loi à l'éducation, de façon inconsciente et aveugle. Les notes ? les calculs de moyennes ? la pratique du redoublement ? le sens des examens ? la notion même d'enseignement secondaire, dont je ne suis plus certain de nos jours qu'elle signifie encore quelque chose, si ce n'est le poids d'un passé dont nous avons du mal à nous libérer, ne serait-ce que parce que nous le connaissons mal ! Et tous ces mots, comme celui de « littéraire », entre cent autres que je pourrais citer, pour désigner des filières d'études, ou des catégories d'élèves, sans nous demander s'ils ont encore un sens face aux savoirs contemporains !

Donc vous le voyez, ma position est bien que « oui », la connaissance, l'« expertise » sur l'éducation est nécessaire, et que « non », nous ne sommes pas « naturellement experts » : si expertise il doit y avoir, elle doit pouvoir se prouver, elle doit être fondée sur des connaissances explicites.

L'expertise, qui est autre chose que la connaissance pure, doit bénéficier des divers types de connaissances (scientifiques, pratiques, etc.) disponibles et savoir proposer des ponts entre ces connaissances et l'action. Cette expertise ne s'autoproclame pas, elle se construit. Et elle n'est pas faite que de connaissances hyper spécialisées, car il n'y a pas d'expertise, dans ces mondes complexes que sont les systèmes éducatifs, autre que systémiques. Ce point est majeur : l'expert c'est d'abord pour moi l'homme ou la femme capable de pensée systémique.

Avec des questions redoutables pour des éducateurs : cette expertise peut-elle s'enseigner, en formation initiale ? Ou bien nécessite-t-elle absolument l'expérience personnelle ? Dit autrement, l'expert doit-il être vieux ? Ne peut-il qu'être vieux ? J'aimerais personnellement que la réponse soit « non », et c'est d'ailleurs pour cela que j'enseigne dans certains masters où il s'agit de voir ce qu'on peut faire pour former des jeunes à l'expertise en éducation. Au moins à un niveau « junior ». Ce sont des points dont nous pourrions reparler, sous la bannière possible de l'OIF, d'ailleurs.

Pour terminer j'aimerais insister sur un type de savoir sur l'éducation qui, pour moi, dans une expertise vis-à-vis du système français au moins, s'est avérée utile, voire irremplaçable, je veux parler de la comparaison internationale.

En effet, l'expert, je ne le conçois pas ignorant des apports des sciences de l'éducation je l'ai dit, je ne le conçois pas ignorant, mais mettant sans cesse à jour ses connaissances d'expérience dans son propre système, à condition qu'elles soient distanciées et objectivées. Mais je ne le conçois pas non plus isolé dans un système particulier et ignorant de tout ce que peut apporter de distanciation, qui met en mouvement la pensée, la comparaison internationale en éducation.

Je précise d'abord que l'expertise internationale :

1. doit dans toute la mesure du possible être confiée à des experts nationaux et pas nécessairement étrangers ;
2. n'implique pas nécessairement de se déplacer, car des réseaux d'échanges de documents, voire ce qu'on trouve sur internet rend le déplacement de moins en moins indispensable. Même si son apport est en certaines circonstances et selon les questions posées indispensable.

L'expertise internationale, telle que j'ai tenté de la construire en France sur plusieurs dossiers importants, comme par exemple la notion de curriculum « à la place » de la vieille tradition française



des « programmes d'enseignement », ou encore sur le dossier du baccalauréat et de ses évolutions possibles (pour ceux qui sont intéressés, tous ces travaux sont en ligne), je lui vois quatre avantages du plus banal au plus précieux, si je peux dire :

1. trouver ailleurs de bonnes idées, de bons concepts, de bonnes pratiques, à condition qu'on ne s'imagine pas qu'un élément d'un système soit directement transférable, transportable : arrivé chez moi, telle réalité étrangère s'insérera dans un système différent du système d'origine et donnera nécessairement autre chose !
2. connaître et ne pas refaire les erreurs des autres, quand elles sont démontrées comme telles : c'est aussi important selon moi que les bonnes pratiques. Il m'est arrivé plusieurs fois, par exemple, de participer à des dialogues de ce type entre la France et le Royaume-Uni ;
3. ne pas rester étranger aux grands débats éducatifs mondiaux, sur tous les continents, et peut-être surtout dans les situations nationales qui nous semblent les plus éloignées. Participer aux débats continentaux et mondiaux est capital pour que nos systèmes « restent dans le coup », ne s'isolent pas, si je peux dire ;
4. le plus important n'est peut-être encore pas là : l'apport de l'international à l'expertise est surtout pour moi la capacité qu'il apporte pour se décentrer, pour ne plus voir son propre système avec les lunettes de l'évidence, de la tradition, de ce qui finit par sembler « naturel ».

Je terminerai là-dessus : je crois en la nécessité d'une expertise identifiée en éducation parce que, comme dans tout autre et plus encore que dans tout autre domaine de l'observation et de l'action humaines, il me semble capital de faire échapper l'éducation à l'illusion du naturel. L'éducation est une des plus ambitieuses et profondes constructions humaines, mais elle est construction, jamais « donné ». L'expertise ne vise au fond rien d'autre qu'à redonner tout son sens, et ses ailes, à ce pouvoir.

Je vous remercie de votre attention.

Roger-François Gauthier  
*Inspecteur général (France)*  
*Professeur associé Paris-Descartes*

Ouagadougou, vendredi 31 janvier 2014

## Annexe 16 : Liste des participants

Pays	Nom représentant-es pays
<b>Maurice</b>	Dr Amode Khan TAHER Chef du Cadre Technique Ministère de l'Education et des Ressources humaines (MoEHR) Tel : 230 601 5222 / Courriel : ataher@mail.gov.mu
	M. LUCHOON Mahesswarnath Directeur, « Private Secondary Schools Authority » (PSSA) Mobile: (230) 5 255 4070 / Telephone : (230) 454 6186 / Courriel : director@pssa.intnet.mu
	M. JOOSERY Pradeep Kumar Directeur Adjoint, « Mauritius Institute of Training & Development (MITD) Telephone : (230) 601 8217 Telecopie : (230) 698 4044 Courriel : pjoosery@mitd.mu
	Mme KISTAMAH Soonita Kumari Directrice, « Early Childhood Care and Education Authority » (ECCEA) Mobile: (230) 5 252 0116 / Telephone : (230) 433 5885 / 00 230 2520116 Courriel : <a href="mailto:amrita250@yahoo.com">amrita250@yahoo.com</a> / ecceauthority@orange.mu
<b>Congo RD</b>	Monsieur Timothée NLANDU MABULA KINKELA Directeur chef de service des Réformes et Innovations éducatives Tel 00243 998 53 56 19 / <a href="mailto:timothnlandu@yahoo.fr">timothnlandu@yahoo.fr</a> / <a href="mailto:tinlandu@gmail.com">tinlandu@gmail.com</a>
<b>Maroc</b>	M. Bendaoud MERZAKI chargé de la direction de la promotion l'enseignement privé Ministère de l'Education nationale Portable : 212 (0) 6 61 85 24 68 / <a href="mailto:bendaoud.merzaki@men.gov.ma">bendaoud.merzaki@men.gov.ma</a>
<b>Roumanie</b>	M. Silviu Cristian MIRESCU Directeur du Centre national pour l'évaluation et les examens Ministère de l'Éducation nationale Tel : 40-213 144 411 ou 40-213 144 511 Mobile: +40 727 733 301 <a href="mailto:silviu_cristian_mirescu@yahoo.fr">silviu_cristian_mirescu@yahoo.fr</a> / <a href="mailto:cristian.mirescu@rocnee.eu">cristian.mirescu@rocnee.eu</a>
	Madame Luiza DANILIUC Conseillère au Centre national pour l'évaluation et les examens Tel 0040 744.344.894 / 0040 213 14 44 11 / <a href="mailto:luiza.daniliuc@rocnee.eu">luiza.daniliuc@rocnee.eu</a> ,
<b>Burkina</b>	Monsieur Amadou SIDIBE Directeur de l'Enseignement de base privé Ministère de l'Education nationale et de l'Alphabétisation Tél : 00226 78 89 45 65 ou 00226 76 61 68 93 <a href="mailto:amadousidibe9@gmail.com">amadousidibe9@gmail.com</a> / <a href="mailto:amadousidibe@hotmail.fr">amadousidibe@hotmail.fr</a> / <a href="mailto:amadousidibe@hotmail.fr">amadousidibe@hotmail.fr</a>
	Ludovic Innocent BOUDA Directeur de l'Enseignement privé Ministère des Enseignements secondaire et supérieur (MESS) Tél : 00226 50 50 94 79 / port: 00226 70 25 57 04 / <a href="mailto:boudavik@yahoo.fr">boudavik@yahoo.fr</a>
	Monsieur Lucien HIEN Directeur de la promotion de l'encadrement de la petite enfance Ministère de l'Action sociale et de la Solidarité nationale Tél : 00226 50 30 68 75 Bureau Port (+226) 78 80 70 71 / 50 31 40 46 / 70 32 66 99 <a href="mailto:hienlucien@yahoo.fr">hienlucien@yahoo.fr</a>
	M. Blaise DABONE Conseiller technique Ministère de la Jeunesse, de la Formation professionnelle et de l'Emploi (MJFPE) Cel: 00226 71161612 / Cel +226 78 03 59 68 / <a href="mailto:daboneblaise@yahoo.fr">daboneblaise@yahoo.fr</a>

Pays	Nom de l'expert-e ou de la personne ressource
<b>WBI</b>	M. Jean-Marie DE KETELE, Expert, professeur d'université Chaire UNESCO en sciences de l'Education Unité de recherche sur les pratiques et systèmes de formation et d'enseignement - FORE Place Cardinal Mercier, 10, 1348 Louvain-La-Neuve (Belgique) Privé: 32 10 88 89 15 <a href="mailto:Jean-Marie.Deketele@uclouvain.be">Jean-Marie.Deketele@uclouvain.be</a>
<b>Gabon</b>	M. Adrien Makaya BP 6368 Libreville Gabon Tel. 00 241 01 20 67 16 / mak_adrien@yahoo.fr
<b>Liban</b>	M. Imad Achkar Directeur de l'enseignement privé Ministère de l'Education nationale portable +9613852850 B. +9611772377 / ial-achkar@mehe.gov.lb
<b>Burkina Faso</b>	Mme Justine Couliadiati-Kiélem Socio-économiste - Enseignante-chercheure CEDRES/UFR-SEG; Université de Ouagadougou-Burkina Faso Tél :(Bur) +226 50 33 16 36 / 226 78 66 03 72 / port 226 78 66 03 72 ou +226 70 24 73 03 <a href="mailto:justine.couliadiati@gmail.com">justine.couliadiati@gmail.com</a> / jkielem@yahoo.fr M. Bouma Jean Paul BAZIE Professeur à l'université de Koudougou <a href="mailto:ipbazie@yahoo.fr">ipbazie@yahoo.fr</a> / 226 50 30 66 00 bureau / 226 70 19 14 91 portable M. KAM Bè Didier 22676 62 31 37 M. Fernand SANOU 226 76 62 33 99 M. Karim KY Inspecteur de l'Enseignement du premier Degré (+226) 70 28 45 75 / 20 53 80 12 Email : kykariminspecteur@yahoo.fr / karimky10@yahoo.fr Mme Binta HAMA OUEDRAOGO Inspectrice de l'Enseignement du premier degré Ministère de l'Education nationale et de l'Alphabétisation M. Albert Wendlarime OUEDRAOGO Inspecteur d'éducation de jeunes enfants, Direction de la promotion de l'éducation de la petite enfance M. Lucien TOUGMA Inspecteur de l'Enseignement du premier degré Ministère de l'Education nationale et de l'Alphabétisation Mme Hortense Henriette TOE BARRY Professeur de français, en charge de l'éducation à la Commission nationale pour la Francophonie
<b>Sénégal</b>	M. Ansoumana SANE Coordonnateur national des Blocs scientifiques et technologiques Tél. (221) 822 49 36 (221) / 77 556 53 20 (GSM) / <a href="mailto:asane2005@yahoo.fr">asane2005@yahoo.fr</a>
<b>Bénin</b>	M. Abdel Rahamane BABA-MOUSSA Directeur de Cabinet du Ministre Chargé de la Microfinance, de l'Emploi de Jeunes et des Femmes Maître de Conférences en Sciences de l'éducation, Ingénieur Expert en Politiques Sociales Locales, Président de l'Association Francophone d'Education Comparée (AFEC) Tel :+ 229 97 74 39 65 ou + 229 95 38 28 57 / babderamane@yahoo.fr
<b>Togo</b>	M. Datè Fodio François GBIKPI-BENISSAN Secrétaire technique permanent du PSE Ministère des Enseignements primaire, secondaire et de l'Alphabétisation Tél :+ 228 22 25 21 46 / 228 22 21 24 73 / cel.+: 228 90 04 01 88 / +228 99 41 02 18 <a href="mailto:dfgbikpi@yahoo.fr">dfgbikpi@yahoo.fr</a>
<b>CONFEMEN</b>	M. Jacques KI BOUREIMA Secrétaire général de la CONFEMEN tél. : 221 33 859 29 79 <a href="mailto:confemen@confemen.org">confemen@confemen.org</a> <a href="mailto:kibjacques@hotmail.com">kibjacques@hotmail.com</a>

<b>France</b>	M. Roger-François GAUTHIER Conseil supérieur des programmes Université Paris-Descartes Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche Tél. 06 07 01 28 75 / <a href="mailto:roger-francois.gauthier@education.gouv.fr">roger-francois.gauthier@education.gouv.fr</a>
<b>Burkina Logistique</b>	M. Georges KIEMTORE Responsable TIC (+226) 70 27 15 49 / 20 52 00 86 / <a href="mailto:georgeskiemtore@yahoo.fr">georgeskiemtore@yahoo.fr</a>
	Secrétariat Mme Mariam ZINHOUEMA Mme Marie Berthine BAMBARA Mme Bibata OUEDRAOGO
	Chauffeurs M. Adama TRAORE M. Théophile NIKIEMA
<b>OIF</b>	M. Ma-Umba MABIALA Directeur de l'Education et de la Jeunesse Organisation internationale de la Francophonie (OIF) 19-21 Avenue Bosquet, 75007 Paris - France Tel: +33 1 4437 3232 Courriel: <a href="mailto:Ma-umba.Mabiala@francophonie.org">Ma-umba.Mabiala@francophonie.org</a>
	Mme Fadia NASSIF Spécialiste de programme Gestion et régulation du système éducatif Direction de l'éducation et de la jeunesse Téléphone : 33 (0) 1 44 37 71 88 / Courriel : <a href="mailto:fadia.nassif@francophonie.org">fadia.nassif@francophonie.org</a>
	Mme Marjorie DURAN Assistante de la Direction de l'Education et de la Jeunesse Tél. : 33 (0) 1 44 37 33 03 / Courriel : <a href="mailto:marjorie.duran@francophonie.org">marjorie.duran@francophonie.org</a>
	M. Yao DANKLOU Assistant de gestion Bureau régional de l'Afrique de l'Ouest (BRAO) Tél. +228 22 21 63 50 / Courriel : <a href="mailto:yao.danklou@francophonie.org">yao.danklou@francophonie.org</a>

## Annexe 17 : Chronogramme des activités

<b>Mardi 28 janvier</b>	
8h00 - 8h30	Accueil des participant-es
8h30 - 9h30	Ouverture officielle : Secrétaire général du Ministère de l'Education et de l'Alphabétisation, Directeur de l'Education et de la Jeunesse de l'OIF, Secrétaire général de la CONFEMEN
9h30 - 10h30	Présentation de la structure des travaux, du bilan des diagnostics, des objectifs du séminaire, de la méthodologie de travail
10h30 – 10h45	Pause-café
10h45 – 12h30	Plénière : Présentation d'une synthèse des cadres de référence adoptés par les pays et consignes pour les ateliers
12h30 – 13h30	Pause déjeuner
13h30 – 15h30	Ateliers 1 : Examen de l'accès et l'accessibilité : Bonnes pratiques, leçons apprises et priorités
15h30 – 16h00	Pause-café
16h00 – 18h30	Atelier 2 : La qualité et l'équité des ressources à disposition
<b>Mercredi 29 janvier</b>	
8h30 – 10h30	Atelier 2 : La qualité et l'équité des ressources à disposition
10h30 – 10h45	Pause-café
10h45 – 12h30	Atelier 2 suite : La qualité et l'équité des ressources à disposition
12h30 – 13h30	Pause déjeuner
13h30– 15h30	Travaux par pays : identification des besoins en expertise et des pays pouvant y répondre
15h30 – 16h00	Pause-café
16h00 – 18h30	Travaux en ateliers et synthèse des pistes d'échange d'expertise entre pays
19h00	Dîner offert par Madame la Ministre de l'Education nationale et de l'Alphabétisation
<b>Jeudi 30 janvier</b>	
8h30 – 10h00	Plénière : Synthèse d'ensemble : quelles bonnes pratiques ? Quelles pratiques éviter ? Quelles leçons tirer ? Quelles priorités retenir ? Quelles expertises entre pays ? Discussion
10h00 – 10h15	Pause-café
10h15 – 12h00	Plénière (suite) : Synthèse d'ensemble : quelles bonnes pratiques ? Quelles pratiques éviter ? Quelles leçons tirer ? Quelles priorités retenir ? Quelles expertises entre pays ? Discussion
12h00 – 12h30	Plénière : Rapport du Grand Témoin
12h30 – 13h30	Pause déjeuner
13h30 – 14h30	Plénière : stratégie de plaidoyer : Objectifs du plaidoyer, rôle des pays, présentation et discussion autour d'une déclaration et d'une convention à l'occasion de la 56 <sup>e</sup> Ministérielle de la CONFEMEN
14h30 – 16h30	Plénière : Examen et amendement du projet de Déclaration
16h30 – 16h45	Pause-café
16h45 – 19h00	Plénière : Examen et amendement du projet de convention et des activités à mettre en œuvre
<b>Vendredi 31 janvier</b>	
8h30 – 9h00	Plénière : Rapport du Grand témoin
8h30 – 10h30	Plénière : Synthèse et validation des projets de déclaration et de convention
10h30– 11h00	Pause-café
11h00 – 12h30	Plénière : Réflexion sur ce qui est attendu d'un expert international en matière d'éducation
12h30 – 13h30	Pause déjeuner
13h30– 15h30	Plénière : Suite de travaux sur l'expertise internationale
15h30 – 16h00	Pause-café
16h00 – 18h00	Synthèse générale, lecture du rapport et Clôture du séminaire
<b>Samedi 1<sup>er</sup> février (hors programme)</b>	
9h00 – 16h00	Visite de Ouagadougou et de ses environs organisée par le comité du Burkina Faso

## Annexe 14

# L'expertise en éducation : quelques éléments de réflexion

# PLAN

- Profil de compétences
- Un raisonnement spécifique
- Une question de posture(s)
- Vers une modélisation
- Les logiques des bureaux d'expertise
- Les logiques des bailleurs de fonds

# Profil de compétences de l'expert

- Compétences **acquises** à travers l'expérience de l'analyse des « bonnes pratiques » et des « leçons apprises » et **mobilisables** dans des contextes variés
- Compétences à identifier et à analyser en profondeur des bonnes pratiques et tirer les leçons de diverses expériences
  - Bonnes pratiques = celles qui ont amélioré significativement la qualité et l'équité (dans un contexte donné)
  - Leçons apprises = celles qui sont parvenues à éviter certains effets induits « pervers »
  - → Disposer d'un « capital » de bonnes pratiques et de leçons apprises
  - → Modéliser son capital de bonnes pratiques et de leçons apprises
  - → Importance de disposer d'un modèle de raisonnement diagnostique
- Compétences à questionner (les choix, les valeurs sous-jacentes...)
- Compétences à mobiliser ces compétences apprises dans des contextes variés
  - → compétences à adapter ou combiner certains éléments de son capital de bonnes pratiques et de leçons apprises en fonction des caractéristiques du contexte (sans oublier la culture ou les sous-cultures du contexte) et les besoins du contexte (→ importance d'une vision)
  - Compétences à observer, identifier et analyser les caractéristiques et les besoins d'un contexte donné
- Compétences à développer le « raisonnement de l'expertise »
- Compétences à analyser la demande, préciser l'offre et conduire un processus collaboratif de découverte des voies de solution contextualisées



# Le raisonnement de l'expertise

- Le raisonnement de l'expertise
  - ≠ le raisonnement du sens commun
  - ≠ le raisonnement scientifique (du moins « pur et dur »)
- Chacun de ces types de raisonnement a ses vertus et ses limites,
  - car il ne remplit pas les mêmes fonctions,
  - car il ne produit pas les mêmes connaissances.

# Le raisonnement du sens commun

- = un raisonnement qui part d'une pratique locale et qui le justifie par des idées générales (« pré-jugé »)
- = un raisonnement inféodé dans une culture et même une sous-culture
- = un raisonnement qui éprouve des difficultés à se décentrer

# Le raisonnement scientifique

(« pur et dur »)

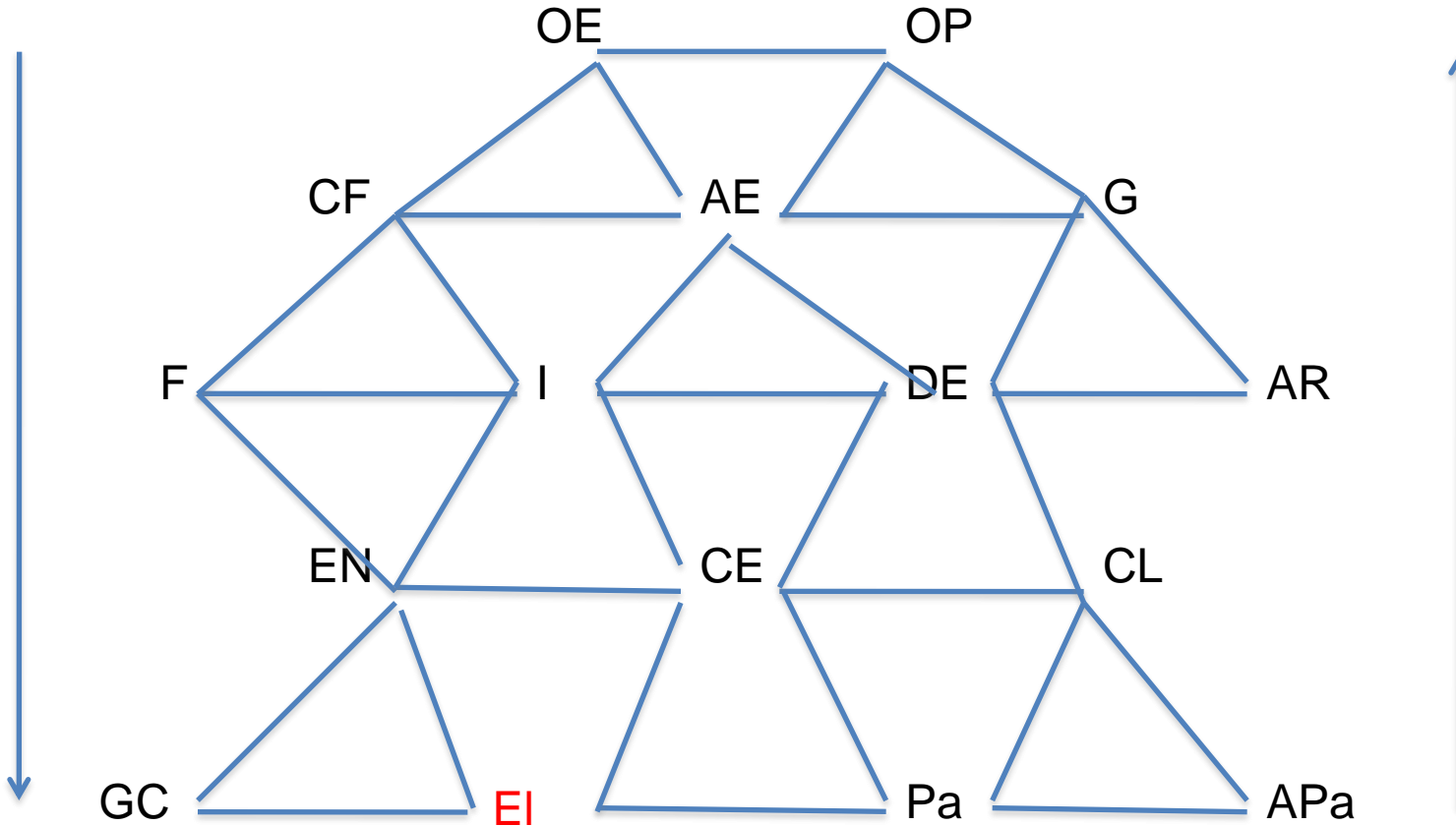
- = un raisonnement qui DOIT réduire le nombre de variables mesurées et contrôler les variables parasites
  - Variable(s) dépendante(s) (à expliquer)
  - Variable(s) indépendante(s) (explicatives)
  - Variable(s) parasite(s) (à contrôler ou neutraliser)
  - $\rightarrow VD = f (VI + VC)$ 
    - $\rightarrow$  maximiser le poids de(s) VI(s)
    - $\rightarrow$  minimiser le poids de(s) de(s) VC(s)
- = un raisonnement cumulatif
- $\rightarrow$  le chercheur « pur et dur » est rarement un bon expert de terrain

# Le raisonnement de l'expertise

- = un raisonnement systémique
  - Un ensemble de systèmes et sous-systèmes en interaction, traversés par un ensemble de dimensions
  - Un ensemble de « maillages triadiques » qui fonctionnent de proche en proche
- = un raisonnement diagnostique
- = un raisonnement de va-et-vient entre
  - le « bottom-up » (capacités et volontés et caractéristiques locales)
  - Le « top-down » (prescrits, ressources allouée », évaluations, soutiens)
- = un raisonnement avec des étapes importantes
  - Une analyse et une clarification de la demande et de l'offre
  - Un processus pluriel de récolte de données plurielles et discutées avec une pluralité d'acteurs
  - Des processus de décentration → « comprendre, c'est comparer »
  - Des rapports (oraux et écrits) où « la bouteille à moitié pleine avant la bouteille à moitié vide » et où le processus collaboratif est important

Top-down

Bottom-up



OE :ONG Educ ; OP = ONG Poliique ; CF = Centre Formation ; AE = Autorités éducatives  
G = Gouvernement ; F = Formateurs ; I = Inspecteurs ; DE = Dir. Régionales Educ ;  
AR = Autorités Régionales ; EN = Enseignant ; CE = Chef Etablissement ; CL = Collectivités locales  
EI = Elève ; Pa = Parents ; APa = Association Parents

# Posture de l'expert

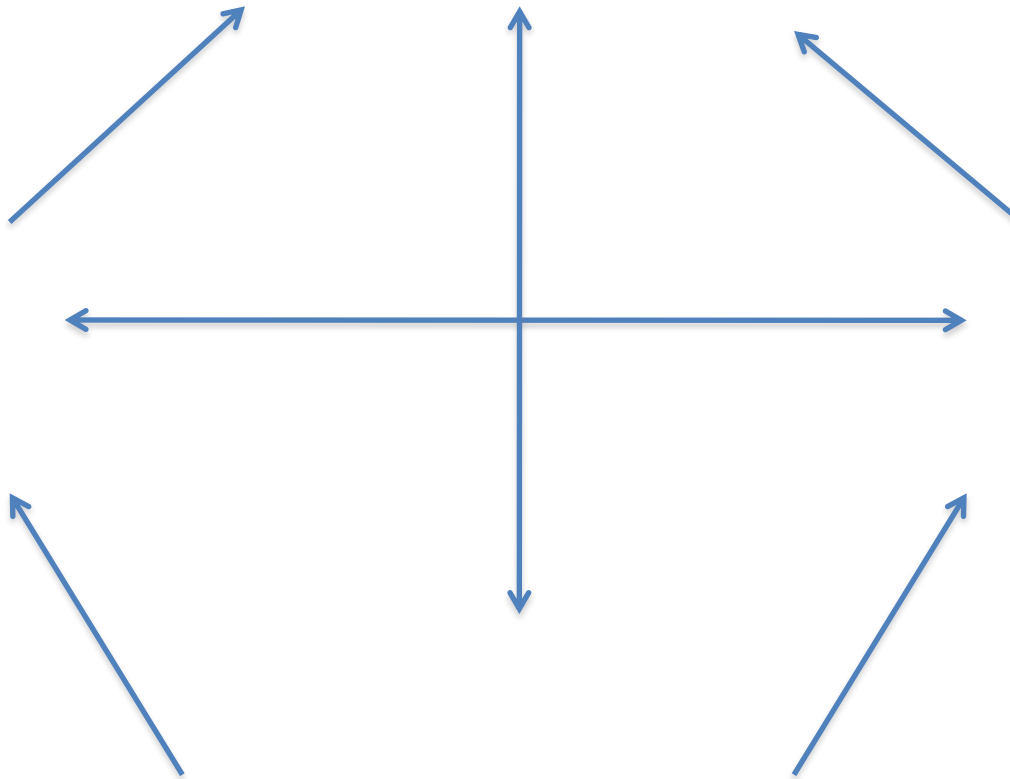
- Une démarche d'analyste → attribuer du sens
- Une posture d' « ami critique »
- Une posture de reconnaissance envers les personnes et les institutions
  - Reconnaître = situer
  - Reconnaître = accepter
  - Reconnaître = valoriser
  - Reconnaître = être reconnaissant
- Une posture de travail collaboratif

## GLOBAL

Pilotage  
Développement et  
application de  
standards  
« Professionnalité »

## LOCAL

Contexte  
Développement des  
personnes  
« Professionnalité  
émergente »



# SOCIAL & SOCIÉTAL

Valeurs : EQPT  
Développement humain durable  
Pertinence

# GLOBAL

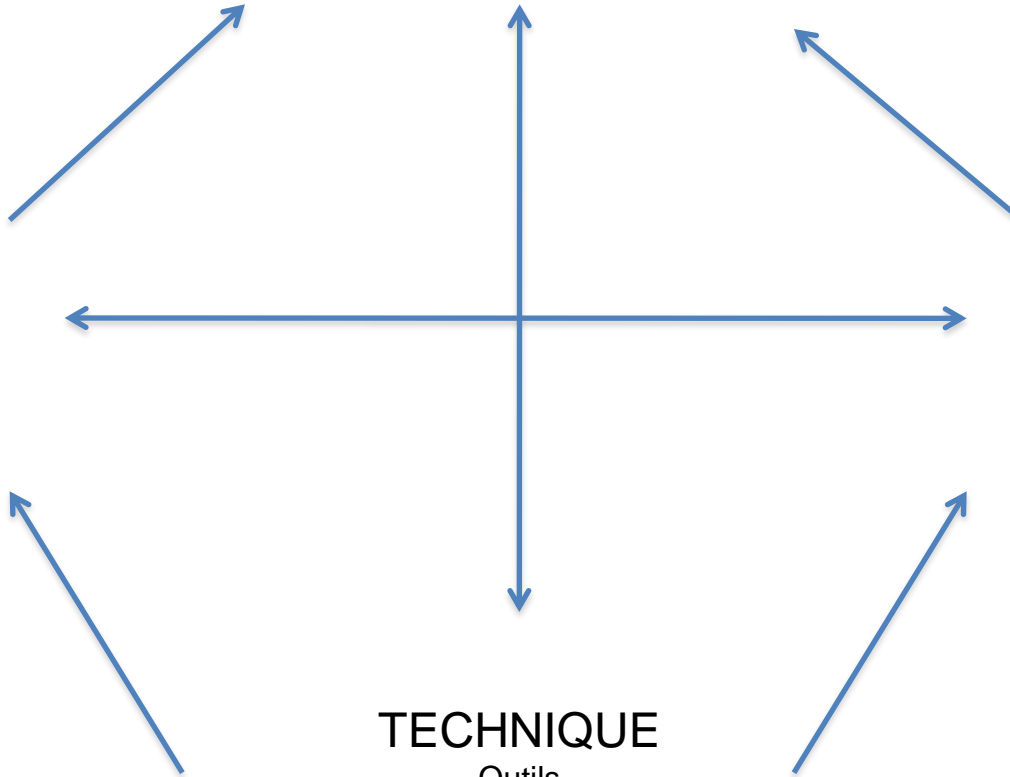
Pilotage  
Développement et  
application de  
standards  
« Professionnalité »

# LOCAL

Contexte  
Développement des  
personnes  
« Professionnalité  
émergente »

# TECHNIQUE

Outils  
Développement des ressources  
Efficience





# SOCIAL & SOCIÉTAL

Valeurs : EQPT

Développement humain durable

Pertinence

Les bonnes questions

# LOCAL

Contexte

Développement des personnes

« Professionnalité émergente »

# GLOBAL

Pilotage

Développement et application de standards

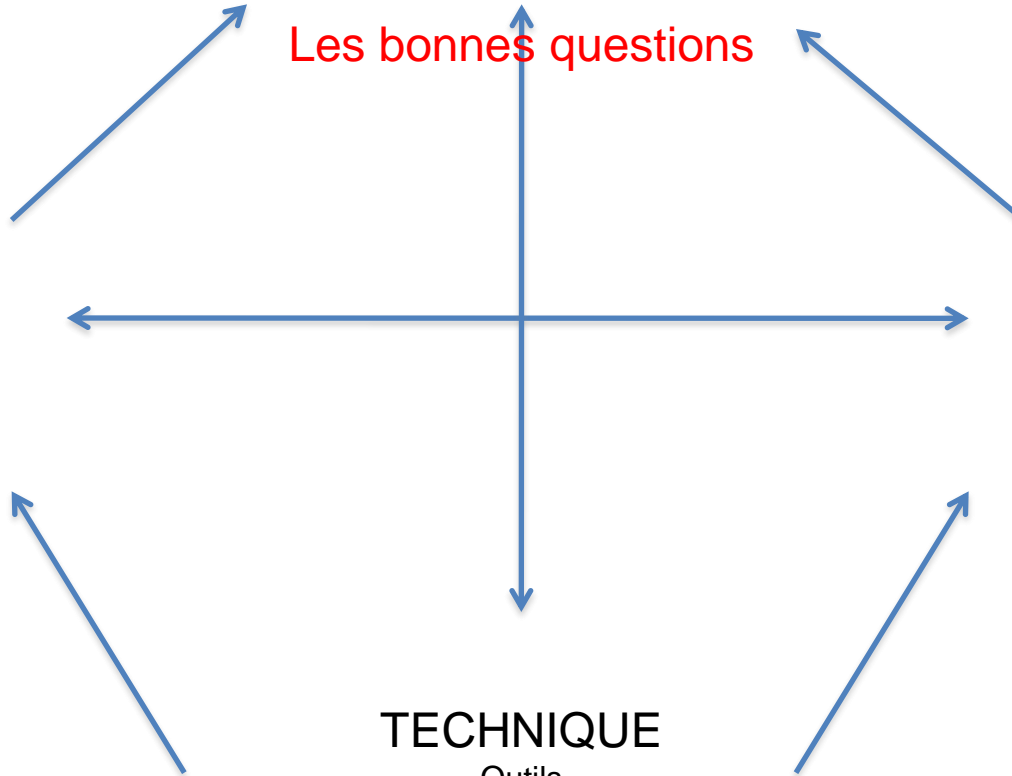
« Professionnalité »

# TECHNIQUE

Outils

Développement des ressources

Effcience



# Les logiques des bureaux d'expertise

- Des logiques commerciales
- Des logiques d'influence externe nationale ou supranationale
- Des logiques de pouvoir interne
- Des logiques de « petits copains »
- Des logiques basées sur la promotion de valeurs

# Les logiques des bailleurs

- Des logiques à court terme, rarement à long terme
- Des logiques centrées sur des résultats à court terme (efficacité), rarement à long terme
- Des logiques centrées sur des indicateurs d'actions menées, rarement sur des indicateurs de performances (EQPT)
- Des logiques de pression externe (conditionnalités), rarement sur de réels partenariats