

SOMMAIRE

- Sommaire Page 3
- Sigles et acronymes Page 4
- Extraits du discours du Président de la République Page 5
- Editorial Page 6

I - DOSSIER : Le cheminement des réformes éducatives et curriculaires

- 1.1 Les réformes éducatives et l'évolution des curricula Page 8

II- Analyses des réalisations

- 2.1 L'accès et l'équité en éducation : où en est-on ? Page 22
- 2.2 La réussite de l'édition scolaire à Djibouti fait écho en Afrique Page 28
- 2.3 Accès, formation et parcours professionnel de l'enseignant Page 34
- 2.4 Le développement de la petite enfance et la réussite scolaire Page 46
- 2.5 La transformation de l'école djiboutienne par les TICE..... Page 54
- 2.6 Le Concept d'une Ecole Rurale INTEGREE Page 59
- 2.7 Le suivi-évaluation du MENFOP : zoom sur ses mécanismes Page 68
- 2.8 Le leadership par la communication Page 72
- 2.9 L'évolution de l'enseignement privé à Djibouti..... Page 76
- 2.10 Le développement de l'enseignement d'arabe (texte en arabe) Page 85

III – Données chiffrées

- 3.1 Les taux de réussite aux examens BEF et Bac, évolution sur 5 ans Page 86

IV- Humours et Proverbes

- 4.1 Les citations qui font réfléchir Page 89
- 4.2 Image humoristique..... Page 90

Les sigles et acronymes

❖ APC	Approche par Compétences
❖ BEF	Brevet de l'Enseignement Fondamental
❖ CEM	Collège de l'Enseignement Moyen
❖ CT	Conseiller Technique
❖ CDE	Convention des Droits de l'Enfant
❖ CFEEF	Centre de Formation des Enseignants de l'Enseignement Fondamental
❖ CRIPEN	Centre de Recherche, d'Information et de Production de l'Éducation Nationale
❖ EABS	Enfants A Besoins Spéciaux
❖ EDA	Enfants en Difficulté d'Apprentissages
❖ EG	États Généraux
❖ ETFP	Enseignement Technique et Formation Professionnelle
❖ GAR	Gestion Axée sur les Résultats
❖ IEN	Inspecteur de l'Éducation Nationale
❖ IEMS	Inspecteur de l'Enseignement Moyen et Secondaire
❖ IGAD	Autorité Intergouvernementale pour le Développement
❖ LIC	Lycée Industriel et Commercial
❖ LEP	Lycée d'Enseignement Professionnel
❖ MENFOP	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
❖ ODD	Objectifs de développement Durable
❖ OQEA	Observatoire de la Qualité des Enseignements- Apprentissages
❖ PAE	Plan d'Action de l'Éducation
❖ PNUD	Programme de Nations Unies pour le développement
❖ PRODA	Projet de Renforcement des Opportunités d'Apprentissage
❖ RESEN	Rapport d'État du Système Éducatif National
❖ RDD	République de Djibouti
❖ SCAPE	Stratégie de Croissance Accélérée et de la Promotion et de l'Emploi
❖ UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
❖ UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
❖ USAID	Agence des États-Unis pour le Développement International



EXTRAITS D'ALLOCUTIONS

EXTRAITS DU DISCOURS DU PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE.

« Beaucoup a été fait depuis les États Généraux ; tout d'abord en nous débarrassant d'une école élitiste héritée de l'époque coloniale, mais aussi en termes d'accès, d'équité ou d'amélioration des conditions de travail. Cependant, ces acquis ne nous dispensent pas d'une réflexion sur l'évolution de notre école, sur ses critères de performance et sur son adéquation avec les valeurs de notre société. Ce sont là des interrogations légitimes, car, dans un monde en perpétuelle mutation, l'enseignement ne peut pas se permettre de rester figé, aussi bien dans sa méthode que dans ses contenus. Et c'est ainsi que nous pourrions déplacer le curseur sur un enseignement de qualité, respectueux de l'élève en apprentissage et du citoyen en devenir.

C'est exclusivement en ayant en ligne de mire ces deux objectifs qu'il nous faut explorer le maximum de pistes possibles et les pratiques pédagogiques les plus innovantes. » (...)

« Il est impératif de garder à l'esprit que l'école de qualité d'aujourd'hui et de demain n'obéit pas aux mêmes critères d'éligibilité que l'école de qualité d'hier. La question n'est pas de se lamenter ou d'être nostalgique. La réponse n'est pas non plus de juger une époque par rapport à une autre et d'établir ainsi des tableaux d'honneur ou de déshonneur. L'école de qualité que nous appelons de tous nos vœux doit échapper aux querelles des chapelles ou à la confrontation des idéologies. Gardons-nous surtout de manœuvrer ainsi. Privilégions une philosophie d'apprentissage pragmatique ancrée dans les valeurs citoyennes, et en conformité avec notre devise nationale d'« unité, égalité, paix » mais également avec notre vision de développement. Voilà le socle sur lequel doit se construire la qualité recherchée. »

Extrait du discours du Président de la République, le 8 décembre 2016.

ÉDITORIAL

L'école djiboutienne d'hier, d'aujourd'hui

Chers lecteurs et chères lectrices,

En décembre 1999, il y a exactement 20 ans, et pour la première fois dans l'histoire du système éducatif djiboutien, ont eu lieu les États généraux de l'éducation ; ce fut une occasion pour poser et se poser des questions, s'interroger en toute conscience et en toute franchise sur l'efficacité de notre école, et ce, à l'aube d'un nouveau millénaire. Une date mémorable pour ceux et celles qui l'ont vécue. Les participants à ces assises n'ont pas hésité à dire la vérité, toute la vérité, sur les forces et faiblesses de notre système éducatif de l'époque.

Ainsi, ont-ils dressé, sans complaisance, un tableau pour le moins choquant : « *un taux de scolarisation de moins de 40%, parmi les plus faibles d'Afrique, un coût élevé d'éducation, parmi les plus chers d'Afrique, un taux excessif de déperdition, une aggravation des conditions de travail, une qualité de l'enseignement qui se dégrade de jour en jour, seuls 8% des élèves inscrits en classe d'initiation arrivent au Baccalauréat, des retards ou absences de salaires, et une régression du budget de l'État alloué à l'Éducation* » (Rapport général, l'école en question, 1999).

Cette situation alarmante n'était pas sans relation avec la guerre déclenchée au nord et dont les conséquences ont lourdement fragilisé l'économie du pays.

S'ajoute à cette difficulté d'ordre économique, la décadence manifeste d'une école djiboutienne fortement impactée par un passé colonial dont les programmes éducatifs sont restés trop longtemps non contextualisés, non conformes à nos réalités socio-économiques et sans liaison avec nos valeurs culturelles. Une page de l'histoire de notre système éducatif devrait être tournée au plus vite, imposant *ipso facto* la refondation de notre école.

Vingt ans après la restructuration d'une école en souffrance, les progrès réalisés sur les plans qualitatif et quantitatif sont aujourd'hui sans commune mesure avec la situation de 2.000.

L'historique passionnant de cette évolution avec ses hauts et ses bas a été consigné pour vous dans la présente revue. Vous y découvrirez un aperçu des grands moments qui ont jalonné le chemin parcouru par notre vaillante École durant les 20 dernières années. Vous trouverez des écrits de haut niveau, rédigés pour l'occasion par des spécialistes en éducation, traitant des



Aujourd'hui et de demain...

thématiques riches et variées mettant en exergue l'évolution et la transformation de notre École.

« Aujourd'hui, notre école est appelée à faire face à des sollicitations plus complexes et inédites. La recherche constante de nouvelles pistes, l'innovation tant dans la structure que dans la pédagogie constituent, donc, à mes yeux une démarche essentielle pour tendre vers un but unique : celui de donner à chacun de nos élèves les moyens de s'accomplir et de trouver sa voie » (Extrait du discours du Président de la République, en 2011), telle est l'orientation à suivre.

C'est pourquoi, plus que jamais, nous devons poursuivre, avec plus d'engagement et d'ingéniosité, l'édification d'une école de confiance plus moderne, plus inclusive et plus porteuse d'espoir pour les générations futures.

En fait, l'école se construit avec et pour sa communauté, elle est au service de la Nation tout entière. Aucun pays au monde ne peut se targuer de se développer sans éducation. Cette vérité fait de l'école une priorité essentielle pour la réussite d'un modèle de croissance qui appelle de nouvelles compétences, c'est-à-dire une jeunesse plus instruite, plus active plus productive, plus citoyenne et plus responsable. *« Le peuple qui a les meilleures écoles est le premier peuple, s'il ne l'est pas aujourd'hui, il le sera demain »*, nous rappelle Jules Simon.

Enfin, nous vous laissons, chers lecteurs et chères lectrices, le soin de découvrir et d'apprécier, à sa juste valeur, les analyses proposées qui entendent couvrir qu'une infime partie des avancées réalisées par le MENFOP durant les deux décennies passées.

Bonne suite de lecture à tous et à toutes !
Vos suggestions et remarques sont toujours les bienvenues !

Le Secrétaire exécutif de l'Observatoire.
M. Moukhaled Abdoul-Aziz Hassan.



I - DOSSIER : Les réformes éducatives et curriculaires

1.1 L'ÉVOLUTION DES CURRICULA ET DES SUPPORTS PÉDAGOGIQUES : QUAND, POURQUOI, COMMENT ?

Par Mme. Ayane Osman Abrar/ Secrétaire Exécutif du C.S.E



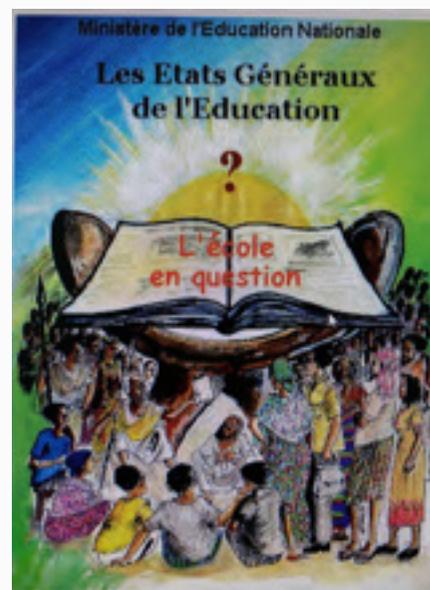
Depuis 2017, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle est engagé dans une révision des curricula de l'enseignement fondamental et la conception de supports pédagogiques en phase avec les évolutions introduites par les réflexions menées par tous les partenaires de l'école tenant compte des évolutions éducatives qui sous-tendent les politiques éducatives concitoyennes mondiales.

Le travail mené a été, à bien des reprises, présenté à la communauté éducative mais ce cercle de professionnels et associés reste une famille restreinte dont les codes, le langage, les idées peuvent parfois être abscons pour les profanes qui peuvent se sentir exclus. Comble de l'ironie pour une école qui se veut inclusive. Cette révision des curricula s'inscrit dans le prolongement de la réforme amorcée avec le nouveau millénaire, réforme qui a modifié fondamentalement le visage de l'école républicaine djiboutienne et lui a donné la forme qu'elle a aujourd'hui et que cette révision entamée en 2017 ne fait que renforcer et améliorer. La finalité de ce document est donc de vulgariser et de rendre claire et intelligible à toutes et à tous l'école djiboutienne que nous voulons, que nous visons, que nous construisons ensemble et que nous appelons de tous nos vœux.

1999 : la Réforme

La République de Djibouti a obtenu son indépendance en 1977. Le système éducatif hérité de la colonisation, en revanche, est resté pratiquement tel quel, et ce jusqu'aux États généraux et les assises de 1999, à partir desquels le pays, tout en gardant les éléments utiles et pertinents de l'éducation française, va induire et conduire une réforme profonde de son système.

« Depuis 1977, grâce à notre outil collectif, c'est-à-dire l'État, nous avons construit notre modèle Djiboutien dans des années d'abondance. Nous avons raison d'être pressés de soigner, de loger, de pensionner, d'être généreux. Nous avons construit, pavé, inventé





avec l'enthousiasme des commencements et avec toute l'intelligence que nous avons alors. Mais aujourd'hui, pour sauver tout ce que nous avons construit, pour pouvoir construire encore, il faut se réinventer. Aussi, l'engagement de notre pays à l'égard de l'éducation de sa population se traduit par la nécessité d'une vaste réforme à tous les niveaux du système éducatif et par un large consensus sur les problèmes qui se posent dans ce domaine et sur l'effort que doit consentir la société toute entière afin de les surmonter. Ces réformes sont basées sur les principes de l'équité, de la qualité, de la pertinence et de l'efficacité. »¹

Le ton était donné et la vision engagée.

Le résultat de cette vaste consultation fut la loi² d'orientation du système éducatif de 2000 dans laquelle est exprimée la vision du peuple djiboutien quant à la question du système éducatif qu'il veut promouvoir et au citoyen qu'il veut voir sortir de son école, demain. Qu'en retenir ?

- ▮ que l'éducation est un droit reconnu à chaque Djiboutienne et Djiboutien sans distinction d'âge, de sexe, d'origine sociale, ethnique ou religieuse (art.4). Nous parlons d'apprentissage tout au long de la vie.
- ▮ que l'État garantit l'éducation des enfants de 6 à 16 ans (art.4). Autrement dit, dans cet enseignement fondamental, les enfants âgés de 6 à 16 ans sont éduqués, formés et surtout retenus, dans la mesure du possible
- ▮ que l'éducation doit être complète et viser le développement des capacités intellectuelles, physiques et morales, l'amélioration de la formation en vue d'une insertion sociale et professionnelle et le plein exercice de la citoyenneté (art.7)
- ▮ que les objectifs (art.8) sont de :
 - ▶ encourager la prise de conscience de l'appartenance à la Nation Djiboutienne et par là, contribuer au renforcement de la cohésion nationale ;
 - ▶ combattre les préjugés et les comportements nuisibles à la cohésion sociale par la promotion d'une culture de tolérance et de respect de l'autre ;
 - ▶ former des hommes et des femmes responsables, capables d'initiative, d'adaptation, de créativité et en mesure de conduire dans la dignité leur vie sociale et professionnelle ;
 - ▶ garantir à tous les enfants l'accès équitable à une éducation de qualité ;
 - ▶ développer l'enseignement et la formation professionnelle en rapport avec l'environnement socio-économique du pays ;
 - ▶ combattre l'analphabétisme par la levée des obstacles socio-économiques et culturels, notamment chez les femmes.
- ▮ et qu'il faut manifester tout ceci dans des contenus qui doivent concourir à (art.9) :
 - ▶ dispenser une formation centrée sur les réalités objectives du milieu tout en tenant compte de l'évolution économique, technique, sociale et culturelle du monde ;
 - ▶ valoriser l'enseignement scientifique et technologique ;
 - ▶ donner une éducation à la Santé et au bien-être familial ; Donner une éducation sur la protec-

¹ Extrait du discours du Président de la République, le 2 décembre 1999, pour le lancement des États généraux de l'éducation

² Loi n°96/AN/00/4ème L portant Orientation du Système Éducatif Djiboutien

● L'ÉVOLUTION DES CURRICULA (suite)



tion et la préservation de l'environnement;

- ▶ enseigner au citoyen les principes de la démocratie, le sens du patriotisme, de l'unité nationale, de l'unité africaine, de l'unité arabo-islamique et des valeurs de civilisation universelle ;
- ▶ développer en chaque individu l'esprit de solidarité, de justice, de tolérance et de paix ;
- ▶ développer le sens de l'autonomie et de la responsabilité ;



■ Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFOP), anciennement Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieure (MENESUP) à partir de 2001 et plus anciennement encore Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), est chargé de l'éducation nationale depuis 1977 et de la formation professionnelle depuis 2011.

La différence entre éducation et formation, ici ? La formation a pour visée la professionnalisation de l'apprenant et le prépare à un métier. Évidemment, comprise ainsi, elle suppose et est tributaire de l'éducation de l'apprenant qu'elle accueille. En revanche, l'éducation, elle, n'a pas pour but essentiel de préparer à un métier. Son approche et son ambition sont bien plus holistiques en ce qu'elle nous prépare, à terme, à prendre notre place dans la société nationale et mondiale, en tant qu'individu, en tant que personne, en tant qu'humain et en tant que citoyen.

Des ambitions louables et généreuses, à la hauteur de l'évènement et du moment.

Primo, il s'agit d'assurer à toutes les Djiboutiennes et à tous les Djiboutiens l'accès à l'éducation et un enseignement fondamental obligatoire de 9 années pour les enfants âgés de 6 à 16 ans.

Secundo, il s'agit de désarrimer l'éducation djiboutienne du système éducatif français qui avait pour vocation de créer dans ses colonies une élite acquise, dans la tête et dans le cœur, et chargée, consciemment ou pas, de veiller au rayonnement de la culture française. Une élite (?) acculturée, éloignée de ses racines régionales en ce qu'elle apprenait que ses ancêtres étaient gaulois ou, une fois l'indépendance chèrement acquise, que sa flore, africaine, était composée de filao et de baobab. Il fallait recentrer tout cela : enraciner profondément l'apprenant Djiboutien dans son pays, sa région, son continent et l'ouvrir sur le monde et ses richesses.

Tertio, il est à noter combien le fait de faire des apprenants des citoyens utiles à la nation est mis en exergue et qu'une mention spéciale est faite pour le développement de l'enseignement technique et de la formation professionnelle en phase avec l'environnement socio-économique.

Les techniciens se sont attachés à réaliser les ambitions exprimées.

Ainsi, une nouvelle pédagogie, issue du monde professionnel, est intégrée dans les enseignements : c'est l'Approche Par les Compétences (APC), qui prend ses distances avec la traditionnelle approche fondée sur les savoirs qui faisait de l'élève un individu avec une culture générale certes grande mais peu pertinente ou adéquate en ce qu'elle ne clarifie pas l'usage pratique que l'on peut faire des savoirs acquis et où l'enseignant fait figure de maître à penser. L'APC favorise les savoirs-



faire, porte sur les compétences à développer chez l'apprenant, lui permet de découvrir le sens et la pertinence des savoirs à apprendre et l'encouragement à la réflexion. De simple spectateur-réceptacle, l'apprenant est supposé devenir un acteur et un auteur de son apprentissage.

Dès la conception des curricula, une méthode de lecture appelée « approche linguistique globale » ou « approche globale » est introduite parce qu'elle permet, théoriquement, d'apprendre à lire en utilisant des stratégies qui montrent que le langage est un système de parties qui fonctionne ensemble pour créer du sens. Il s'agit donc d'enseigner aux élèves à identifier les mots-clés comme un seul mot au lieu de les faire prononcer tous les mots phonétiquement. Cette approche utilise la littérature comme outil d'enseignement, vise à intégrer l'alphabétisation dans toutes les disciplines et encourage les élèves à utiliser la lecture et l'écriture à des fins quotidiennes plutôt que de simplement décoder des mots et du texte. Elle est donc complètement en phase et en cohérence avec la pédagogie APC.



L'architecture de l'enseignement fondamental est repensée et conçue, conformément aux attentes exprimées. Elle se compose de 4 cycles d'apprentissages répartis en deux niveaux d'enseignement : l'enseignement de base ou primaire et l'enseignement moyen ou collège, et s'étale sur une période qui va de la 1ère année à la 9ème. (voir tableau ci-dessous)

▶ ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL		
ENSEIGNEMENT DE BASE OU PRIMAIRE	CYCLE 1	1ère année
		2ème année
	CYCLE 2	3ème année
		4ème année
5ème année		
ENSEIGNEMENT MOYEN OU COLLÈGE	CYCLE 3	6ème année
		7ème année
	CYCLE 4	8ème année
		9ème année

Pour ceux issus de l'ancienne école, alignée sur le système éducatif français et antérieure aux États généraux de l'éducation de 1999, le tableau ci-dessous donne une vue sur les deux architectures et fait correspondre les anciennes dénominations aux nouvelles.

L'ÉVOLUTION DES CURRICULA (suite)



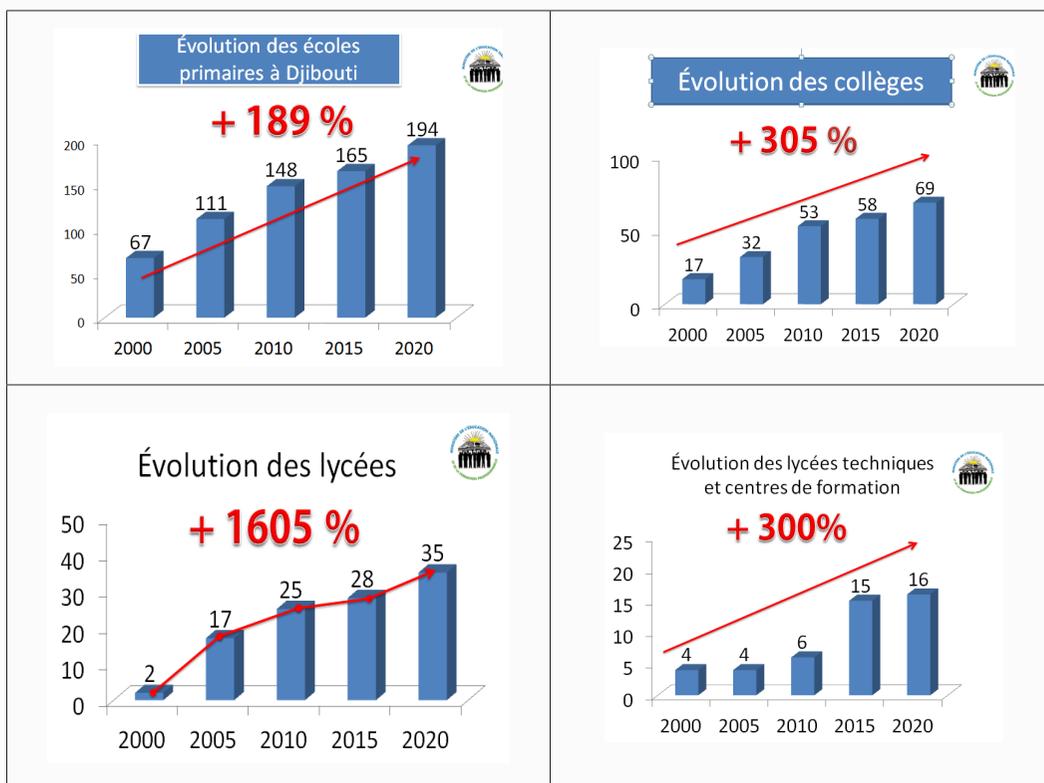
AVANT LA RÉFORME DU SYSTÈME ÉDUCATIF	ARCHITECTURE ISSUE DE LA RÉFORME
Cours Préparatoire (CP)	1ère année
Cours Élémentaire 1 (CE1)	2ème année
Cours Élémentaire 2 (CE2)	3ème année
Cours Moyen 1 (CM1)	4ème année
Cours Moyen 2 (CM2)	5ème année
6ème	6ème année
5ème	7ème année
4ème	8ème année
3ème	9ème année

Enfin, il fallait ouvrir et élargir l'accès et par conséquent augmenter de manière exponentielle l'accueil des enfants dans les établissements scolaires. Pour ce faire, il a fallu construire des écoles primaires partout dans le pays, dans les centres à forte densité comme dans les zones reculées de l'intérieur où la population vit de manière éparse sur des secteurs géographiques éloignés les uns des autres. Puis des collèges puis des lycées. Il a fallu construire vite, très vite. Et il a fallu recruter, sur plusieurs générations, une main-d'œuvre nationale susceptible de remplacer les coopérants (français, tunisiens, sénégalais, américains, marocains...etc.) en partance et former des recrues capables d'éduquer ces nombres pléthoriques d'apprenants qui arrivaient en masse dans les établissements scolaires. Et là aussi, il fallait faire vite, très vite.

Éducation Pour Tous (EPT) et démocratisation de l'école obligent, elles ne pouvaient être réellement effectives sans veiller à ce que TOUT enfant y est sa place et qu'aucun ne se trouve oublié sur la route du fait de sa naissance, de son milieu social, de ses origines, de sa culture, de sa religion ou de son handicap. Nous avons voulu une école inclusive!



GRAPHIQUES DE QUELQUES CHIFFRES SUR L'ÉVOLUTION DE 2000 À 2020



Pour ce faire, il a fallu la mobilisation, le courage, la patience et le sacrifice des forces vives du pays, et du ministère en particulier, pour contextualiser les programmes, s'informer, se former, faire les recherches idoines, échanger, débattre, trouver des accords, prendre des risques, s'organiser, travailler en synergie et en cohérence, ceci afin de produire les curricula et tous les outils didactiques (manuels, livrets, et DAP) nécessaires et, partant, acquérir son indépendance éditoriale. Chose complètement inédite dans une Afrique subsaharienne francophone toujours dépendante de la France en matière d'édition. Une grande victoire pour le pays dont il est légitime d'être extrêmement fiers.

Et il a fallu aussi adapter les rythmes scolaires aux changements (massification dans les écoles, double flux, semaine passée à 5 jours...etc.) survenus au fil du temps.

Ce considérable chantier s'est enfin achevé en 2016, avec la mise en place d'un baccalauréat général 100% djiboutien issu de la réforme du lycée entamée dès 2010.

2016 : Les Consultations nationales et le Colloque

Loin de se reposer sur ses lauriers, et parce qu'un système incapable de revivification ne peut survivre, à peine la réforme du lycée achevée, il a été assigné au MENFOP la mission de se repenser, de prendre de la distance et d'évaluer ses acquis.



L'ÉVOLUTION DES CURRICULA (suite)



C'est ainsi qu'à partir du 8 décembre 2016, faisant appel à toutes et à tous, des Consultations nationales pour évaluer le système, en faire la critique et faire des recommandations en vue de l'amélioration de la qualité des enseignements et des apprentissages sont lancées. Et une fois de plus, le peuple Djiboutien était au rendez-vous : enseignants, élèves, parents, société civile, partenaires techniques et financiers, experts, professionnels et profanes, se sont mobilisés et réunis autour de la table, sous l'arbre traditionnel, dans les salles de classe ou dans des espaces consacrés. Parce que la question éducative est affaire de bon sens plus que d'expertise, parce que les bénéficiaires sont les mieux placés pour exprimer des critiques, des exigences et des attentes, parce que la qualité et l'excellence sont des idéaux vers lequel nous nous devons, à l'échelle individuelle et collective, tendre.



« Beaucoup a été fait depuis les Etats Généraux ; tout d'abord en nous débarrassant d'une école élitiste héritée de l'époque coloniale, mais aussi en termes d'accès, d'équité ou d'amélioration des conditions de travail. Cependant, ces acquis ne nous dispensent pas d'une réflexion sur l'évolution de notre école, sur ses critères de performance et sur son adéquation avec les valeurs de notre société. Ce sont là des interrogations légitimes, car, dans un monde en perpétuelle mutation, l'enseignement ne peut pas se permettre de rester figé, aussi bien dans sa méthode que dans ses contenus. Et c'est ainsi que nous pourrions déplacer le curseur sur un enseignement de qualité, respectueux de l'élève en apprentissage et du citoyen en devenir.

C'est exclusivement en ayant en ligne de mire ces deux objectifs qu'il nous faut explorer le maximum de pistes possibles et les pratiques pédagogiques les plus innovantes. »

Pour toutes ces raisons et bien plus encore, le MENFOP a pu, sans coup férir, compter sur la participation et la contribution de chacun pour œuvrer avec tous et en synergie à la construction d'une école inclusive de qualité, plus juste, plus efficace et plus durable. Tout, des rythmes scolaires à l'organisation des apprentissages, en passant par les outils didactiques, les critères de recrutements, la qualité des enseignements, les méthodes pédagogiques, la formation des enseignants, les conditions de travail, le plan de carrière, les évaluations scolaires, nationales ou internationales... fut passé au peigne fin et résumé dans un ouvrage intitulé Les Actes du Colloque sur la Qualité des Enseignements-Apprentissages qui fut mis à la disposition de toutes et de tous.



« Il est impératif de garder à l'esprit que l'école de qualité d'aujourd'hui et de demain n'obéit pas aux mêmes critères d'éligibilité que l'école de qualité d'hier. La question n'est pas de se lamenter ou d'être nostalgique. La réponse n'est pas non plus de juger une époque par rapport à une autre et d'établir ainsi des tableaux d'honneur ou de déshonneur. L'école de qualité que nous appelons de tous nos vœux doit échapper aux querelles des chapelles ou à la confrontation des idéologies. Gardons-nous surtout de manœuvrer ainsi. Privilégions une philosophie d'apprentissage pragmatique ancrée dans les valeurs citoyennes, et en conformité avec notre devise nationale d'« unité, égalité, paix » mais également avec notre vision de développement.

Voilà le socle sur lequel doit se construire la qualité recherchée. »

Extrait du discours du président de la République, le 8 décembre 2016



2017 : La Révision des curricula de l'enseignement fondamental

Toute œuvre humaine n'étant jamais parfaite mais, cependant, toujours perfectible, un curriculum, parce qu'il est tributaire des évolutions de la société qui l'a conçu et de ses attentes à l'égard des individus qu'elle porte en son sein, n'est jamais définitif. Il est, au contraire dynamique et doit constamment s'adapter aux changements.

C'est dans le cadre de la politique globale du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, toujours tendue vers la recherche de la qualité et l'amélioration des performances des enseignements et des apprentissages que s'érige la révision des curricula, levier majeur des objectifs du département.

Ainsi sont l'essence et le sens de l'entreprise visée près de vingt ans après le début de la refonte de notre système éducatif, dans le respect des recommandations issues des consultations nationales et du Colloque sur la qualité des enseignements-apprentissages, organisés en décembre 2016. En effet, il est plus que temps de s'interroger sur la pertinence de nos curricula dans le monde d'aujourd'hui et de les réviser, à chaque fois que besoin est, et ce, dans le souci de leur qualité et de l'optimisation de leur impact dans les classes.



■ Quelques exemples de recommandations :

- ▶ Équilibrer les volumes horaires impartis en fonction de l'âge de l'élève. p41
- ▶ Rendre effective la demi-heure d'éducation civique à partir de la classe de sixième année. p42
- ▶ Aménager une heure mensuelle de vie scolaire entre élèves et les acteurs de la vie scolaire pour qu'il y ait des discussions constructives au cours desquelles les élèves s'expriment librement. p48
- ▶ Réviser les programmes et les manuels tous les cinq ans. (Enseignement de base et moyen) » p 25

Extraits des Actes du Colloque, novembre 2017

Dans l'optique d'une compréhension commune des attendus, il est utile de s'entendre sur les concepts usités et de préciser que :

- ▶ Un curriculum est généralement défini comme « un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes (y compris l'évaluation) les matériels (y compris les manuels scolaires) et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants³ ».
- ▶ Un curriculum reflète la vision commune d'une société et illustre ses buts et ses objectifs éducatifs. Il prend également en compte les attentes et les besoins nationaux et internationaux.
- ▶ Une révision ne consiste pas à créer un tout nouveau curriculum mais vise plutôt à ce qu'il demeure, dans toutes les disciplines enseignées, à jour, pertinent et adapté au stade de développement des apprenants et aux changements survenus dans le monde. C'est en cela qu'elle se distingue d'une réforme ou d'une refonte

³ G. De Landsheere, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, 1979, p. 65



L'ÉVOLUTION DES CURRICULA (suite)



- ▶ une révision bénéficie aux élèves, aux enseignants, aux écoles en permettant de repérer les domaines cibles qui ont besoin d'être remaniés et de prévoir, le cas échéant, un délai suffisant pour créer et mettre à jour le matériel.

Le processus de révision d'un curriculum est fondé sur des recherches et des données probantes. Il nécessite des études, un temps d'analyse et de synthèse, prépare une ébauche qui contient les nouvelles attentes, en tenant compte de l'orientation nouvelle visée dans chaque discipline et promeut une formation des acteurs pour une interprétation commune et des messages cohérents sur les éléments issus de ladite révision.

C'est en novembre 2017 que sont lancés officiellement les travaux de révision des curricula. Très rapidement, un comité technique est mis en place. Il est constitué des Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN), de Conseillers Pédagogiques référents (CP), de cadres et de concepteurs du Centre de Recherche et d'Information de l'Éducation Nationale (CRIPEN), d'un professeur-formateur du Centre de Formation des Enseignants de l'Enseignement Fondamental (CFEEF), de la Directrice de l'Enseignement Public (DEP), représentant la Direction Générale de l'Enseignement (DGE). Il est habilité à faire appel à toute personne ressource, si le besoin s'en fait sentir.

Les IEN et CP-référents font office de Directeurs Pédagogiques et travaillent à concevoir d'abord les curricula disciplinaires puis les outils didactiques avec une Commission de Rédaction des Curricula (CRC) composée d'enseignants chevronnés, de concepteurs du CRIPEN, de CP, parfois même de chefs d'établissements scolaires très expérimentés.

Les actions et les activités de ce comité technique sont coordonnées par le Secrétariat exécutif du Comité Supérieur de l'Éducation. Il doit rendre des comptes à un comité de pilotage présidé par le ministre et composé des hauts cadres du département (conseillers techniques, secrétaire général et directeurs généraux).

Dès sa mise en place (décembre 2017), le comité technique entame ses activités par la formalisation et la compilation des rapports et des études menées quant à l'impact de la réforme (janvier 2018) et enchaîne sur des évaluations diagnostiques des curricula, évaluations menées par les inspections (février 2018).

En avril de la même année, les résultats de ces travaux sont présentés au ministre. Il en résulte une circulaire qui définit les orientations institutionnelles⁴

- ▶ apporter les ajustements, les compléments et les améliorations idoines, répondant aux besoins identifiés dans le cadre des différents rapports, études et évaluations diagnostiques,
- ▶ veiller à la cohérence horizontale et verticale des enseignements
- ▶ induire des pratiques pédagogiques innovantes, impactant positivement les enseignements et les apprentissages
- ▶ mettre l'accent sur les mathématiques, les langues et les sciences
- ▶ intégrer les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) aux curricula en vue de renforcer les enseignements-apprentissages

⁴ circulaire n°662/MENFOP du 31 décembre 2018



- ▶ introduire l'anglais dès la 3^{ème} année
- ▶ concevoir l'enseignement de l'Éducation Morale, Civique et Islamique (EMCI) de telle manière à inculquer aux apprenants des valeurs morales, civiques et religieuses contribuant à la construction d'une identité citoyenne et d'un humanisme favorisant la cohésion nationale et une ouverture au monde. L'enseignement de l'EMCI doit être dispensé en français, langue d'enseignement
- ▶ introduire l'enseignement de la physique et de la chimie en 6^{ème} et 7^{ème} année pour combler le fossé entre la 5^{ème} et la 8^{ème} année
- ▶ en vue d'une orientation efficace des élèves, prenant en compte leur profils et leurs potentialités, initier les apprenants, dès la 6^{ème} année, à des métiers, idéalement dans le cadre d'enseignements d'exploration.

C'est sur la base de ces orientations que les curricula sont repensés et construits. Rappelons tout d'abord le contexte :

dans l'enseignement de base, les écoles fonctionnent selon 3 modalités :

- ▶ le flux unique : les élèves n'ont cours que le matin de 7h30 à 13h donc 27h30 hebdomadaires, soit 110h mensuelles ou **880 heures annuelles**.
- ▶ Double flux : les élèves changent de flux tous les 15 jours :
 - matin : de 7h30 à 13h donc 27h30 hebdomadaires
 - après- midi : 13h30 à 18h donc 22h30 hebdomadaires

Soit 100h mensuelles ou **800 heures annuelles**.

- ▶ Plein temps : les élèves ont cours le matin et l'après-midi :
 - matin 7h30 à 11h30
 - après-midi : de 15h30 à 17h30

Soit 120 h mensuelles ou 960 heures annuelles.

Le premier constat est, alors que les programmes et les attentes sont les mêmes pour tous, une disparité des horaires d'enseignements-apprentissages, qui est cause d'une inégalité de traitement entre les élèves puisqu'il y a 160 heures d'apprentissages annuels de plus pour certains, soit pratiquement plus d'un mois et demi de cours.

dans l'enseignement moyen, il y a :

- ▶ de manière générale, moins d'heures d'enseignement que dans l'enseignement de base
- ▶ pas de place à la créativité (EMT, arts, activités sociales et culturelles...etc.)
- ▶ que certains enseignements sont laissés de côté : éducation civique, éducation islamique
- ▶ pas de vie scolaire
- ▶ pas de préparation à la voie professionnelle

Le comité technique s'est, de prime abord, attelé à la tâche de garantir une plus grande équité dans les enseignements-apprentissages et, pour cela, harmoniser et uniformiser de manière globale les vo-

L'ÉVOLUTION DES CURRICULA (suite)



lumes horaires hebdomadaires pour tous les ordres d'enseignement. Il a ensuite veillé à tenir compte des doléances exprimées dans les recommandations issues du colloque et à respecter scrupuleusement les orientations qui lui ont été fixées.

Ainsi, pour l'enseignement de base ou primaire, les enseignements-apprentissages sont organisés comme suit :

ENSEIGNEMENT DE BASE OU PRIMAIRE (RÉVISÉ)					
MATIÈRES	CYCLE 1		CYCLE 2		
ANNÉES	1ère	2ème	3ème	4ème	5ème
Français	12h20	12h30	9h30	7h30	7h30
Mathématiques	5h	5h	4h10	4h10	4h10
EMT/TIC	2h30	1h40	50 min	45 min	45 min
EPS	2h	1h40	1h	1h	1h
EMCI	1h30	1h30	1h	1h	1h
Sciences expérimentales		1h	1h30	1h30	1h30
Histoire-géographie			50 min	1h40	1h40
Arabe			3h45	4h30	4h30
Anglais			2h30	2h30	2h30
Récréation	1h40	1h40	1h40	1h40	1h40
Total heures hebdomadaires	25h	25h	26h45	26h45	26h45





Pour l'enseignement moyen, conformément aux attendus, les nouvelles disciplines nécessaires sont introduites, le fossé entre les niveaux comblés, l'ensemble harmonisé et les horaires d'enseignement réajustés. Ainsi le tableau suivant qui récapitule :

ENSEIGNEMENT MOYEN OU COLLÈGE			
CYCLE 3		CYCLE 4	
DISCIPLINES	6ème et 7ème années	DISCIPLINES	8ème et 9ème années
	Horaires		Horaires
Français	5h	Français	5h
Mathématiques	5h	Mathématiques	5h
Histoire-Géographie/EMCI	3h30	Histoire-Géographie/EMCI	3h30
Sciences de la Vie et de la Terre	1h30	Sciences de la Vie et de la Terre	2h
Physique-Chimie	1h30	Physique-Chimie	2h
Arabe	3h	Arabe	3h
Anglais	4h	Anglais	4h
EPS	2h	EPS	2h
Informatique	1h	Informatique	1h
Vie Scolaire	0	Vie Scolaire	30min
Découverte des métiers	30min	Découverte des métiers	30min
Enseignements artistiques	30min	Enseignements artistiques	30min
Total	27h30	Total	29h

EN MATIÈRE DE PÉDAGOGIE :

L'APC est conservée comme méthode pédagogique mais on lui adjoint la traditionnelle approche syllabique qui permet aux lecteurs premiers de développer une conscience phonologique, c'est-à-dire la faculté de percevoir, de découper et de manipuler des unités sonores du langage, et, à partir de là, de construire des syllabes simples ou complexes (combinatoire), ce qui joue un rôle majeur dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

pour rester en phase avec un monde en constante évolution, conformément aux ambitions nationales exprimées dans la loi de 2000 et les recommandations du colloque du 2016, et dans le respect des Objectifs de Développement Durable (ODD4), sont introduites, dans les enseignements, les 12 compétences de vie de la région MENA de laquelle le pays fait partie. L'attention est attirée sur le fait que si ces compétences ne sont pas nouvelles et étaient présentes, de manière implicite, dans les anciens curricula, il s'agit dorénavant de les rendre explicites à la fois pour l'enseignant qui doit créer les situations et pour l'élève qui doit les développer en lui. Elles sont intégrées dans le sens d'une progression spiralaire continue et d'une complexification progressive de ces concepts, l'objectif étant que les élèves développent ces 12 compétences en construisant de façon régulière sur leurs acquis et continuent ainsi à s'améliorer, chaque année consolidant, renforçant et approfondissant.

L'ÉVOLUTION DES CURRICULA (suite)



La mise en œuvre de ces programmes et outils révisés a commencé avec la classe de 1ère année à la rentrée scolaire 2019 et de 3ème année pour l'anglais. Elle s'est poursuivie avec les classes de 2ème année et 6ème année à la rentrée 2020. Le tableau ci-dessous récapitule le chronogramme de mise en œuvre planifié.

	2019	2020	2021	2022	2023
1ère	toutes les disciplines				
2ème		toutes les disciplines			
3ème	anglais	arabe	toutes les autres disciplines		
4ème		anglais	arabe	toutes les autres disciplines	
5ème			anglais	arabe	toutes les autres disciplines
6ème		toutes les disciplines, sauf l'anglais			
7ème			toutes les disciplines		
8ème				toutes les disciplines	
9ème					toutes les disciplines

Il est judicieux de signaler que chaque première année de mise à disposition des outils révisés est en réalité une année d'expérimentation qui permet, en même temps que la fiabilité et l'efficacité des outils sont testées, de récolter les critiques, les commentaires et les suggestions d'amélioration des équipes pédagogiques (CP, enseignants et chefs d'établissements).

Est-il besoin d'insister sur le fait que le succès de cette révision est, pour une majeure partie, tributaire de la manière dont les enseignants, encadrés et soutenus par les conseillers pédagogiques et les chefs d'établissements scolaires, la mettent en œuvre, de l'engagement collaboratif de tous, de leur compréhension des méthodes, de leur professionnalisme, bref de leur bonne volonté ?

Est-il aussi besoin de rappeler qu'assurer les conditions idoines est un facteur essentiel de la réussite de cette entreprise et que l'institution a un rôle capital à jouer ?

Est-il encore besoin de rappeler que la coopération des parents, et de la société dans son ensemble, est



un atout déterminant, voire un levier décisif, qui permet de bouger et de changer la donne ? Est-il enfin besoin de rappeler que l'apprenant qu'on élève au sein de la société a lui aussi sa partition à jouer pour que l'ensemble soit harmonieux et complet ?

La qualité, ou l'excellence, dans l'éducation, qui vise l'équité par l'inclusion, par l'offre de chance identique et juste à tous et à toutes, est un idéal vers lequel nous tendons, un point vers l'infini que nous cherchons à atteindre mais qui lui-même ne cesse de changer au gré des évolutions des mœurs, des rencontres culturelles, des changements économiques, des orientations politiques, des idéologies éducationnelles, des mouvances mondiales, bref, au gré des femmes et des hommes qui font ce monde à travers le prisme de leurs rêves, espoirs, ambitions, intuitions, compréhensions et convictions.



C'est dire à quel point nous sommes tous susceptibles de contribuer à son atteinte et de participer, à notre petite échelle, en créant les conditions idoines pour préparer l'avènement d'un capital humain meilleur, à l'amélioration du monde.

II.- Analyses des réalisations

2.1 OÙ EN EST-ON AVEC L'ACCÈS ET L'ÉQUITÉ À L'ÉDUCATION ?

Par M. Mohamed Abdi Guedi / CT



La République de Djibouti, indépendante depuis 1977, a hérité un système éducatif dont les fondements ont été posés par l'ex-puissance coloniale. Si l'héritage colonial a plus ou moins « fonctionné » jusqu'aux années 90, en raison de l'évolution de la société djiboutienne, il s'est avéré nécessaire de réformer et de réorienter le système éducatif pour qu'il soit au diapason de son époque, en phase avec les aspirations socio-économiques du pays, conforme aux valeurs républicaines d'égalité et d'équité et enfin répondre aux défis de démocratisation de l'éducation.

Pour ce faire, des assises nationales furent organisées pour jauger la grosse machine éducative, pronostiquer son devenir et définir les orientations qui serviront de fondements à son action. Elles ont entre autres, fait ressortir un faible accès à cause de l'insuffisance des structures éducatives, une forte disparité entre les genres aussi bien dans les régions que dans la capitale.

I. Deux décennies après la réforme :

Deux décennies après la réforme qui répondait, certes, à une ambition politique et une attente sociale, le système éducatif a-t-il réussi à relever les défis inhérents à l'accès et l'équité ? Les disparités (garçons/filles ?) dans tous les segments de l'enseignement ont-elles trouvé solutions ? Des mesures correctives incitatives ont-elles été prises par rapport aux facteurs qui découragent les filles à se rendre à l'école notamment celles des ménages les plus démunies ?

2. La loi d'orientation renforce le droit à l'accès à l'éducation.

La loi d'orientation promulguée au lendemain des États Généraux de l'éducation a auguré une nouvelle ère et fixé les soubassements de la nouvelle école désirée : une école citoyenne, intégratrice et efficace, capable d'apporter les réponses idoines aux carences et insuffisances auxquelles faisait face l'appareil éducatif. **Elle a élargi l'accès à l'éducation** à tous les enfants, y compris à ceux souffrant d'handicaps de toutes sortes, institué un enseignement obligatoire pour les enfants de 6 à 16 ans tels que le préconisent les ODD et a inscrit l'enseignement préscolaire dans le paysage éducatif.

Depuis 2000, date qui marqua d'une pierre blanche le devenir du système éducatif, que du chemin parcouru !



L'accès prend de l'envol, l'équité retrouve toute sa quintessence, la prise en charge des EABS devient une réalité et la valorisation du capital humain à travers l'enseignement technique et la formation professionnelle est au centre des toutes les préoccupations.

2. Quel bilan ? Quelles réalisations en termes d'accès et d'équité ?

a) Les efforts engagés pour le développement du Préscolaire

Dans l'éducation d'un enfant, les années de la petite enfance et l'enseignement préélémentaire (4-5ans) constituent une période cruciale tant sur le plan du développement moteur que cognitif et langagier et par conséquent conditionne la réussite de l'enseignement primaire. Malgré cette évidence, avant les États Généraux, l'offre de l'enseignement préscolaire était marginale,

Conscient de cet état de fait qui entrave le développement optimal de l'enfant avec des répercussions néfastes notamment sur son parcours scolaire, le Gouvernement a engagé des efforts importants depuis 2011.

Ainsi, dans la perspective de contribuer et de promouvoir le développement intégré et harmonieux de l'enfant et in fine lui garantir un bon départ dans la vie, le Ministère de la Femme et de la Famille, a développé des infrastructures communautaires de prise en charge des enfants âgés de 3 à 4 ans issus des groupes défavorisés vivant en milieu périurbain et rural. Dans ces structures, quelques 955 enfants reçoivent des activités d'éveil, de stimulation et de sociabilisation.

Le MENFOP a, quant à lui, eu égard aux nouvelles orientations du secteur, le préscolaire constitue une des priorités ciblées tant sur le plan de développement des structures spécifiques à cette

tranche d'âge que sa généralisation sur l'ensemble du territoire. Une stratégie visant l'extension du secteur et la définition d'un cadre normatif des structures à pourvoir est en train d'être développée. En 2016 un service de l'enseignement préscolaire a été créé. Dans les zones défavorisées, des écoles entièrement dédiées à l'enseignement préscolaire ont été opérationnalisées : 2 à balbala et 1 As Eyla (c'est peu, mais c'est le début). Le taux de scolarisation des enfants de 5 ans est passé de 5% en 2010 à 17% en 2016 et 35% à 2020. L'effectif total, du public, privé et communautaire s'élève à 3793 enfants.

Au regard des initiatives et réalisations entreprises aussi bien au niveau des institutions étatiques que dans le secteur communautaire et privé, force est de constater, que la prise en charge précoce du développement intégré de l'enfant de 3 à 5 ans connaît une dynamique soutenue. Mais, la problématique du développement de l'enfant étant complexe et multidimensionnelle, seule la conjugaison des efforts des familles, des parents, du secteur privé et du gouvernement permettra de relever le défi et réussir au mieux le développement holistique du petit enfant djiboutien.

b) L'expansion des capacités d'accueil dépasse le cycle primaire.



En 1999, c'est-à-dire, 22 ans après l'indépendance, le pays ne comptait que 10 collèges d'enseignement secondaire (dont 6 situés dans la capitale), 1 lycée d'enseignement général (une sélection rigoureuse était de mise pour le passage au lycée)

ACCÈS ET L'ÉQUITÉ À L'ÉDUCATION (suite)



et 2 lycées d'enseignement technique (LIC et LEP d'Ali-sabieh).

En raison des structures éducatives insuffisantes, le nombre de bacheliers que le système produisait, était en nombre insuffisant. Seulement 8 % d'une génération d'élèves entrant en Cours d'Initiation de l'époque, terminait leur parcours scolaire par l'obtention du baccalauréat. L'enseignement supérieur qui a vu le jour à l'aube des années 90 ne dépassait guère les deux années d'étude et ne produisait que des techniciens supérieurs et des professeurs-adjoints pour les collèges.



Aussi, le système éducatif faisait face à un défi démographique caractérisé par une croissance naturelle de 3% et une urbanisation galopante due à l'arrivée massive dans la capitale des populations rurales fuyant les sécheresses répétitives des années 90. La demande excédait largement l'offre et par conséquent une proportion importante de la population en âge scolaire n'était pas inscrite. Le taux de scolarisation brut (TBS) au cycle primaire était en, 1999/2000, de 39% (44% pour les garçons et 32% pour les filles). 90% des écoles fonctionnaient à double flux. En plus de l'insuffisance de capacité d'accueil, pour les régions, s'ajoutait au manque et /ou à l'insuffisance des installations telles que les cantines, dortoirs et sanitaires. Face à une telle situation la nécessité absolue de prendre des mesures correctives urgentes tant

sur le plan de l'accès que sur l'équité s'imposait de toute évidence.

À cet effet, durant les années postérieures aux États Généraux, d'importants efforts ont été déployés pour répondre à l'insuffisance quantitative des structures d'accueil et de formation et améliorer l'accès à l'école. Dans toutes les zones où le besoin se faisait sentir, il a été procédé à la construction et l'équipement de nouvelles écoles ainsi que la réhabilitation et l'extension des infrastructures existantes en vue d'accueillir un plus grand nombre d'apprenants.

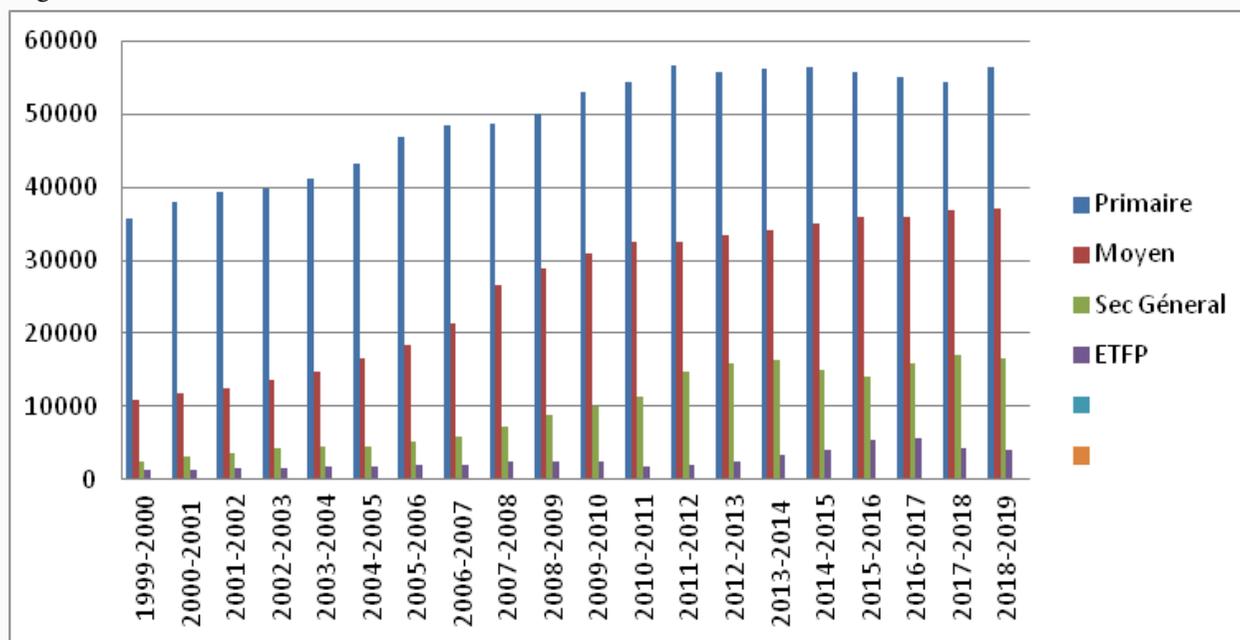
L'expansion des capacités d'accueil, s'est tout naturellement traduite par une augmentation importante et continue des effectifs des élèves et donc par une démocratisation de l'éducation. Le taux de scolarisation est de 92% en 2019, il était à 39% en 2000, soit une progression de 53 %. Les effectifs de l'enseignement fondamental, sont passés de 46 405 élèves à 93 610 élèves de 2000 à 2019 soit une augmentation de 47 205 élèves qui représente 50,43%. Pour la même période, la population scolaire de l'enseignement secondaire général, est passée de 2 349 élèves à 16 670 élèves soit une évolution de 85,91%. L'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle, a, quant à lui, connu une évolution de 69,23%. Les effectifs passent de 1 242 à 4 037 de 2000 à 2019.



En somme les effectifs globaux, tous ordres confondus sont passés de 49 996 à 114 313 de

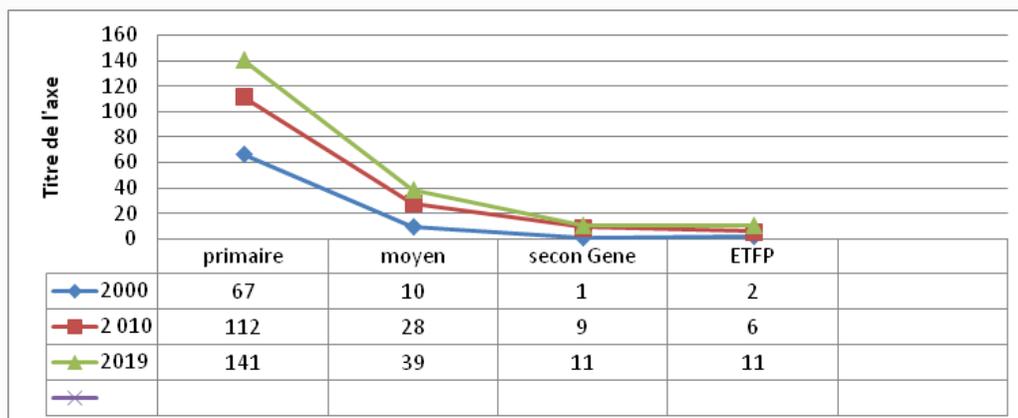


2000 à 2019 soit une progression de 56,27% les effectifs des filles passent de 21 230 à 52 311 soit une augmentation de 59,42%.



D'autre part, l'effort accès sur l'accroissement de l'offre a engendré la suppression graduelle du système de fonctionnement en double flux et la généralisation progressive du simple flux dans les écoles, ce qui impacte positivement la qualité d'enseignement.

La décision politique d'expansion des infrastructures a permis également de réduire sensiblement le nombre des effectifs dans les divisions pédagogiques qui passent de 60 élèves par classe à 40 /45 élèves par classe.



3. Évolution des établissements scolaires

a) Stratégies pour réduire la disparité

Par rapport à l'équité, la disparité entre les sexes était palpable à tous les niveaux d'enseignement. Les taux de scolarisation étaient plus faibles chez les filles que les garçons, et l'écart se creusait encore davantage au fur et à mesure qu'on montait en niveau supérieur. Pour les populations vivant dans

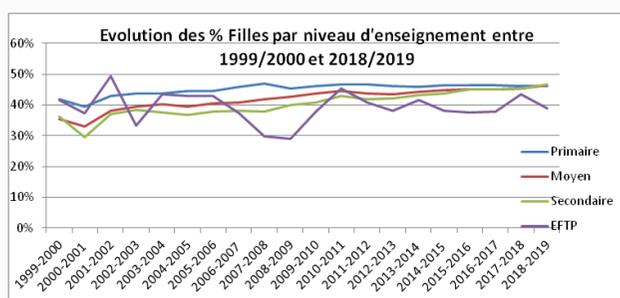
ACCÈS ET L'ÉQUITÉ À L'ÉDUCATION (suite)



les localités éloignées, l'accessibilité et le maintien des filles à l'école, notamment dans les zones les plus défavorisées se posaient avec acuité. Et, la scolarisation des enfants vivant avec un handicap était embryonnaire, la prise en charge de cette population se posait en termes de pédagogie ou d'aménagements architecturaux, mais surtout en termes d'équipements, d'enseignants spécialisés et d'absence de cadre de politique nationale en matière d'éducation intégratrice.

Pour pallier à cette réalité peu reluisante, ont été créées des conditions qui assurent à tous les enfants de la République les possibilités de recevoir des services d'enseignement de qualité réduisant de façon significative les inégalités résultant du statut socio-économique et de la discrimination fondée sur le sexe. Lesquelles conditions ont eu pour conséquence une nette évolution des taux de scolarisation et du maintien des filles dans les différents ordres d'enseignement comme le montre le graphique ci-dessous.

(citez la source)



Cette belle performance résulte de l'élimination des facteurs qui entravaient la scolarisation des filles et de la mise en place d'une panoplie de mesures positives incitatives telles que la création d'un nombre de plus en plus élevé d'établissements scolaires à travers tout le pays, le rapprochement des écoles des lieux d'habitation, l'accès gratuit aux fournitures scolaires, la distribution

des vivres aux familles qui scolarisent des filles, le renforcement et la création des services sociaux comme la cantine et les dortoirs séparés garçon/ filles en milieu rural.

À ce sujet, depuis la refondation de l'école djiboutienne, le MENFOP reconnaît que les dortoirs et la cantine constituent des éléments indispensables à la scolarisation des enfants et à leur maintien à l'école notamment ceux des localités des régions de l'intérieur. Une entité dédiée à la restauration scolaire a été créée en 2012, les élèves scolarisés dans toutes les localités rurales reçoivent quotidiennement deux à trois repas par jour. Les effectifs des rationnaires ont augmenté de manière considérable. Ils passent de 17 561 en 2013 à 20.185 en 2020 comme l'illustre le tableau ci-dessous.

2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
17 561	17 781	17 942	17 981
2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
18 264	18 525	19 894	20 185

Par ailleurs, pour réduire l'abandon scolaire plus fréquent chez les filles, des actions spécifiques ont été menées. Ainsi, depuis 2002 une journée consacrée à la sensibilisation pour la scolarisation des filles a été instituée. Celle-ci a engendré une augmentation du taux de scolarisation des filles notamment en zone rurale où, lequel taux était particulièrement bas.



b) L'offre de scolarisation et l'inclusion des EABS



Pour permettre à chaque enfant ayant un besoin éducatif particulier à développer son plein potentiel et in fine favoriser son inclusion, depuis 2000, l'offre de scolarisation et de formation destinée aux EABS est bien installée dans le paysage éducatif. Un service entièrement dédié à l'identification et la scolarisation de ce groupe à besoins spécifiques a été créé en 2011. Une école pour les malvoyants et non-voyants a vu le jour en 2013. L'effectif de cette école s'élève à ce jour à 145 élèves dont 96 enfants qui vivent avec une déficience mentale reçoivent une éducation adaptée à leur situation.

Par ailleurs, au sein du CPE est implantée une école qui prend en charge des enfants vivant avec une insuffisance visuelle et auditive. Cette école a vu ses effectifs augmentés et les différents niveaux d'étude s'élargir. En 2015, l'effectif était de 119 enfants répartis entre l'école primaire (57 enfants) et l'enseignement secondaire (62 adolescents).

Cette volonté d'offrir aux EABS une éducation de qualité adaptée à leur condition est corroborée par l'accompagnement pédagogique destiné aux enseignants et la mise à disposition des supports didactiques adaptés pour une meilleure prise de groupe vulnérable.

Conclusion

Les progrès réalisés durant les deux dernières décennies en termes d'accès et d'équité sont palpables.

Cependant, scolariser le plus grand nombre de jeunes n'a réellement de sens, que si cette scolarisation leur permet l'acquisition des connaissances et compétences utiles à leur autonomie et surtout à leur insertion socioprofessionnelle.

C'est pourquoi, une égale importance est accordée à deux priorités : l'élargissement de l'accès à l'éducation, et la nécessité d'une instruction de qualité.

Le combat pour une scolarisation universelle (atteindre les 100% de TBS) est en passe d'être réussi, toute l'attention et l'énergie du MENFOP sont focalisées ces dernières années sur le redressement de la qualité des enseignements apprentissages.



2.2 LA RÉUSSITE DE L'ÉDITION SCOLAIRE A DJIBOUTI FAIT ÉCHO EN AFRIQUE.



Par M. Moukhaled Abdoul-Aziz Hassan / Secrétaire exécutif de l'Observatoire - IEN

La question du livre est au cœur des politiques éducatives. Il est l'outil pédagogique par excellence, et très souvent l'unique référence écrite dans des contextes où le savoir imprimé est rare, comme c'est le cas à Djibouti. Il y a une vingtaine d'années environ, les manuels scolaires se faisaient rares dans nos écoles, et on parlait de « pénurie » avec un ratio d'un manuel pour 4 élèves. En fait, les manuels étaient importés de l'étranger, autrement dit soumis au gré des fournisseurs du Nord, à des prix élevés dépassant le pouvoir d'achat des familles, et qui plus est, étaient inadaptés ; leurs contenus pédagogiques ne correspondaient ni à l'environnement culturel de nos enfants ni à la formation de l'enseignant qui doit les utiliser.

Aujourd'hui, la situation est toute autre, nos manuels scolaires sont conçus et élaborés à Djibouti, par des djiboutiens et leurs nombres dépassent largement les besoins exprimés. Quelles ont été les stratégies et les moyens mis en œuvre, pour atteindre un tel résultat pour un pays, à priori, dépourvu de compétences en matière éditoriale ?

I - LA NAISSANCE DU CRIPEN.

Le CRIPEN (Centre de Recherche, d'Information et de Production de l'Éducation Nationale) est né par décret n° 90-041/PR/EN du 08 avril 1990 de la transformation du secteur recherche-production de deux bureaux pédagogiques du Primaire et du Secondaire. Il est chargé des activités de recherche pédagogique, de développement des curricula, d'information et de production.

Devenu autonome en 2008, le CRIPEN est aujourd'hui un des acteurs essentiels de la réforme puisqu'une de ses missions principales est dorénavant d'assurer de façon autonome et prenne la production des manuels scolaires du pays de la première année à la classe de

Terminale. Pour ce faire, le Centre a mis en œuvre une stratégie simple, mais efficace qui se résume en trois mots : formation du personnel, gestion des activités et mobilisation des ressources financières.

II-LA FORMATION DU PERSONNEL, UNE PRIORITÉ DU CENTRE.

Afin de mener à bien ce projet éditorial d'envergure, le CRIPEN a d'abord misé sur le développement professionnel et le renforcement des compétences de tout le personnel œuvrant dans les activités éditoriales en mettant en place des formations spécifiques, nous en citons quatre à titre d'exemple :



- Formations, in situ et à distance à destination, des membres en charge de l'élaboration des curricula, référentiels et supports didactiques ;
- Formations du personnel œuvrant dans la fabrication du livre (PAO, DAO, ICONO, Cartographie et personnel de l'imprimerie) ;
- Formations sur le développement des contenus numériques et des ressources libres de droits (REL) ;
- Formations sur le logiciel de gestion des stocks et distribution des manuels, etc.

Toutes ces formations ont débouché sur de réels transferts de compétences. C'est dire que le Centre ne s'est pas privé des expertises internationales nécessaires en début de projet, pour d'une part former les auteurs, les aider à construire la structure des manuels, co-valider le contenu et d'autre part, pour crédibiliser ses productions en les soumettant à des regards extérieurs.



III-LA GESTION INTERNE DU CENTRE.

Après la formation de son personnel, le CRIPEN s'est attelé à s'organiser de l'intérieur ; ainsi, les tâches et les rôles respectifs des différents acteurs intervenant à chaque maillon de la chaîne éditoriale sont très précis. À titre d'exemple voici déclinées les responsabilités du personnel chargé du suivi éditorial :

- Suit plusieurs manuels et guides pédagogiques suivant la note de répartition des tâches de chacun ;
- Tient un cahier des réceptions/transmissions aux inspecteurs référents, aux coordonnateurs des cellules (disciplinaires, PAO et DAO-Illustration), aux commissions de suivi et de validation et aux experts extérieurs ;
- Élabore et suit à travers un tableau de bord éditorial le stade d'évolution de chaque cellule rédactionnelle ;
- Participe à la validation de la structure du manuel et guide ainsi que les maquettes avec l'inspecteur référent ;
- Fait le lien entre la direction de l'édition, les cellules rédactionnelles et les entités PAO, DAO et ICONO ;
- Suit les calendriers de travail des divers acteurs ;
- Veille à toutes les validations des productions et les bons à tirer (BAT) ;
- Etablit un rapport mensuel de suivi.

Sur le plan technique, le CRIPEN a pris toutes les dispositions pour tenir les délais de production et d'impression des ouvrages concernés et de les diffuser à temps dans tous les établissements de la République, de la Première année de l'enseignement de base jusqu'à la classe de Terminale. Toutefois, une stratégie est à rechercher pour améliorer les conditions de stockage et diversifier l'accès aux manuels en multipliant et en déconcentrant les points de vente.

IV-LA MOBILISATION DES RESSOURCES ET LES ÉCONOMIES DÉGAGÉES.

L'atteinte des objectifs éditoriaux fixés a exigé la mobilisation des ressources financières conséquentes pour mener à bien cet important programme de production locale des manuels scolaires. Ainsi, le total du financement nécessaire

REUSSITE DE L'ÉDITION SCOLAIRE (suite)



sur une période de trois ans (2012, 2013 et 2014) serait environ de **700 000 000 FDJ**.

Cette somme couvre tous les frais de production : expertises, frais éditoriaux, impressions, et distributions, etc.

Ce montant global n'est pas exorbitant comparer aux dépenses de l'État qu'auraient pu occasionner la poursuite d'achats des manuels à l'étranger. À titre comparatif l'économie dégagée serait d'environ **deux milliards de francs Djibouti** sur les trois années du secondaire seulement. (Voir tableau ci-après).



Tableau comparatif entre achat à l'étranger et édition locale

	Nb de manuels	Coût Si achetés en France	Coût Si fabriqués à Djibouti	Économie réalisée
Seconde	100.000	600.000.000	105.000.000	495.000.000
Première	120.000	900.000.000	126.000.000	774.000.000
Terminale	135.000	1.012.500.000	141.750.000	870.750.000
TOTAUX	355.000	2.512.500.000	372.750.000	2.139.750.000

Prix unitaire d'un livre acheté en France : 30 euros soit 7.500 FD – Source CRIPEN.

Outre, l'aspect économique, la plus-value se situerait également au niveau pédagogique : développement d'une expertise nationale en matière de conception, d'élaboration et de production et ce, pour répondre au mieux aux exigences pédagogiques en constante évolution.



Le CRIPEN s'est donc appuyé sur trois leviers essentiels pour réussir son projet éditorial :

- Une série de formations de renforcement des compétences du personnel ;
- Une gestion efficiente des différentes structures de la chaîne éditoriale ;
- Une mobilisation des ressources financières.

V - LES RÉALISATIONS EN CHIFFRES.



Le CRIPEN a édité, de 2006 à 2017, **308 titres dont 183 titres** pour l'enseignement fondamental, et **125 titres** pour le Secondaire. (Voir tableau ci-dessous)

Titres	BASE	MOYEN	SECONDAIRE	TOTAL
	Nbre de titres	Nbre de titres	Nbre de titres	
Manuels scolaires	25	36	53	114
Livrets d'activités	17	3	0	20
Planches murales	6	0	0	6
CD	0	0	14	14
Guides pédagogiques.	38	40	53	131
Plan comptable	0	0	1	1
Livres de lecture	17	0	0	17
Annales / examens	0	1	4	5
TOTAL	103	80	125	308

Source : CRIPEN.

REUSSITE DE L'ÉDITION SCOLAIRE (suite)



Les progrès enregistrés dans le domaine de l'édition à ce jour sont louables. Les réalisations se poursuivent et le CRIPEN se modernise en entamant, cette fois-ci, la numérisation de tous les manuels du CRIPEN en EPUB 3 lisible à la fois sur Windows tout comme sur Android. Le démarrage de la numérisation des manuels qui seront l'un des éléments du projet REATIC (Renforcement des Enseignements et Apprentissages par les TIC) va se développer sur les 15 prochaines années et permettra la connexion des établissements scolaires avec le data-center installé au CRIPEN et une utilisation généralisée de ces outils dans tous les établissements. Cette ouverture sur l'avenir mérite d'être soulignée. Projet à suivre avec grand intérêt !

VI- DJIBOUTI SOURCE D'INSPIRATION POUR LES PAYS D'AFRIQUE.

En vue de s'enquérir de l'expérience djiboutienne, dans le domaine de l'édition des manuels scolaires, conçus selon l'approche par les compétences (APC), treize pays (13) d'Afrique et de l'Océan Indien sont venus à Djibouti en 2009. Il s'agit de : Angola, Burundi, Burkina Faso, Bénin, Cameroun, Côte d'Ivoire, Congo, Gabon, Niger, Mali, Maurice, RCA et République centrafricaine. Ce fut une rencontre très bénéfique pour échanger nos expériences en matière d'édition, fédérer les initiatives existantes et bâtir des partenariats féconds interafricains. (Cf. *Séminaire interafricain du 5 au 10 décembre 2009*).

Le choix de Djibouti n'est pas le fait du hasard, mais plutôt un choix ciblé basé sur une écoute favorable de ce que Djibouti a pu réaliser jusque-là dans le domaine de la réforme curriculaire et de l'édition. L'expérience djiboutienne dans ce do-

maine précis a fait écho un peu partout en Afrique et nous a donné davantage de reconnaissance et de crédibilité sur le plan international plaçant la République de Djibouti parmi les pays d'Afrique qui ont réussi localement la production de leurs propres manuels scolaires : **c'est tout à l'honneur pour notre pays.**

Ces échanges et mutualisations d'expérience sud-sud sont très enrichissants en soi, mais restent jusqu'à nos jours relativement rares. En effet, l'Afrique regorge de ressources très expérimentées presque dans tous les domaines, mais malheureusement peu exploitées et insuffisamment sollicitées pour répondre au besoin du continent. Ce qui explique la dépendance éditoriale de l'Afrique qui perdure, non pas par manque d'expertise africaine, mais le plus souvent par imposition de marché. En effet, « cette mainmise est accentuée par le bon vouloir des bailleurs de fonds qui ménagent ces maisons d'édition qui imposent ce qu'ils pensent être profitable aux pays pauvres qui ne sont pas en mesure de commander d'eux-mêmes ces manuels ». In : *L'édition de livres scolaires : L'Afrique noire n'est pas encore partie.*

VII- ACCÈS AUX MANUELS ET AUTONOMIE ÉDITORIALE.





Depuis le démarrage de la conception des manuels scolaires localement, en mars 2005, les progrès éditoriaux ne cessent de croître, et la situation pourrait se résumer comme suit :

1. **Une couverture totale des besoins en manuels scolaires**, par niveau et par discipline, de la 1^{ère} année à la classe de Terminale, et ce, sur toute l'étendue de la République de Djibouti. Avec une impression globale de **3 378 850 ouvrages** sur une dizaine d'années (2006 à 2017) pour une population totale d'élèves ne dépassant guère les **131.472 (estimation 2017)**.
2. **Une accessibilité à ces manuels par les familles** à des prix symboliques, voire parfois gratuits, pour les régions de l'intérieur. L'accès au manuel est donc désormais acquis et **le coût unitaire d'un livre a été pratiquement divisé par dix**, comparativement à l'achat à l'étranger (4.500 FD contre 450 FD en moyenne). Il constitue un choix prioritaire pour le ministère visant à renforcer les appuis apportés aux élèves que ce soit en classe par l'enseignant ou à la maison par les parents. L'idée même de commercialiser nos productions en les adaptant à d'autres pays africains francophones n'est pas du tout utopique. Elle est de l'ordre du possible.
3. **Une autonomie éditoriale locale qui sécurise dorénavant le pays** en termes d'approvisionnement en manuels scolaires. En effet, depuis 2006, on ne parle plus de pénurie de livres à Djibouti. Le CRIPEN réédite ces propres manuels en parfaite autonomie (sans coédition) selon les besoins grâce au copyright national. C'est dire que le pays possède désormais un savoir-faire et des compétences nationales confirmées dans le domaine éditorial : **une fierté nationale**. De plus, nos manuels scolaires sont entièrement

contextualisés, et ce conformément à nos programmes. Du coup « **Nos ancêtres les Gaulois** » ne sont plus là, pas plus que « **Mamadou et Bineta** ».

4. **Une production de manuels scolaires de qualité** reconnue par les experts nationaux et internationaux qui repose sur trois principes clés : la conformité aux programmes officiels en vigueur dans notre pays, la rigueur scientifique et le respect des valeurs citoyennes.
5. **Un grand service rendu à l'enseignant et à l'élève**.

Le manuel qu'il soit en papier ou en numérique constitue l'un des facteurs déterminants par lequel plus de 80 % des connaissances sont diffusées. Il demeure par conséquent l'un des instruments les plus efficaces d'accès aux contenus des programmes. Il est à la fois utile pour l'élève comme référence aux apprentissages et pour l'enseignant comme aide pédagogique.

Pour conclure, avouons que le chemin parcouru n'a pas été de tout repos, mais les résultats obtenus, à ce jour, sont réconfortants. En effet, le CRIPEN est désormais un lieu de production et de publication de manuels scolaires c'est-à-dire une maison d'édition à part entière. Le pari de l'autonomie éditoriale est donc gagné et on peut s'en féliciter.

Enfin, faut-il le rappeler, que les investissements consentis tant dans les productions des manuels scolaires subventionnés par l'État (pour rendre les prix abordables) que les livres du parascolaire (livres de bibliothèque) contribuent de manière certaine à l'amélioration des performances de l'école Djiboutienne et par là même à la qualité des enseignements-apprentissages.

2.3 Le métier d'enseignant : accès, formation et parcours professionnel : Regards sur les textes officiels (1977-2019)



Par Mohamed Aden AKLI / Inspecteur de l'Éducation Nationale et CT

Depuis plus de quarante ans, le système éducatif djiboutien s'est développé considérablement. Pour comprendre l'ampleur des défis qu'il a fallu relever, il est bon de rappeler que de 1977 à 2019, le nombre d'enfants scolarisés par an dans l'enseignement public est passé de 10 000 environ à 142 000, alors que celui des établissements scolaires a été multiplié par 200 pour satisfaire la demande croissante de scolarisation notamment, du fait de la démographie. Dans le même temps, le nombre d'instituteurs est passé de 48 à 1 807 tout en procédant à la résorption progressive de l'auxiliarat alors que le nombre professeurs a atteint 2374¹.

¹ Source : Annuaires statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale

VII- L'ACCÈS A DES MANUELS DE QUALITÉ.

La qualité de l'éducation est avant tout liée à la qualité de l'apprentissage des élèves, laquelle dépend dans une large mesure de la qualité de l'enseignement, elle-même largement influencée par la qualité, la pertinence et l'efficacité de la formation des enseignants.

Par ailleurs, tout le monde s'accorde sur le fait que l'efficacité de l'action éducative dans les écoles dépend certes du niveau de qualification des enseignants, mais aussi de leur degré de motivation sans lequel il serait bien difficile d'obtenir la qualité de l'enseignement-apprentissage escompté.

Cet article se propose de retracer l'histoire institutionnelle de la formation des enseignants et de passer en revue les différentes possibilités de promotion de leur plan de carrière professionnelle en s'appuyant sur des documents officiels émanant de l'autorité publique (lois, décrets, arrêtés, etc.) et publiés dans le Journal officiel de la République.

Première partie : Aperçu sur l'histoire institutionnelle de la formation des enseignants

L'histoire de l'École à Djibouti commence avec la colonisation et les frères missionnaires en 1885 à Obock, mais la première école primaire publique du pays est ouverte le 27 octobre 1922¹ avec un couple d'instituteurs M. et Mme Guesné venus de France. Elle est appelée « l'École de la République » du nom du Boulevard en bordure duquel elle est sise (actuelle école Annexe 2).

Mais ce n'est qu'en 1948, qu'est créée une « Section Normale » destinée à former une première souche d'instituteurs du pays.

Cependant, les premiers textes officiels destinés à l'organisation de la formation initiale des enseignants(es) prennent date dans les années 70.

¹ Arrêté portant création de la première école primaire publique

² Arrêté n°70-826/SG/CG du 6 juillet 1970 portant organisation du corps de l'enseignement public du 1er degré



1948-1979 : de la « Section Normale » au « Cours normal »

En septembre 1970, l'ancienne « Section Normale » est transformée en un « Cours Normal ». La formation initiale des enseignants assurée au Cours Normal comporte deux années d'études : une année préparatoire dans les locaux du Lycée au Boulevard de Gaule et une année de formation professionnelle à l'École de la République³.

Dès les premières années d'indépendance, la République de Djibouti a dû faire face à des besoins en cadres qui l'ont conduit dans le domaine de l'éducation à mettre en place des filières d'accès à la fonction enseignante plus performante en quantité qu'en qualité : en effet, il fallait former le plus grand nombre d'instituteurs dans des délais très courts pour assurer la relève des enseignants coopérants.

1980-1989 : L'âge d'or de l'École Normale des instituteurs

Héritière du Cours Normal, « l'École Normale » est créée en juin 1980 par décret présidentiel⁴. C'est un établissement d'enseignement public chargé de la formation des instituteurs pour les écoles primaires relevant du Ministère de l'Éducation Nationale. Une école primaire publique (l'école de la République) est annexée à l'École Normale pour les besoins de la formation professionnelle. Elle est dénommée « École Annexe⁵ ».

Devenir enseignant du premier degré : une formation BEPC+2 ou BAC +1

Les élèves instituteurs sont recrutés, chaque année, sur concours majoritairement parmi les candidats titulaires du B.E.P.C ou ayant achevé leurs études de seconde du lycée. Leur formation qui est rémunérée par l'État s'effectue en deux années scolaires :

³ Arrêté n°71-457/SG/ESJ du 27 mars 1971 portant organisation transitoire de la formation professionnelle des élèves-instituteurs et du perfectionnement des instituteurs à la Section Normale

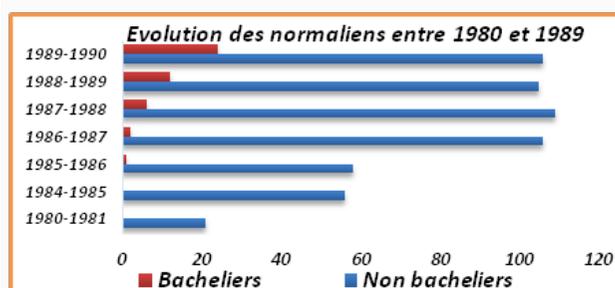
⁴ Décret n°80-069/PR/EN du 14 juin 1980 portant organisation générale de l'École Normale.

⁵ Arrêté n°81-0075/PR/EN du 20 janvier 1981 portant création de l'École Annexe de l'École Normale

La première année de formation est consacrée à la consolidation et au perfectionnement des connaissances fondamentales, au développement physique et culturel, à l'initiation aux problèmes pédagogiques. À l'issue de leur première année de formation, les élèves instituteurs subissent un examen d'admission en 2^{ème} année.⁶

La deuxième année, liée organiquement à la première, porte sur l'approfondissement des connaissances fondamentales et la formation professionnelle proprement dite. À l'issue de cette deuxième année de formation, les élèves instituteurs subissent les épreuves du Certificat de Fin d'Études Normales (CFEN)⁷ et sont nommés, selon les résultats obtenus, instituteurs stagiaires ou instituteurs principaux stagiaires à la rentrée scolaire qui suit leur succès à l'Examen.

Cependant, à partir de 1985, une proportion croissante de bacheliers est admise directement en 2^{ème} année de formation pour faire face aux besoins d'instituteurs et réduire les coûts d'investissement et de fonctionnement tout en fournissant annuellement les contingents d'instituteurs nécessaires sans accroître la capacité d'accueil de l'École Normale.



Source : Annuaires statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale

Mais très vite le nombre d'enseignants sortants de la formation de l'École Normale se révèle insuffisant devant l'expansion rapide des effectifs à scolariser, d'où la nécessité de recruter directement de plus en plus d'enseignants sans formation initiale (instituteurs suppléants) pour travailler dans les classes. C'est donc un corps enseignant, sans

⁶ Arrêté n°80-1224/PR/EN portant organisation de l'examen d'admission en deuxième année de l'École Normale.

⁷ Arrêté n°80-1221/PR/EN portant organisation de l'examen du Certificat de Fin d'Études Normales (C.F.E.N).

Le métier d'enseignant : accès, formation (suite)



formation professionnelle pratique et donc peu performant qui s'est installé et qui occupe majoritairement le terrain.

De fait c'est à la « formation continue » qu'est dévolu le soin de résoudre ce problème. Durant leur première année de fonction ces maîtres auxiliaires sont réunis 3 ou 4 fois – sur leur temps de travail – par les conseillers pédagogiques (CP) pour les aider dans la conception et la mise en œuvre des activités de la classe.

Être professeur du second degré : une formation professionnelle sur « le tas »

Les besoins en professeurs du secondaire découlent des horaires par discipline en vigueur à chaque niveau d'enseignement et l'obligation de service des enseignants qui est de 21 heures (1er cycle) ou 18 heures hebdomadaires (2nd cycle).

Le manque d'enseignants nationaux formés oblige le Ministère à recourir au recrutement local direct parmi les étrangers avec ou sans formation pédagogique préalable et parmi les étudiants djiboutiens ayant achevés leurs études à l'étranger. En 1987-1988, la proportion d'étrangers essentiellement français parmi le corps enseignant du secondaire est 60% de l'effectif en exercice dans le premier cycle et atteint 80% au second cycle⁸.

Ces professeurs recrutés sont affectés dès la première année dans une classe et découvrent ainsi la réalité du terrain.



⁸ Plan quinquennal de développement de l'éducation 1989-1993

1990 : Création du CFPEN : Centre de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale

En juillet 1990, est créé le CFPEN⁹, une démultiplication de l'École Normale adaptée aux besoins de l'évolution du système éducatif. Il a pour mission la formation initiale et la formation continue des personnels de l'Éducation Nationale et, notamment, des enseignants du premier degré¹⁰ et du second degré¹¹.

Au premier degré, deux voies permettent toujours d'accéder aux fonctions d'enseignant : celle des suppléances et celle des concours de recrutement d'élèves-Instituteurs (parmi les candidats titulaires d'un Baccalauréat) ou d'élèves instituteurs-adjoints (parmi les candidats titulaires du BEPC ou d'un BEP). Les candidats admis à ces concours de recrutements (identiques quant à la nature des épreuves, aux modalités de passation, mais différent par leur niveau) se préparent à leur métier au CFPEN. Une école primaire annexe est rattachée au CFPEN pour les activités de formation des instituteurs.¹²

La durée de cette formation est d'une année pour les élèves-instituteurs et de deux ans pour les élèves instituteurs-adjoints. La première année est destinée à la compréhension du système et l'appréhension des domaines pédagogique, didactique et psychologie de l'enfant. La deuxième année regroupe un public hétérogène composé d'élèves maîtres non bacheliers ayant déjà effectués une année et de bacheliers directement admis en deuxième année avec un objectif orienté principalement vers la pratique. La formation valide le principe de l'alternance, avec des stages,

⁹ Décret n°90-074/PR/EN du 4 juillet 1990 organisant le C.F.P.E.N

¹⁰ Arrêté n°90-0308/PR/EN du 08 avril 1990 créant et organisant le recrutement, la formation et la certification des personnels enseignants du premier degré

¹¹ Arrêté n° 90-0554/PR/EN du 17 juin 1990 créant et organisant le recrutement, la formation et la certification des personnels enseignants du second degré

¹² Arrêté n° 90-0554/PR/EN du 17 juin 1990 créant et organisant le recrutement, la formation et la certification des personnels enseignants du second degré



une analyse des pratiques, en fait des dispositifs pragmatiques qui recherchent une élévation de l'efficacité, une construction plus aboutie de la professionnalité.

Avec la réforme de 2000, l'enseignement de la langue arabe qui était, jusqu'à présent, assuré par des enseignants contractuels, prend une nouvelle envergure grâce à la généralisation à l'ensemble des niveaux et l'introduction d'une initiation islamique. Ces nouvelles mesures génèrent un besoin en enseignants de langue arabe ce qui nécessite l'ouverture d'une filière au centre de formation. Cette catégorie de normaliens fait donc son apparition dès 2003/2004 et bénéficie d'une formation similaire à celle des normaliens de langue française.

En juillet 2000, la formation initiale des instituteurs dispensée par le CFPEN est soumise à un audit du ministère et révèle ses carences tant sur le plan quantitatif (En 1999/2000, 62,5 % seulement du corps enseignant sont titulaires d'un certificat d'aptitude pédagogique) qu'au niveau qualitatif (même si elle enregistre de plus en plus de candidats bacheliers, la formation initiale des maîtres demeure très peu professionnelle, conduisant de fait à un gonflement de l'effectif des conseillers pédagogiques afin de pallier les insuffisances»).

Suite à ce diagnostic peu glorieux, la décision est prise de recruter désormais tous les instituteurs au niveau du baccalauréat, et de fermer le recrutement des personnels auxiliaires tout en intégrant les anciens dans les cadres existants¹³.

Effectifs des instituteurs formés au CFPEN entre 1990 - 2012

Période	Instituteurs adjoints	Instituteurs	Instituteurs arabisants	Total
1990-1999	399	324	0	723
1999-2012	787	843	380	2010
Total	1186	927	380	2733

Source : *Annuaire statistique du Ministère de l'Éducation Nationale*

¹³ Décret n°2013-231/PR/MTRA Portant intégration à titre exceptionnel des instituteurs conventionnés dans les cadres de la Fonction publique.

Pour l'enseignement secondaire, le recrutement des enseignants se fait également par concours ouvert aux professeurs (candidats titulaires d'une licence ou d'un diplôme équivalent) et professeurs-adjoints (candidats titulaires d'un DEUG, d'un BTS ou d'un diplôme équivalent). Les candidats admis à ces concours prennent la classe après quelques jours de préparation à l'emploi au CFPEN. Cette première formation professionnelle « initiale » d'urgence est complétée sous forme de stages de courte durée pendant les vacances interruptives scolaires.

À partir de la rentrée scolaire 1989-1990, le CFPEN ouvre ses portes aux professeurs de collège, en poste dans les établissements de la capitale, inaugurant ainsi le premier stage de formation professionnelle d'une durée de 6 mois pour l'enseignement du second degré. L'intérêt d'une telle organisation est double. Il s'agit, d'une part, d'éviter que la formation en cours d'emploi soit une formation « sur le tas » et d'établir ou de resserrer le lien entre les connaissances acquises à l'université et les tâches du professeur face à sa classe et d'autre part, de permettre de préparer les *élèves professeurs à enseigner deux matières voisines* (français et histoire-géographie, Sciences physiques et Sciences naturelles, ...) afin de faciliter l'utilisation rationnelle du personnel, notamment dans les régions. Par formations successives elle devrait toucher périodiquement au fil des ans, toutes les spécialités répondant ainsi aux besoins bivalents.

Par ailleurs, le Centre reçoit dès la rentrée 1990, des élèves-professeurs-adjoints bivalents pour préparer un DEUG de « Lettres Modernes » ou de MIAS (Mathématiques et informatique appliquées aux sciences) sur deux années. Les cours sont assurés au CFPEN par des professeurs des universités françaises en mission et des chargés de cours. Pour faciliter l'assimilation des enseignements universitaires, des séances de soutien sont dispensées par les professeurs du CFPEN.

Une formation professionnelle comportant des enseignements de pédagogie et de didac-

Le métier d'enseignant : accès, formation (suite)



tique est aussi dispensée aux futurs enseignants par les conseillers pédagogiques des disciplines concernées. La formation des élèves-professeurs-adjoints est rémunérée par l'État et ceux qui obtiennent le DEUG et un bilan positif pour la formation professionnelle sont nommés stagiaires à compter du 1er septembre suivant. Ces formations DEUG du CFPEN, destinées à assurer la relève de l'assistance technique française au collège, sont interrompues en 2001 avec la création du Pôle Universitaire de Djibouti (PUD) qui a pour mission de regrouper au sein d'un même établissement et d'un même lieu, les différentes structures d'enseignement supérieur existant à Djibouti et de les développer.

Avec la réforme de l'école, les professeurs du Moyen /Secondaire voient leurs effectifs croître en fonction de l'ouverture des classes dans les collèges pour accueillir les flux d'élèves sortis du primaire. C'est ainsi que le centre de formation reçoit en 2006-2007 un contingent de 120 professeurs adjoints en formation accélérée pour subvenir aux besoins provoqués par la rapide augmentation des effectifs scolaires dans l'enseignement moyen.

2012 : la naissance du CFEEF : Centre de Formation des Enseignants de l'Enseignement Fondamental



Depuis 2011, le Ministère de l'Éducation Nationale, a engagé un important chantier de rénovation et de renforcement du système de formation de son personnel et a décidé de la création d'un

corps unique d'enseignants qu'ils soient de l'enseignement de base, de l'enseignement moyen et secondaire ou de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Le recrutement des professeurs du cadre unique se fait par voie de concours ouvert aux candidats titulaires au moins, d'une licence de l'Enseignement Supérieur ou d'un diplôme de niveau équivalent.

La création, en 2012, du CFEEF qui remplace l'ancien CFPEN représente un tournant dans la formation initiale des enseignants de l'Éducation Nationale. Conformément aux orientations nationales en la matière et aux objectifs annuellement fixés par le Ministère, le CFEEF est responsable de la conception et de la réalisation de la formation initiale et continue des enseignants.

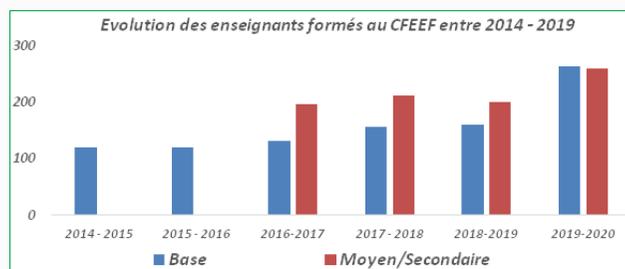
Cette formation qui s'adresse à des publics venus d'horizons très divers et disposant des acquis variables, est conçue de manière commune aux trois niveaux d'enseignement (base, moyen/secondaire et technique/professionnel), tout en tenant compte de leurs spécificités. Elle leur permet de compléter leurs connaissances initiales, au travers notamment de parcours diversifiés, et d'acquérir une culture professionnelle commune. Sa durée est deux années scolaires :

La 1ère année de formation se déroule en alternance entre les modules d'enseignement au CFEEF et les stages pratiques encadrés auprès d'un enseignant titulaire (tuteur de stage) dans un établissement scolaire. Au cours de leur première année de formation initiale, les acquisitions des élèves professeurs font l'objet des évaluations -organisées en deux semestres- en vue de leur passage en deuxième année. Et s'ils sont admis, sont nommés professeurs stagiaires à compter de la date de la rentrée scolaire suivante.

La 2ème année de formation s'effectue en responsabilité complète sur le terrain scolaire avec des moments de retour au CFEEF pendant les vacances interruptives. La certification intervient



à la fin de cette seconde année. L'ensemble de l'année est évalué par une commission constituée par le CFEEF. Deux éléments sont pris en compte : le stage en responsabilité et un mémoire professionnel.



Source : *Annuaire statistique du Ministère de l'Éducation Nationale*

Ce nouveau dispositif de formation initiale des professeurs du cadre unique pourrait répondre à la qualité recherchée, entre autres, grâce :

- ▶ au niveau de recrutement élevé (minimum Bac+3) de tous les futurs professeurs
- ▶ au système de formation de type professionnel basé sur un référentiel des compétences en enseignement et une alternance théorie-pratique permettant aux futurs enseignants de confronter leurs connaissances au contexte réel de l'action (milieu scolaire)
- ▶ à l'acquisition d'une culture professionnelle commune à tous les futurs professeurs, qu'ils soient de l'enseignement fondamental, de l'enseignement secondaire général ou de l'enseignement technique et professionnel.
- ▶ la synergie des acteurs de la formation (formateurs du centre, professeurs d'accueil, tuteurs de mémoire, conseillers pédagogiques et inspecteurs)

Deuxième partie : Les évolutions professionnelles au sein de l'éducation Nationale

Le cadre statutaire

Sur le plan statutaire, les enseignants appartiennent au corps de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse, des Sports et des Affaires Culturelles (ENJSAC) de la fonction publique. Ils sont régis par la loi du 26 juin 1983 portant statut général de la fonction publique et ses décrets d'application n°89-062/PRE (relatif aux statuts particuliers des fonctionnaires) et n°89-063/PRE (fixant les bonifications indiciaires de cadre ou des fonctions les indemnités de déplacement et les repos compensatoires) du 29 mai 1989.

Le statut particulier du corps de l'éducation Nationale regroupe des catégories de personnels jusqu'alors régis par des textes différents¹⁴ et accorde avec la loi les modes de recrutement, de formation, de titularisation et de rémunération des enseignants. C'est ainsi qu'ils sont classés dans l'une des 6 catégories suivantes : A1/A2-B1/B2 et C 1/C2, chacune comprenant plusieurs grades (Cf. Encadré ci-contre).

Le corps de l'Éducation Nationale comprend 7 cadres :

- Catégorie A1**
 - le cadre des inspecteurs de l'Éducation Nationale
 - le cadre des professeurs,
- Catégorie A2**
 - le cadre des professeurs adjoints.
- Catégorie B1**
 - le cadre des instituteurs,
- Catégorie B2**
 - le cadre des maîtres d'enseignement spécial,
- Catégorie C1**
 - le cadre des instituteurs adjoints
- Catégorie C2**
 - le cadre de moniteur d'enseignement spécial

¹⁴ Arrêté n°70-826/SG/CG du 6 juillet 1970 portant organisation du corps de l'enseignement public du 1^{er} degré & Décret n°79-013/PR/FP du 14 février 1979 portant création d'un corps de l'enseignement public 2^e degré.

Le métier d'enseignant : accès, formation (suite)



S'agissant du recrutement le niveau requis pour faire acte de candidature aux différents concours demeure le même que récemment (Cf. 1ère partie), mais pour chaque cadre à l'exception de celui des inspecteurs, l'accès est ouvert par concours externe et par concours interne professionnel.

Quant à la rémunération des enseignants, elle est composée d'un traitement de base - défini selon la catégorie d'appartenance et le grade composé lui-même d'échelons - et de diverses indemnités, dont certaines sont communes à tous les enseignants (ex. logement, déplacement, ...) et d'autres sont liées au cadre ou à de fonctions particulières (direction d'école, conseiller pédagogique, etc.). La rémunération est déterminée par des échelles de salaire : à chaque échelon correspond un indice de traitement exprimé en points. Le montant brut de ce traitement est calculé en multipliant le nombre de points d'indice par la valeur du point.

□ L'évolution de carrière

Sur le plan de l'évolution de la carrière, les enseignants sont soumis aux dispositions dudit statut particulier. Le métier d'enseignant ouvre de nombreuses perspectives pour faire évoluer sa carrière au sein de l'éducation Nationale :

□ L'avancement à l'ancienneté

L'enseignant, une fois recruté, est mis en position de stagiaire. Il est classé au 1er échelon du grade initial de sa catégorie lors de sa titularisation. L'avancement d'échelon et de grade ou classe est automatique grâce à l'ancienneté : la dure des échelons est connue et tout le monde avance au même rythme.

Le traitement d'un enseignant augmente donc périodiquement au cours de sa carrière, à mesure qu'il avance dans les échelons, quelle que soit la qualité de son enseignement.

Les trois tableaux suivants correspondent respectivement aux échelles de rémunération et de carrière des fonctionnaires de catégories A1, B1 et C1. Ils déterminent les indices de rémunération,

l'ancienneté minimum requise pour un avancement de grade ou d'échelon et la péréquation fonctionnelle du cadre.

► Tableau 1 : catégorie A1

Grades	Indices	Ancienneté	Péréquation
Classe exceptionnelle			
Chevron A 1er échelon	2500		
Chevron A 2e échelon	2350	3 ans	
Chevron B 1er échelon	2250	2 ans	10%
Chevron B 2e échelon	2100	3 ans	
1re classe, 4e échelon	2000	3 ans	
1re classe, 3e échelon	1900	2 ans	
1re classe, 2e échelon	1800	2 ans	40%
1re classe, 1er échelon	1700	2 ans	
2e classe, 5e échelon	1550	3 ans	
2e classe, 4e échelon	1400	2 ans	
2e classe, 3e échelon	1300	2 ans	50%
2e classe, 2e échelon	1200	2 ans	
2e classe, 1er échelon	1100	2 ans	Hors péréquation
STAGIAIRE	1000	1an ou +	Hors péréquation

► Tableau 2 : catégorie B1

Grades	Indices	Ancienneté	Péréquation
Classe exceptionnelle	1600		10%
1re classe, 5e échelon	1500	3 ans	
1re classe, 4e échelon	1400	2 ans	
1re classe, 3e échelon	1300	2 ans	40%
1re classe, 2e échelon	1200	2 ans	
1re classe, 1er échelon	1100	2 ans	
2e classe, 5e échelon	1000	3 ans	
2e classe, 4e échelon	950	2 ans	50%
2e classe, 3e échelon	900	2 ans	Hors péréquation
2e classe, 2e échelon	850	2 ans	
2e classe, 1er échelon	800	2 ans	
STAGIAIRE	700	1an ou +	Hors péréquation

► Tableau 3 : catégorie C1

Grades	Indices	Ancienneté	Péréquation
Classe exceptionnelle	1200		10%
1re classe, 5e échelon	1000	3 ans	
1re classe, 4e échelon	950	2 ans	
1re classe, 3e échelon	900	2 ans	
1re classe, 2e échelon	850	2 ans	40%
1re classe, 1er échelon	800	2 ans	
2e classe, 5e échelon	750	3 ans	
2e classe, 4e échelon	700	2 ans	
2e classe, 3e échelon	650	2 ans	
2e classe, 2e échelon	600	2 ans	50%
2e classe, 1er échelon	550	2 ans	Hors péréquation
STAGIAIRE	500	1an ou +	Hors péréquation



On est donc assuré de terminer sa carrière sur un salaire meilleur qu'à ses débuts malgré toutes les crises économiques imaginables.

Avec à la clé une pension de retraite calculée sur les 10 dernières années d'activité (qui sont aussi les meilleures). À noter que l'âge de départ à la retraite est passé de 55 à 60 ans depuis 2008¹⁵.

Mais on peut comprendre qu'un enseignant n'ait pas envie d'attendre ses dernières années de travail pour empocher un salaire qui correspond à ses aspirations.

C'est la raison pour laquelle, le Ministère de l'Éducation nationale a mis en place des nombreuses possibilités de reconversion et d'évolution de carrière.

□ Le passage à un cadre de niveau supérieur

Tous les enseignants peuvent prétendre à un changement de cadre. C'est la voie de promotion interne au sein du corps de l'éducation nationale.

Il est possible, en effet, pour tout enseignant titulaire depuis cinq ans dans son cadre de faire évoluer sa carrière en changeant de statut – et donc de niveau d'enseignement – par l'obtention d'un diplôme supérieur ou l'admission à un concours professionnel prévu à cet effet.

C'est ainsi qu'un instituteur-adjoint a la possibilité de gravir tous les échelons jusqu'au cadre des inspecteurs lequel n'est d'ailleurs accessible que par concours professionnel.

Le passage à un cadre de niveau supérieur se fait comme indiqué dans le tableau ci-contre.

¹⁵ Loi n°17/AN/08/6ème L du 11 octobre 2008 portant modification de l'âge de départ à la retraite.

Cadre inférieur	Conditions de passages	Cadre supérieur
Professeur adjoint	Etre titulaire pendant 5 ans dans le cadre + Admission à un concours professionnel à cet effet ou Obtention d'un diplôme supérieur	Professeur
Instituteur + Maître d'enseignement Spécial	<i>Idem</i>	Professeur adjoint
Instituteur Adjoint	<i>Idem</i>	Instituteur
Moniteur d'enseignement spécial	<i>Idem</i>	Instituteur Adjoint

□ La promotion par nomination à un poste plus élevé

Les enseignants peuvent aussi évoluer au cours de leur carrière vers des fonctions d'encadrement ou exercer de nouvelles responsabilités, tout en restant au sein de l'Éducation nationale.

□ Évoluer vers des fonctions d'encadrement

▷ DEVENIR MAÎTRE D'APPLICATION¹⁶

Après plusieurs années d'expérience, tout enseignant peut contribuer à la formation initiale des futurs enseignants. Pour accéder à des fonctions de maître d'application, il convient dans le premier degré de détenir le CAFMA : certificat d'aptitude aux fonctions de maître d'application¹⁷. Un instituteur ayant obtenu le CAFMA n'est maître d'application que s'il exerce les fonctions. Il faut donc qu'il soit nommé sur un poste qui les comporte.

¹⁶ Arrêté n°90-0307/PR/EN du 08 avril 1990 définissant les conditions de nomination aux fonctions de maître d'application et de conseiller pédagogique du premier degré

¹⁷ Arrêté n°90-0307/PR/EN du 08 avril 1990 définissant les conditions de nomination aux fonctions de maître d'application et de conseiller pédagogique du premier degré

Le métier d'enseignant : accès, formation (suite)



Au second degré, le professeur-tuteur est actuellement nommé sur avis et proposition de son inspecteur disciplinaire.

► DEVENIR CONSEILLER PÉDAGOGIQUE (CP)¹⁸

Les instituteurs, titulaires du CAFMA, ayant exercé pendant cinq ans les fonctions de maître d'application ou de directeur d'une école de plus 12 classes, peuvent sur leur demande, être nommés dans les fonctions de conseiller pédagogique du premier degré, selon les postes disponibles.

La réglementation ne prévoit pas d'examen de qualification pour exercer les fonctions de conseiller pédagogique du second degré. Le Ministre de l'Éducation Nationale peut donc décider de confier ces fonctions à un professeur expérimenté dont la qualification dans le domaine pédagogique et didactique a été reconnue par un inspecteur de la spécialité. Si nécessaire un stage permettra de donner une formation spécifique de conseiller pédagogique au professeur concerné.

► DEVENIR CONSEILLER PRINCIPAL D'ÉDUCATION (CPE)¹⁹

Le CPE est comparable à un chef d'orchestre de la vie scolaire au collège ou au lycée. Ses fonctions concernent tous les temps hors classe. Son objectif est d'assurer les meilleures conditions d'apprentissage aux élèves, et de veiller à une vie collective de qualité.

Comment devient-on conseiller principal d'éducation ? peuvent être nommés conseiller principal d'éducation, sur proposition du ministre de l'Éducation nationale, les professeurs comptant au moins cinq années de service en qualité de titulaire dans leur cadre.

¹⁸ Arrêté n°90-0307/PR/EN du 08 avril 1990 définissant les conditions de nomination aux fonctions de maître d'application et de conseiller pédagogique du premier degré

¹⁹ Décret n°89-062/PRE relatif aux Statuts Particuliers des fonctionnaires – Article 65

► DEVENIR CHEF D'UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE (CE)

Les personnels de direction participent à l'encadrement du système éducatif et aux actions d'éducation. Ils ont trois principales missions : le pilotage pédagogique, l'organisation et le fonctionnement de l'établissement ainsi que les relations avec les parents et les partenaires.

Les directeurs d'école appartiennent au corps des enseignants du premier degré. Les instituteurs justifiant de la possession du CAFMA peuvent être nommés dans ces fonctions, sur leur demande, selon les postes disponibles²⁰.

Quant aux chefs d'établissement du second degré (principaux des collèges ou proviseurs des lycées d'enseignement général ou technique) et leurs adjoints qui étaient nommés parmi les professeurs comptant au moins cinq années de service en qualité de titulaire dans leur cadre²¹ sont désormais recrutés par voie de concours internes organisés au début de chaque année par le Ministère de l'éducation Nationale et de la formation professionnelle²².

Cadre d'emploi	Conditions de nomination	Poste à responsabilité
Professeur	Etre titulaire pendant 5 ans dans le cadre	<ul style="list-style-type: none"> • Chef d'Etablissement (CE) • Adjoint chef d'établissement • Conseiller Pédagogique (CP) • Conseiller Principal d'Education (CPE)
Professeur adjoint	Etre titulaire pendant 5 ans dans le cadre	<ul style="list-style-type: none"> • Conseiller Principal d'Education (CPE)
Instituteur	Etre titulaire pendant 5 ans dans le cadre + CAFMA	<ul style="list-style-type: none"> • Maître d'application • Directeur d'école • Conseiller Pédagogique

La durée minimum de service légal pour prétendre à une telle promotion est de 6 ans d'ancienneté (l'année de stage + 5 ans titulaire dans le cadre).

²⁰ Arrêté n°90-0307/PR/EN du 08 avril 1990 définissant les conditions de nomination aux fonctions de maître d'application et de conseiller pédagogique du premier degré

²¹ Décret n°89-062/PRE relatif aux Statuts Particuliers des fonctionnaires – Article 65

²² Arrêté n° 2019-159/PR/MENFOP du 10 octobre 2019 définissant les modalités de recrutement de chefs d'établissements.



Les enseignants peuvent également exercer leurs fonctions par la voie du détachement au sein d'établissements publics sous tutelle du ministère de l'éducation nationale principalement au CFEF (centre de formation des enseignants de l'enseignement fondamental) comme formateur des élèves-professeurs ou au CRIPEN (centre de recherche, d'information et de production de l'éducation nationale) en tant que concepteurs pour participer aux travaux de recherche des outils didactiques et pédagogiques.

► DEVENIR INSPECTEUR DE L'ÉDUCATION NATIONALE (IEN)

Les IEN sont des cadres supérieurs de l'éducation nationale. Leur mission principale est de veiller à la mise en œuvre de la politique éducative arrêtée par le gouvernement dans les établissements scolaires et les classes.

L'accès au cadre des Inspecteurs, est subordonné, pour une matière ou un groupe de matières déterminé, à un concours professionnel fixé par arrêté d'application²³ et ouvert²⁴ :

- ✓ pour les Inspecteurs de l'Enseignement Moyen et Secondaire Général (IEN-EMS) aux enseignants de l'Enseignement Moyen et Secondaire Général comptant au moins quinze (15) années de service en qualité de titulaire, dans le cadre des professeurs.
- ✓ pour les Inspecteurs de l'Enseignement technique (IEN-ETFP) aux enseignants de l'Enseignement technique comptant au moins dix (10) années de service en qualité de titulaire, dans le cadre des professeurs.
- ✓ pour les Inspecteurs de l'Enseignement de Base (IEN-EB), aux enseignants comptant au moins quinze (15) années de service en qualité de titulaires dans le cadre des Instituteurs.

²³ Arrêté n°2020-068/PR/MTRA portant organisation d'un concours professionnel pour le recrutement des Inspecteurs de l'Éducation Nationale.

²⁴ Décret n°2017-256/PR/MENFOP portant modification du décret n°2015-095/PR/MENFOP portant du décret n°2006-0068/PR/MENSUP portant modification du décret n°89-062/PRE du 29 mai 1989 portant statut particulier des fonctionnaires.

► ÉVOLUER VERS DES FONCTIONS ADMINISTRATIVES

Du chef de service au secrétaire général du ministère, une large variété de carrières administratives est possible au sein de l'éducation nationale. La plupart est accessible par nomination sur proposition du Ministre.

Perspectives d'évolution



Comme nous l'avons vu précédemment, il existe actuellement pour un enseignant trois formes d'évolution professionnelle au sein de l'éducation nationale : (i) l'avancement avec l'ancienneté de service, (ii) le changement de cadre par l'acquisition de qualifications supplémentaires et (iii) la promotion par nomination à des fonctions d'encadrement ou à des postes administratifs.

Cependant ce système pose plusieurs problèmes, notamment l'absence de lien entre les facteurs de promotion (qualifications et expérience) et l'efficacité de l'enseignant, l'absence d'obligation quant à la qualité de son enseignement, l'effet démotivant des promotions automatiques accordées à des collègues qui peuvent être moins investis, etc.

Aussi, pour répondre à l'enjeu de la qualité et remédier à cette situation actuelle qui considère tous les enseignants sur le même pied d'égalité, le ministère a intégré, depuis la réforme de 2000, la gestion des enseignants comme une des priorités de sa politique éducative placée sous le signe de la qualité et s'est engagé dans la voie d'une

Le métier d'enseignant : accès, formation (suite)



« révision des plans de carrières et en particulier des procédures de promotion en vue de privilégier le mérite et les compétences »²⁵ des enseignants.

À cet effet, un groupe de travail composé des représentants des enseignants, des ministères concernés par la question (du travail, de l'éducation et du budget) et des techniciens est mobilisé, en décembre 2013, autour de cette réforme afin de soumettre des propositions alternatives au plan de carrière actuellement en usage et en lien avec la formation continue.

À l'issue d'un atelier de réflexion organisé à Arta autour de cette problématique, le groupe suggère de passer du modèle d'*avancement à l'ancienneté* où tous les enseignants évoluent au même rythme et dans les mêmes conditions, quels que soient les efforts qu'ils déploient pour assurer un meilleur apprentissage de leurs élèves, vers celui d'un *avancement au choix* reposant sur le rendement professionnel de l'enseignant et que la promotion soit liée à un système d'évaluation.

Deux options sont ainsi formulées pour adapter l'actuelle échelle aux attentes du Ministère dans sa volonté de promotion des performances professionnelles : (i) le « *cadre multiple* » inspirée par le modèle existant qui comporte plusieurs catégories d'enseignants et (ii) le « *cadre unique* » qui se réfère à la création du corps unique de professeurs²⁶.

Toujours dans sa quête de la qualité, le Ministère de l'Éducation Nationale prend l'initiative d'organiser, en décembre 2016, un colloque sur la qualité des enseignements et des apprentissages qui recommande entre autres la revalorisation de la fonction enseignante à travers notamment le renforcement du système de formation professionnelle et l'établissement de plans de carrières permettant la promotion interne par des critères objectifs et transparents.

Nonobstant les obstacles conjoncturels à

une telle entreprise, le Ministère se lance, dès la rentrée 2018, dans une évaluation du rendement professionnel et une stratégie de motivation de son personnel enseignant.

Par une évaluation objective du rendement professionnel de l'enseignant...



Ainsi la notation des enseignants devient effective à la rentrée scolaire 2018. Elle consisterait un instrument de mesure de la performance des enseignants, mais aussi un paramètre déterminant dans le plan de carrière des enseignants et leur promotion. Cette notation comporte une partie pédagogique et une partie administrative :

☞ La notation pédagogique est attribuée par l'inspecteur de la circonscription/région (pour l'enseignement de base) ou de la discipline (pour l'enseignement moyen/secondaire). Elle reflète la manière de servir de l'enseignant titulaire, la qualité de son travail et de son rendement, ses compétences pédagogiques et didactiques et son apport à l'établissement.

☞ La notation administrative²⁷ des enseignants quant à elle, est attribuée par le chef d'établissement. Elle est basée sur les critères suivants : (i) rendement et connaissances professionnelles, (ii) Conduite, tenue et discipline, (iii) Méthode

²⁵ Schéma directeur de l'éducation 2010-2019 p.38

²⁶ Revue de l'OQEA n°3 p.29 – janvier 2019

²⁷ Décret n°89-062/PRE relatif aux Statuts Particuliers des fonctionnaires.



et organisation du travail, (iv) rapport avec les supérieurs, les collègues et les parents d'élèves et (v) assiduité et ponctualité.

La notation globale - composée de 60% de la note pédagogique et 40% de la note administrative - doit être supérieure à la fois 12/20 et à la note précédente pour être communiquée à la fonction publique et permettre d'avancer dans les échelons.

... et une formation continue impactant positivement la carrière de l'enseignant

La formation continue est la formation qui se déroule en cours d'emploi. Elle peut parfois être à caractère initial quand l'enseignant n'a reçu aucune formation initiale et s'inscrit dans le paradigme de la formation tout au long de la carrière professionnelle. Elle se divise en deux aspects : (i) la passation d'un diplôme et l'acquisition de compétences dans la pratique professionnelle.

Or, en l'état actuel des choses, la formation continue dispensée par le CFEEF est principalement axée sur l'amélioration des pratiques professionnelles et n'influe pas de quelque manière que ce soit sur l'évolution du plan de carrière des enseignants, à l'exception faite des formations diplômantes.

C'est pourquoi, afin de faire de la formation continue un moyen de promouvoir le plan de carrière des enseignants, le CFEEF a organisé du 25 au 28 mars 2019 au palais du peuple, un atelier de réflexion sur la politique nationale de la formation continue. Des recommandations permettant à la formation continue de contribuer positivement au plan de carrière du personnel enseignant sont formulées par les participants et éditées dans les « Actes de l'atelier » pour mise en œuvre par le Ministère.

Cependant, afin d'obtenir une meilleure adhésion de tous les acteurs et partenaires de

l'école au traitement de cette problématique, le MENFOP envisage à nouveau d'organiser le mois de décembre prochain un forum sur le métier d'enseignant. Quatre ans après le colloque national sur la qualité des enseignements apprentissages, cette nouvelle réflexion de la communauté éducative sur la profession enseignante sera donc l'occasion de considérer le métier dans sa globalité et d'élaborer une Politique Nationale Enseignante alignée sur la politique éducative.

Enfin, l'année 2021 approche à grands pas, apportant avec elle un lot de changements pour l'Éducation Nationale et pour ses enseignants. Des changements qui vont largement impacter les carrières et... peut-être aussi les salaires. Espérons !



2.4 Développement de la petite enfance : Une étape importante dans la préparation de l'enfant à la réussite au primaire.

Par M. Abdourahman Houssein Mahamoud / CS de la Planification- MENFOP



Le développement de la petite enfance a une importance capitale dans l'éducation des enfants et il constitue la fondation sur laquelle repose l'éducation. Pour qu'un enfant puisse avoir des assises et affronter l'école primaire, il est nécessaire qu'il acquière les prérequis indispensables lui permettant de faciliter l'apprentissage. Conscient que les enfants sont l'avenir d'un pays et de son économie, le développement de la petite enfance (DPE) est à prendre en compte de manière impérieuse.

Une période cruciale

La petite enfance constitue une période d'importance capitale pour le développement du cerveau de l'enfant, de son épanouissement, de son autonomisation et de sa socialisation. Pendant cette période, une stimulation adéquate associée à un environnement protecteur et socio-affectif positifs sont essentiels pour jeter les bases du bien-être et du développement de l'enfant.

Selon l'UNICEF (2010) les premières années de l'enfant, notamment les trois premières, sont très importantes pour la structuration du cerveau de l'enfant. « Tout ce qu'il voit, touche, goûte, sent ou entend contribue à former le cerveau à penser, à sentir, à bouger et à apprendre. » De plus, en encourageant les enfants à jouer et à explorer, ils apprennent et se développent sur les plans social, affectif, physique et intellectuel, tout en les préparant à aller à l'école.

Dans le rapport « L'Avenir de l'Afrique, le Défi de l'Afrique. Soins et Développement de la Petite Enfance en Afrique Sub-Saharienne » de la

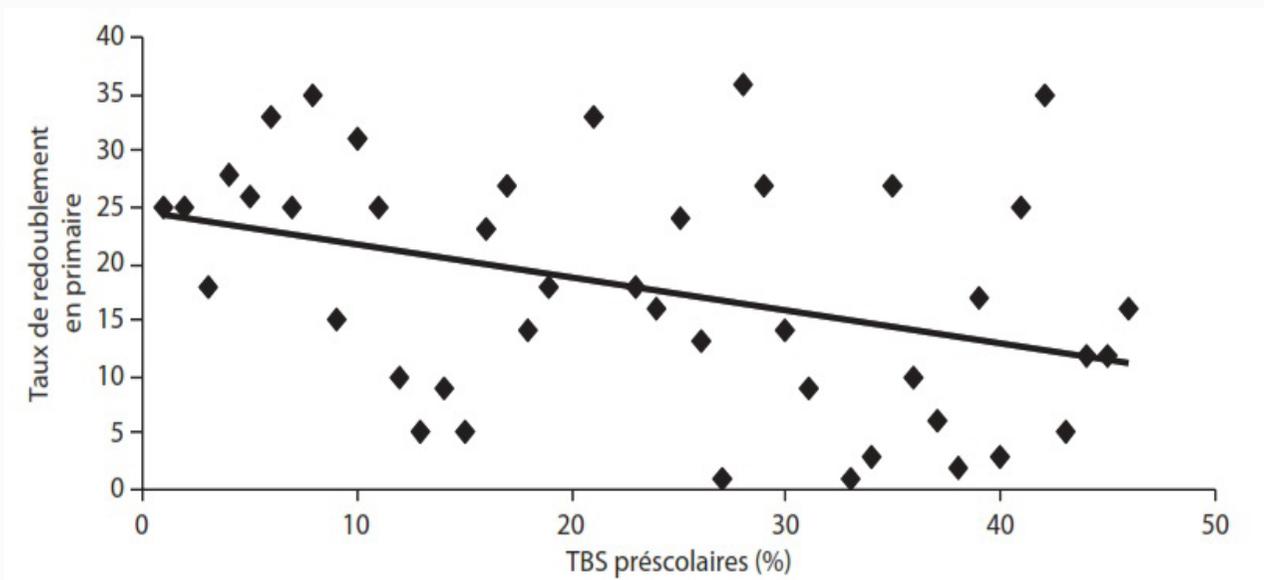
Banque mondiale en 2011, il est montré qu'il y a une influence positive du niveau d'investissement dans l'alimentation, la santé, les garderies préscolaires et les soins pendant la petite enfance sur les taux d'achèvement des études primaires, ainsi que les taux d'inscriptions bruts à l'école primaire.

De même, on observe une tendance à la baisse de la fréquence du redoublement dans le primaire quand il y a une augmentation de la proportion des enfants ayant suivi des programmes préscolaires. L'amplitude est importante : la projection pour un TBS préscolaire de zéro serait d'environ 25% de redoublement ; ce chiffre descend à environ 12% dans les pays où la scolarisation préscolaire est de 45% (graphique 1). Une tendance similaire est observée au niveau de l'impact du préscolaire sur la survie en 5^{ème} année du primaire : chez les élèves entrant en première année du primaire, le taux de rétention en 5^{ème} année du primaire est meilleur lorsqu'il y a une plus grande proportion du groupe d'âge ayant suivi le préscolaire (graphique 2).¹

¹ Une analyse économétrique de contrôle de l'influence d'autres facteurs, tels que le PIB par habitant, serait recommandée pour aller plus loin dans l'évaluation de l'impact du préscolaire sur les résultats identifiés.

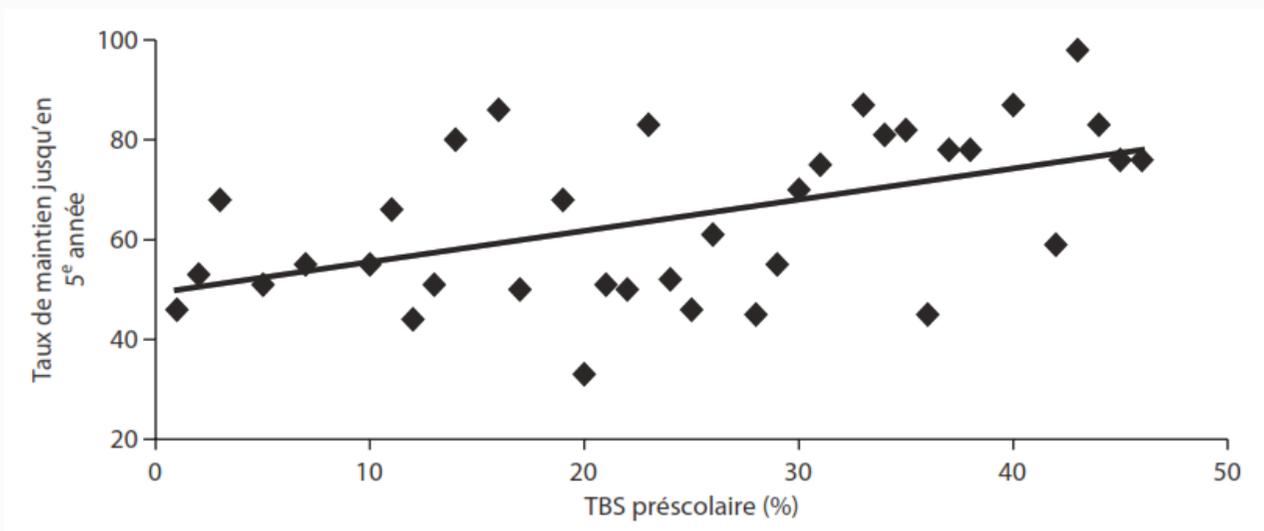


► **Graphique 1 : Taux de redoublement jusqu'en 5^{ème} année et couverture préscolaire**



Source : Rapport « L'Avenir de l'Afrique, le Défis de l'Afrique. Soins et Développement de la Petite Enfance en Afrique Sub-Saharienne ». World Bank. Washington, DC. 2011

► **Graphique 2 : Taux de maintien jusqu'en 5^{ème} année et couverture préscolaire**



Source : Rapport « L'Avenir de l'Afrique, le Défis de l'Afrique. Soins et Développement de la Petite Enfance en Afrique Sub-Saharienne ». World Bank. Washington, DC. 2011

En outre, en plus de l'impact du préscolaire sur le maintien au primaire, un impact direct du préscolaire sur la scolarisation primaire est observé via une attitude positive des parents et enfants vis-à-vis de l'école qui a entraîné une augmentation de la demande scolaire primaire².

² Test réalisé sur un échantillonnage de 24 pays d'ASS qui possédaient des données pertinentes et figurant dans le Rapport « L'Avenir de l'Afrique, le Défis de l'Afrique. Soins et Développement de la Petite Enfance en Afrique Sub-Saharienne ». World Bank. Washington, DC. 2011

● Développement de la petite enfance (suite)



L'encadré 1 ci-dessous offre un récapitulatif des avantages associés aux programmes de DPE.

► Encadré 1 : Les avantages des jeunes enfants exposés au DPE

Les avantages des jeunes enfants exposés au DPE sont les suivants :

- *Amélioration de la nutrition et de la santé des enfants.* Les programmes de DPE contribuent à ce que les enfants reçoivent des soins de santé et une stimulation psychosociale adaptés à leurs besoins.
- *Développement cognitif optimal.* Les programmes de DPE encouragent les jeunes enfants à explorer et facilitent les relations sociales qui favorisent le développement cognitif. Ainsi, les enfants qui ont participé au programme jamaïcain « First Home Visiting », au projet colombien « Cali », au programme péruvien « Programa No Formal de Education Inicial (PRONOEI) », ou au projet « Early Enrichment » en Turquie dans les zones à faible revenu d'Istanbul ont obtenu en moyenne des scores plus élevés dans les tests d'aptitude intellectuelle que les non-participants.
- *Taux supérieurs de scolarisation.* Selon le rapport du programme de DPE de Colombie (PROMESA), les taux de scolarisation en école primaire augmentent considérablement chez les enfants qui participent au programme, par rapport à ceux qui n'y participent pas.
- *Moins de redoublement.* Dans le programme PROMESA en Colombie, l'étude Alagoas et Fortaleza PROAPE au Nord-est du Brésil et l'étude de DPE en Argentine, les enfants qui ont participé aux programmes redoublent moins de classes et progressent mieux dans le programme scolaire primaire que les non-participants, dans des circonstances similaires (toutes choses égales par ailleurs).
- *Moins d'abandons.* Dans trois des quatre études, les taux d'abandon étaient plus faibles chez les enfants participant à un programme de DPE que ceux qui n'y participaient pas. Dans le programme Dalmau en l'Inde, l'assiduité à l'école primaire des enfants de 6 à 8 ans a augmenté de 16% chez ceux qui ont participé au programme. En Colombie, les taux de scolarisation des enfants en troisième année du primaire qui ont participé au programme PROMESA ont augmenté de 100%, reflétant des taux plus faibles d'abandon et de redoublement.

Source : Page 97 Rapport « L'Avenir de l'Afrique, le Défis de l'Afrique. Soins et Développement de la Petite Enfance en Afrique Sub-Saharienne ». World Bank. Washington, DC. 2011

□ Investir dans la petite enfance : c'est investir dans le développement du capital humain

La plupart des États, dont la République de Djibouti, qui ont signé et ratifié³ la convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant (CDE) dont « le but est de reconnaître et protéger les droits spécifiques des enfants » ont le devoir de rendre réelle l'application de cette convention pour tous les enfants. En plus d'être un engagement légal de la convention de droits de l'enfant, l'investissement public dans le domaine des enfants est une contribution au développement durable du pays. La prise en compte de droits de l'enfant dans le budget doit être une priorité de l'État.

Une meilleure qualité d'investissement public dans le domaine des enfants est nécessaire pour pouvoir mettre en pratique leurs droits.

Conformément aux recommandations du comité international des droits de l'enfant, les États ayant ratifié la CDE ont obligation de mettre en place des politiques d'ensemble couvrant l'éducation, la santé, la nutrition, l'eau, l'hygiène, l'assainissement et la protection en faveur de la petite enfance

³ Seuls les États-Unis n'ont pas encore ratifié bien qu'ils l'ont signé en 1995



De plus, des études spécifiques ont démontré que les activités sur le DPE avaient de retombées positives, notamment par une amélioration de l'efficacité interne au primaire, la réduction des disparités économiques et sociales par des gains de productivité et des revenus supérieurs à l'âge adulte, par un impact positif sur la scolarisation des filles et par la réduction des pratiques à risque à l'adolescence et à l'âge adulte⁴.

C'est ainsi qu'en 2018, la banque mondiale a introduit l'indice de capital humain qui permet à inciter les pays à investir davantage dans la population, à travers l'éducation et la santé. Cet indice permet de mesurer les pertes de productivité économique subies par les pays qui sous-investissent dans leur population. Autrement dit, il compare la productivité future d'une génération par rapport à ce qu'elle serait si cette génération bénéficiait de conditions d'éducation et de santé optimales.

Cet indice du capital humain estime le niveau de capital humain qu'un enfant né aujourd'hui pourrait atteindre d'ici ses 18 ans, compte tenu des investissements dans la santé et l'éducation réalisés par son pays. Plus précisément, il mesure la distance qui sépare un pays d'une situation optimale de scolarisation et de santé. Il en compte trois facteurs, à savoir, la survie (un enfant né aujourd'hui atteindra-t-il l'âge d'aller à l'école ?), la scolarité (quelle sera la durée de sa scolarité et quels seront ses acquis ?), et la santé (cet enfant sortira-t-il du système scolaire en bonne santé, prêt à poursuivre ses études ou à entrer sur le marché du travail à l'âge adulte ?)⁵.

Ainsi, le capital humain évolue tout au long de la vie par l'amélioration de l'éducation et l'investissement dans la petite enfance, contribuerait à plus long terme au développement économique des pays de l'ASS. Le développement de la petite enfance (DPE) est donc le fondement du développement humain. Se focaliser sur le jeune enfant et le DPE de manière holistique permet d'envisager un développement humain durable et de la croissance économique, ainsi que de voir un changement social en Afrique. Pour réaliser cet objectif, les pays doivent élaborer des politiques de DPE qui vont orienter les décisions stratégiques et l'affectation des ressources. (World Bank, 2011).

Après la réforme du système éducatif entamée en 2000, l'enseignement préscolaire public a démarré dans une phase expérimentale par l'ouverture de quelques classes préscolaires dans des écoles expérimentales situées dans les régions. La formation de quelques cadres pédagogiques du ministère a été mise en place dans ce contexte. En 2009, le ministère a entrepris la réalisation de son premier RESEN (Rapport d'État sur la Situation du Système Éducatif) qui a mis en exergue un certain nombre de résultats, notamment la faible couverture préscolaire.

Il fut suivi par l'élaboration du Schéma directeur de l'Éducation pour la période 2010-2019 qui a servi de référence à la politique éducative du pays durant les dix dernières années. Six grands objectifs ont alors été affichés, dont le premier objectif porte sur la politique nationale de l'enseignement préscolaire à Djibouti. Il y était clairement affirmé de « développer l'éducation préscolaire en collaboration avec le privé, les associations et le MPFB⁶ en focalisant les efforts du MENESUP⁷ sur les enfants des milieux pauvres et des zones rurales ».

Les Objectifs Stratégiques retenus pour ce secteur étaient d'Accroître l'accès au préscolaire à travers le développement de trois approches : (i) le préscolaire public, (ii) le préscolaire communautaire, (iii) le

⁴ UNICEF, 2014. "Développement de la Petite Enfance". Chapitre 7 du Guide méthodologique pour l'Analyse sectorielle e l'éducation, Volume 2 Analyses Spécifiques des Sous-secteurs. UNICEF, Pôle de Dakar/IIEP, UNESCO, World Bank et GPE

⁵ <https://www.banquemondiale.org/fr/news/press-release/2018/10/11/if-countries-act-now-children-born-today-could-be-healthier-wealthier-more-productive>

⁶ Ancienne appellation de l'actuel ministère de femme et famille

⁷ Ancienne appellation du MENFOP

● Développement de la petite enfance (suite)



préscolaire privé, 2) Promulguer le cadre réglementaire de l'éducation préscolaire, 3) Valider le curriculum du préscolaire et 4) Instaurer une formation initiale des enseignants du préscolaire

En 2013, le gouvernement a mis en place un document référentiel de la politique économique et sociale sur le moyen et long termes, intitulé « Djibouti Vision 2035 ». Dans ce document, six principaux défis ont été identifiés dans l'atteinte des ambitions de développement moderne du pays en favorisant la croissance économique à fort impact sur le développement humain. Le faible niveau de la préscolarisation y est soulevé dans le troisième défi « développer le capital humain, former les compétences nationales⁸ ». Cette prise de conscience au plus haut niveau s'est poursuivie dans le plan national de développement mis en place pour la période 2015-2019, à travers la SCAPE (Stratégies de Croissance Accélérée et de Promotion de l'Emploi). Et l'accroissement de la couverture scolaire au préscolaire est indiqué en faisant passer le taux de préscolarisation de 5% en 2010 à 35% en 2019.

Dans l'agenda international relatif aux objectifs du développement durable, le ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle a organisé une consultation nationale pour l'ODD4 qui a conduit à l'élaboration d'une feuille de route nationale sur les priorités nationales du pays à mettre en relation avec les cibles de l'ODD 4. Ces priorités correspondent aux objectifs du ministère de « poursuivre l'élargissement de l'accès, l'amélioration de la qualité de l'éducation, le perfectionnement des pratiques de gouvernance à tous les niveaux afin d'assurer une gestion efficace et efficiente des services offerts et l'utilisation des ressources existantes.

► Encadré 2 : Les cibles de l'ODD 4.1 et l'ODD 4.2

« ODD 4.1 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile.

ODD 4.2 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire. »

Au niveau de la sous-région de l'Afrique de l'Est, l'enseignement du préscolaire ne fait pas partie de la scolarité obligatoire pour l'ensemble de pays réunis sous l'organisation régionale IGAD, et il est marqué par différentes tranches d'âges scolaire allant de 3-5 ans à 4-6ans.



⁸ Vision Djibouti 2035



Tableau 1 : Tranche d'âge Préscolaire des Pays de l'IGAD

	Tranche d'âge Préscolaire
Djibouti	4-5 ans
Erythrée	4-5 ans
Ethiopie	4-6 ans
Kenya	3-5 ans
Ouganda	3-5 ans
Sudan	4-5 ans
Sud-sudan	3-5 ans

Source : ISU, Institut de statistique de l'UNESCO

Le développement de la petite enfance, notamment l'offre de l'enseignement du préscolaire reste très peu développé comme le souligne l'évolution du taux brut de la préscolarisation.

Tableau 2 : Évolution de TBS Enseignement préscolaire des pays de l'IGAD (En %)

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Djibouti	4,64	4,01	ND	ND	4,77	5,45	6,64	7,62
Erythrée	17,89	17,3	16,55	15,8	14,46	ND	15,15	ND
Ethiopie	3,73	17,51	ND	25,17	30,24	ND	ND	ND
Kenya	ND	60,01	ND	73,23	76,15	76,55	ND	ND
Ouganda	ND	9,1	10,69	10,49	11,28	12,99	13,68	ND
Somalie	ND	ND						
Sudan	35,8	38,4	43,04	43,49	45,1	45,45	47,02	ND
Sud-sudan	5,79	ND	ND	ND	10,34	ND	ND	ND

Source : ISU, Institut de statistique de l'UNESCO

● Développement de la petite enfance (suite)



► Encadré 3 : Enseignement préscolaire dans la feuille de route nationale de l'ODD4

« Dans le domaine du préscolaire qui a structurellement peu évolué et reste essentiellement organisé dans un cadre privé concentré sur Djibouti ville. Le caractère embryonnaire du secteur impose une approche progressive de mise en œuvre avec, dans un premier temps, une prise en charge par l'État d'une année des enfants âgés de 5 ans, et ce, dans les zones défavorisées.

Conformément à la vision de l'éducation 2030 et aux principes d'équité, le développement d'un préscolaire public accessible aux populations vulnérables constituera un enjeu majeur de la prochaine décennie. C'est dans cette perspective que le MENFOP a lancé en 2006, un processus de développement de curriculum, de formation de cadres pédagogiques et d'enseignants et de création de classes expérimentales dans certaines écoles. »

Source : Feuille de route de l'ODD4 – Éducation 2030, Djibouti Octobre 2016

Au niveau de la politique éducative du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, l'enseignement préscolaire correspond à un programme spécifique dans le dernier plan d'action de l'éducation 2017-2020. La stratégie retenue par le MENFOP se focalise sur l'adoption d'une approche progressive avec, dans un premier temps, un enseignement préscolaire public d'une année pour les enfants âgés de 5 ans en mettant la priorité sur les zones défavorisées après l'élaboration du document de stratégie nationale et du cadre réglementaire pour le développement du préscolaire



Le ministère a lancé, au milieu de l'année 2018, une vaste étude sur le développement du préscolaire pour faire un état des lieux et une analyse détaillée de la situation actuelle du préscolaire en matière d'offre et de demande en prenant en compte toutes les structures offrant un enseignement préscolaire (préscolaire public, préscolaire privé (laïc et mission catholique), garderie communautaire, madrasas,



ONG). Un rapport diagnostique a été produit qui a permis l'élaboration de la stratégie nationale sur l'éducation préscolaire qui couvre toutes les actions éducatives faites à l'échelle nationale dans ce domaine.

La Structure d'Éducation Préscolaire (SEP) est désormais retenue pour désigner toute structure d'encadrement, d'éducation et de socialisation d'enfant en âge préscolaire. Il s'agit notamment des classes pré-primaires, des garderies communautaires, écoles maternelles privées et laïques, sites préscolaires logés dans les centres de réfugiés, les établissements des institutions caritatives, les différentes formes de madrasas, etc.⁹. De même, les grandes lignes du cadre juridique réglementant l'éducation préscolaire ont été développées en vue de l'élaboration d'un décret, notamment avec les départements sectoriels concernés de manière collaborative et inclusive.



Dans cette stratégie, l'objectif ambitieux de préscolariser tous les enfants âgés de 5 ans d'ici 2030 a été retenu. Au niveau de l'offre public, le ministère s'est positionné à augmenter la proportion des enfants de 5 ans qui reçoivent un enseignement préscolaire, en faisant passer de 19.3% actuellement à 30% en 2030, soit une augmentation de 55% sur la période 2019-2030. Début de cette année, le ministère a entamé des réflexions avec les partenaires traditionnels, notamment l'UNICEF et l'USAID pour le développement d'un programme d'accès sur le préscolaire. Ainsi, ce programme sera en appui en alimentant les discussions en cours.

Dernièrement, avec le démarrage du projet PRO-DA, le MENFOP espère prendre un tournant important pour le développement du préscolaire public notamment par la mise en place de normes de qualité, à l'amélioration de la pédagogie dans les classes préscolaires et à l'élargissement de l'accès à l'éducation préscolaire.



⁹ Document de la Stratégie Nationale du Préscolaire à Djibouti 2019

2.5 La transformation de l'école djiboutienne par les TICE

Par Mme Mouna Ismail Abdou – Inspectrice générale de l'enseignement général.



LA Djibouti comme ailleurs, les Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement (TICE), le coût et les compétences techniques qu'elles induisent ont depuis toujours alimenté les débats dans le monde de l'Éducation. Et les échecs cuisants de certains pays qui se sont lancés dans de grandes réformes, substituant les ordinateurs et les tablettes aux méthodes et supports traditionnels ont cristallisé les positions.

La résistance, la réticence et le scepticisme face aux TICE des pédagogues dits de la « vieille école » et de certains partenaires techniques et financiers, notamment lorsqu'il est question d'enseignement de base (ou primaire) sont toujours d'actualité. En effet, ceux-ci estiment que ce niveau d'enseignement peut se passer des TICE et se cantonner à développer les compétences de base, les fondamentaux, le « lire-écrire-compter » avec les méthodes et les outils traditionnels : manuels, cahiers, crayons, stylos, etc.

MODALITÉS D'UTILISATION



Essayons, en premier lieu, de rappeler sinon d'expliquer, succinctement, les modalités d'utilisation des TIC à l'Éducation. Elles peuvent être objet d'apprentissage et c'est le cas de la discipline appelée « informatique » visant la maîtrise de l'outil informatique et de ses fonctionnalités, tout comme les TICE peuvent constituer un outil d'enseignement-apprentissage. Elles peuvent alors être intégrées sinon annexées ou greffées

aux curricula et programmes scolaires et ce, à travers des contenus numériques, des vidéos, des logiciels, etc. Dans les deux cas, elles ne sont ni une finalité ni ne constituent un objectif en soi. Elles ne sont qu'un moyen, un « outil » à des fins d'apprentissage et sont alors considérées par les spécialistes, lorsqu'elles sont exploitées à bon escient, comme un accélérateur et un « boosteur » du fait de leurs fonctionnalités, de leurs potentialités et du gain de temps qu'elles permettent.

Ainsi donc, s'entrechoquent deux courants de pensée : ceux qui pensent que les TICE sont un accélérateur d'apprentissages et celles et ceux qui croient intimement et fermement que l'enseignant.e est beaucoup plus efficace avec les outils qu'il a toujours utilisés et maîtrisés. En effet, ces derniers estiment que la maîtrise de l'outil numérique, le temps nécessaire à la manipulation ainsi que les aléas techniques constituent autant de freins et de ralentisseurs en classe que l'on pourrait aisément s'en passer.

Pour d'autres encore dont l'argument financier est le maître-mot, le coût important



induit par l'introduction des TICE dans les écoles ne se répercuterait pas directement sur les performances des élèves ; il ne serait donc pas rentable d'investir dans les TICE.

Et enfin, les plus vicieux vous diront qu'investir dans les TICE en Afrique serait trop ambitieux car le Continent devrait se pencher sur ses priorités : les luttes contre la faim, la soif, la pauvreté, etc. Entretemps, le monde avance et l'Afrique prendra le train en marche. Mais le train des technologies n'avance-t-il pas trop vite pour être pris en marche ou rattrapé ?

C'est donc à tous ces arguments et à toutes ces polémiques que le MENFOP a été confronté lorsqu'il a fallu intégrer les TICE dans l'enseignement fondamental. Et c'est un combat de longue haleine qu'il mène depuis quelques années.

LES TIC OU LE CHEVAL DE BATAILLE DE LA PLUS HAUTE AUTORITÉ DU PAYS

Les TIC pour la République de Djibouti revêtent une importance capitale et sont portées par la plus haute autorité du pays, en l'occurrence, le Président de la République, Ismail Omar Guelleh, qui, dans ses différentes interventions, n'a de cesse de mettre en exergue leur intérêt et leur nécessité : « *Nous devons nous adapter, anticiper les changements pour ne pas périaliser les futures générations* » (avril 2014, projet d'introduction de 10 000 tablettes dans les classes de 1^{ère} année) ; « *être acteur de la société de l'information et participer pleinement à la révolution du numérique, telle est notre ambition pour faire de la République de Djibouti un carrefour du développement des TIC, une plateforme des échanges numériques* (Ismail Omar Guelleh, mars 2016) ; « *l'ouverture vers le numérique est aujourd'hui une nécessité pour que l'école soit en phase avec les exigences de la société moderne* (Ismail Omar Guelleh, octobre 2016).

La vision 2035 et les documents de réf-

rence de la politique gouvernementale placent ainsi les nouvelles technologies de l'information et de la communication au centre de la transformation économique et sociale du pays.

En effet, la République de Djibouti ambitionne de faire de Djibouti un Hub régional en matière de TIC ; pour ce faire, elle mise sur sa position géographique privilégiée : un carrefour géostratégique, prisé et courtisé par les grandes puissances.

LE MENFOP ET LES TICE : bref historique

De par la loi d'orientation de 2000, le système éducatif a vocation à former un citoyen en phase avec le monde en constante évolution et les transformations de la société. Le MENFOP aspire donc à dispenser une éducation et une formation professionnelle de qualité pour répondre aux attentes sociales et aux besoins du marché du travail. Pour ce faire, le MENFOP veille constamment à être à l'avant-garde en anticipant sur les mutations du marché du travail tout comme il aspire à former des citoyens innovateurs et créateurs, susceptibles d'inventer le monde de demain et non de simples utilisateurs et consommateurs. Le MENFOP s'évertue donc à préparer les jeunes aux emplois de l'avenir dont 50%, d'ici 2050, seront axés sur le numérique, selon les économistes d'Oxford.

Concernant la question des TIC au service de l'éducation, il convient de rappeler que ce n'est pas une nouveauté, et particulièrement à Djibouti où l'informatique comme discipline et les ordinateurs comme terminaux d'accès ont toujours été présents dans les lycées, notamment pour les filières de sciences de gestion. Mais elles ont rapidement fait leur entrée dans quasiment toutes les disciplines enseignées au lycées, notamment en mathématiques et dans les disciplines scientifiques. L'accent y a été mis notamment depuis la réforme de l'enseignement secondaire général qui a donné lieu au baccalauréat 100% djiboutien, en 2016.

● La transformation de l'école par les TICE (suite)



Pour le MENFOP, le tournant décisif fut l'octroi des 10 000 tablettes par le Président de la République aux élèves de l'enseignement de base, en 2014, qui a immergé les écoles et les élèves en bas âge dans le monde du numérique. Et ce fut le déclencheur d'une série d'actions et de travaux entrepris par le MENFOP pour une exploitation efficace de l'outil. En effet, il fallait des adaptations, des formations, des régulations dans les écoles. Et le CRIPEN à qui la mission fut confiée, a dû employer les grands moyens ; ce qui ne fut pas chose aisée, à ce moment-là dans la mesure où l'introduction des TICE dans les écoles, dans les pratiques de classes, dans les apprentissages induisent un changement de paradigme auquel tous les acteurs n'étaient pas forcément préparés ou disposés.

Ainsi, eu égard à l'ampleur des chantiers et à la volonté de planifier et de rationaliser les actions dans ce domaine crucial, de nouvelles actions axées sur les TICE ont été intégrées au Plan d'Action de l'Éducation (PAE) 2017-2020, désormais inscrites dans la feuille de route du département. Il convient de souligner également que l'intégration des TICE faisait partie des recommandations formulées lors des consultations nationales et du colloque sur la qualité des enseignements-apprentissages organisé par le MENFOP en novembre-décembre 2016 dont la finalité étant la recherche de voies et moyens susceptibles d'améliorer la qualité des enseignements-apprentissages.

Et le fait le plus marquant fut la décision prise par le Ministre de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, M. Moustapha Mohamed Mahamoud, en mars 2017, de lancer la mise en place d'une stratégie globale du numérique pour son département car elle s'est avérée impérieuse d'une part, pour exécuter la feuille de route tracée par le Président de la République, et de l'autre, pour orienter, coordonner,

suivre et évaluer les actions de son département axées sur les TICE. Laquelle stratégie a, par la suite, pris forme dans un schéma stratégique appelé Renforcement des Enseignements-apprentissages par les TIC (REATIC), appuyée par un expert international, amorcée en 2018, et dont le décret l'instituant a été adopté en conseil des Ministres en mai 2020.

« Le Schéma Stratégique «REATIC» contribue à la réalisation des Objectifs de Développement Durable (ODD) et en particulier l'ODD4 qui prévoit la promotion d'une société mondiale où est assuré l'accès de tous à une éducation de qualité, garantissant l'équité et promouvant des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Le Schéma stratégique «REATIC» induisant une réforme transformatrice du système éducatif sera réalisé à travers 3 plans d'actions quinquennaux de l'éducation. Le Schéma Stratégique «REATIC» permettra à travers l'usage des TICE, un renforcement des performances des élèves, une optimisation des pratiques enseignantes et du suivi-évaluation des enseignements-apprentissages ainsi qu'un meilleur pilotage du système éducatif. Il est aussi à noter que ce schéma a pour but de permettre un renforcement des objectifs qualitatifs et quantitatifs de l'éducation à travers les principes de l'éducation inclusive. » (extraits du décret).

C'est donc dans le cadre de cette vision et cette optique que les TICE ont été intégrées à la révision des curricula de l'enseignement fondamental, entamée en 2017 et dont la mise en oeuvre en est à sa deuxième année. Des contenus numériques tissés sur les programmes y sont donc intégrés et une numérisation de tous les manuels est lancée.

Fort de sa prospection dans les différents pays ayant mené des actions similaires (Rwanda, Maroc, Ile Maurice, Estonie) puis du benchmarking réalisé par l'expert appuyant le REATIC, le MENFOP a évité un certain nombre de biais et



des écueils et a donc opté pour des choix réfléchis en matière de TICE : une approche holistique prenant en compte tous les paramètres (connectivité, infrastructures, curricula, formation, suivi-encadrement, évaluation, pilotage administratif, pilotage pédagogique), la complémentarisation en classe et non la substitution (les TICE sont un appoint et un renforcement à l'existant et aux méthodes traditionnels et ne s'y substituent pas), une intégration aux curricula pour éviter qu'elles ne soient exploitées de manière annexe ou parallèle aux programmes, un pilote pour chaque dispositif, le déploiement progressif, l'expérimentation, l'information de toutes les parties prenantes, la formations des acteurs, le suivi, la régulation, l'évaluation.

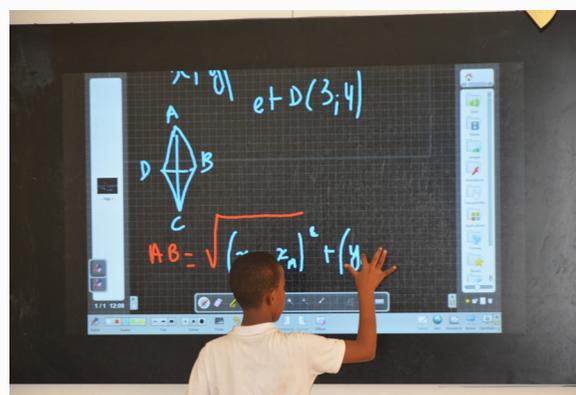
C'est dans ce cadre également que le MENFOP s'est lancé dans une généralisation progressive, conformément aux directives du Président de la République, des classes dites intelligentes ou smart classrooms, désormais installées dans tous nos lycées et collèges d'enseignement moyen ainsi que dans sept (7) écoles pilotes de l'enseignement de base. À souligner que toutes les salles de classe de l'école d'Excellence sont également équipées de smart classrooms. Lesquelles sont composées d'un écran tactile avec des fonctionnalités de gestion de classe, équipées d'un access point, et le tout connecté à 50 ordinateurs portables destinés aux élèves.

L'intégration des TICE s'inscrit évidemment dans une perspective d'amélioration de la qualité des enseignements et des apprentissages en plaçant l'apprenant au centre de ses apprentissages, en favorisant son autonomie et en renforçant ses compétences mais elle vise aussi la consolidation et l'amélioration du pilotage pédagogique et administratif.

En effet, nul ne peut ignorer aujourd'hui les apports des TICE en matière de collecte et d'analyse des données en temps réel, le MENFOP expérimente des évaluations automatisées telle l'évaluation en lecture *Lexplore* (tracker installé sur un moniteur et connecté à un ordinateur où est installé le logiciel *Lexplore* permettant d'évaluer en 5 minutes les performances des élèves par

le mouvement des pupilles, un enregistrement audio de la lecture et des réponses des élèves à quelques questions de compréhension).

Enfin, le MENFOP, en vue d'un pilotage efficace et efficient du système éducatif, est en train de mettre en place un SIGE (Système d'Information et de Gestion dans l'Éducation) dans le cadre du projet transformateur dit PRODA (Projet pour le Renforcement des Apprentissages), lequel permettra un suivi-évaluation administratif et pédagogique du personnel, des établissements scolaires et des élèves, en temps réel.



LE COVID ET LE SALUT DANS LES TICE

La crise planétaire que nous avons traversée dès l'apparition du Coronavirus a donné ses lettres de noblesse aux TICE sans lesquelles il n'y aurait eu ni télétravail ni enseignement virtuel. En effet, ce fut la bouée de sauvetage du monde professionnel et de celui de l'Éducation. Les pays, les entreprises, les institutions qui n'étaient pas préparés ni préparés ont malheureusement fait naufrage, péri, périclité.

Le MENFOP, Dieu merci, fort de ses ressources humaines dont la force est la capacité d'adaptation, et outillé de son savoir-faire dans le domaine des TICE a pu anticiper, et ce, grâce à l'esprit d'initiative du Ministre de l'Éducation nationale qui, dès l'évolution de la Covid dans le monde, a lancé la mise en place de dispositifs de cours à distance et d'un e-Learning visant la continuité des apprentissages à distance. Ainsi,

● La transformation de l'école par les TICE (suite)



dès que le confinement fut, sagement et judicieusement, décrété par le Président de la République, le MENFOP a lancé, outre les cours télévisés, une plateforme e-Learning, opérationnelle dès le 5 avril grâce notamment à l'appui de l'ANSIE qui en assurée l'hébergement, et alimentée par les inspections disciplinaires en cours, tutoriels et diverses activités didactiques et pédagogiques. L'accès fut simplifié par la mise en place d'un identifiant unique et la communication se fit à travers des spots et des tutoriels diffusés à longueur de journée, sur les chaînes nationales et via la page Facebook officielle du MENFOP.

Les classes virtuelles lancées dans les lycées ont également permis une meilleure préparation des élèves passant le baccalauréat car le dispositif est synchrone, permettant des échanges, des interactions et un travail en temps réel, mais rassurant également pour les élèves, car proche du mode présentiel, de leur zone de confort, grâce à la reconstitution des classes avec leurs professeurs. Ceci a été possible grâce au CLOUD privé du CRIPEN et une convention tripartite entre le MENFOP, l'ALESCO et la société CLASSERA, spécialisée dans le domaine du numérique qui a mis gracieusement à la disposition du MENFOP, une plateforme performante, s'apparentant à un Système de Gestion des Apprentissages. Il est à noter que ce dispositif n'aurait pu être effectif sans l'engagement et l'investissement des enseignants.e.s.

Les élèves-professeurs ont pu également poursuivre leur formation initiale par le biais de la plateforme Moodle du CFEEF, alimenté en cours et tutoriels. Le suivi du mémoire des élèves-professeurs et des professeurs stagiaires par les tuteurs se fit à distance et l'examen organisé en ligne.

Toutes ces actions ont donc porté leurs fruits dans la mesure où, en République de Djibouti, les enseignements-apprentissages se sont poursuivis en dépit du confinement et de la fer-

meture des établissements scolaires, les résultats aux baccalauréat ont été probants, des dispositifs d'enseignement virtuels ont été mis en oeuvre et sont désormais exploités pour renforcer l'enseignement-apprentissage présentiel.



In fine, le ou la Covid, un mal pour un bien - voire beaucoup de bien - car depuis la crise, la question de la nécessité des TIC a été tranchée et les réfractaires ont dû faire profil bas. En effet, indépendamment des apports en performances parfois contestés sinon nuancés, le recours aux TIC rendant possibles le télétravail et l'enseignement-apprentissage à distance, s'avère incontournable quand les activités présentes sont désormais susceptibles de mettre en péril notre santé, voire nos vies.

Les TIC sont donc désormais partie intégrante de l'Éducation pour que sa noble mission se poursuive, contre vents et marées, a fortiori dans un contexte de pandémie et de crise planétaire.



2.6 Le concept d'une école rurale intégrée à djibouti



Par M. DAOUD Zeid Hassan - Inspecteur – Conseiller Technique

Le titre de cet article n'est pas anodin. Il a pour but d'informer les usagers de l'école djiboutienne sur une préoccupation actuelle du Ministère à l'heure où le monde de l'éducation des pays émergents s'attèle à rendre leur système éducatif inclusif et équilibré. La République de Djibouti n'est pas en reste. Car depuis les accords de Jomtien en 1990 qui consistent à démocratiser l'enseignement, le pays a dans ce contexte marqué, en l'espace de deux décennies un tournant historique en mettant dans un premier temps l'accent sur l'accès et l'équité puis à partir de 2016 sur une école de qualité. Ceci est marqué par le colloque de 2016 et en décembre 2019 par le forum international de Djibouti sur l'Éducation Inclusive et Intégrée (EII) sous le haut patronage de SE le Président de la République en étroite collaboration avec l'Éducation Relief Fondation (ERF).

Ce forum a vu la participation de plus d'une quarantaine de pays et a été couronné de succès. Mais que signifie le concept d'école rurale intégrée ? Quelles sont ses perspectives ? Comment approcher l'école à la population nomade, rurale ? Comment rendre cette école inclusive et équilibrée ? Quelles stratégies peut-on mettre en place afin que parents, enseignants, administration et collectivités régionales assument leurs rôles avec le souci d'une logique de synchronisation ? Voilà des questions sur lesquelles tout responsable soucieux de l'avenir éducatif peut méditer, mais aussi tenter d'en trouver les solutions et les orientations adéquates et amener lecteurs et usagers à penser et repenser cette relation indissociable entre l'école et le monde rural environnant. En ce qui nous concerne, pour aborder cette thématique, si complexe soit-elle de concept d'école rurale intégrée à savoir inclusive et équilibrée à Djibouti, ouverte à tous, il convient incontestablement de déterminer les questions idéologiques, sociales, didactiques, ...

I - CONTEXTE HISTORIQUE : entre Hier et Aujourd'hui

À l'époque coloniale

La première école qui fut donc l'œuvre d'un missionnaire capucin, vit son implantation à Obock en 1884. Ce n'est que 38 ans plus tard que la première école publique laïque fait son apparition en 1922 à Djibouti – ville suite au transfert de l'administration coloniale d'Obock à Djibouti. C'est

l'actuelle école de la République ou l'annexe 2.

Petit à petit, l'enseignement se généralise en son temps et quelques écoles rurales furent construites dans des zones reculées aux reliefs et climat hostiles et qui sont dans la quasi-totalité tenues par des expatriés : Daasbyo, HolHol, Randa, Moudo, Ripta, As Eyla pour ne citer que celles-ci.

Le paysage est hostile, les routes très accidentées quasiment impraticables et les moyens de locomotion se faisant rares, pesanteurs d'enclavement et d'isolement.

Le concept d'une école rurale intégrée (suite)



La période post - coloniale

Après l'indépendance, Djibouti a conservé le système de fonctionnement hérité de la colonisation. Et le Français est resté la langue véhiculaire, langue d'enseignement afin d'ouvrir la jeune nation au reste du monde, notamment à l'espace francophone, et de préparer la relève des assistants techniques français.

1978 - 1998, les écoles djiboutiennes, en cette période, s'implantent lentement mais sûrement à Djibouti - ville, mais également dans les régions. Ainsi les écoles rurales augmentent en nombre. Mais toujours est-il que le fonctionnement hérité du système français est resté toujours d'actualité. 1998 fut alors un tournant pour le système éducatif djiboutien avec l'engagement du pays dans l'éducation pour tous ou éducation for all : accords de Jomtien et de Dakar.



Les États Généraux

Avec la tenue des États Généraux en décembre 1999, l'école djiboutienne a connu des réformes qui visent une adaptation aux nécessités de l'école pour tous et qui a instauré une scolarisation obligatoire de 6 à 16 ans.

La première décennie de ces États Généraux a permis de renforcer l'accès et l'équité en multipliant et en développant les structures d'accueil notamment à Balbala qui résorbent plus de 60% de la population scolarisée, mais aussi dans le milieu rural et surtout dans les localités les plus reculées du territoire. Des campagnes de sensibilisation intenses en faveur de la scolarisation des filles ainsi que la mise en place des mesures incitatives d'accompagnement et le développement d'autres facteurs structurels et sectoriels tels que le point d'eau, les infrastructures sanitaires ou encore l'électrification par l'installation de panneaux solaires aussi bien pour les secteurs émanant de l'État que pour la population rurale développant le projet de coopératives agricoles génératrices de revenus.

En termes d'équité, plusieurs catégories d'enfants restent non scolarisées. Il s'agit d'enfants de nomades, de sans-papiers, d'enfants à besoins spéciaux et surtout des filles des milieux défavorisés. En effet, tant en zone urbaine qu'en zone rurale le taux de scolarisation des filles, sauf exception, est en deçà de celui des garçons. Les raisons pourraient être la qualité et la sûreté des établissements scolaires, la pauvreté, les poids des traditions, l'absence de pièces d'identité, l'abandon scolaire. Et même si des progrès très importants ont été réalisés, la parité fille/garçon au primaire et au secondaire n'est pas encore atteinte avec des ratios respectifs de 0,88 et 0,76%.

Cette politique de scolarisation de masse qui a mené à un accroissement considérable des effectifs a conduit, dans le cadre des objectifs de la réforme, à une augmentation importante des structures d'accueil (construction de nouvelles salles de classe ; construction de nouvelles écoles; réhabilitation d'écoles existantes).

Les écoles dites fondamentales ont ainsi fait leur apparition entraînant de facto le développement



de la restauration et l'octroi aux ruraux des véhicules de transport scolaire.

Les premiers investissements significatifs et assez conséquents sur le budget de l'État ont pour leur large part contribué à asseoir les premiers jalons d'un signe de développement durable dans ces zones reculées, mais surtout et l'expression n'est pas forte comme on peut le penser, de donner VIE à cette tranche de la population entièrement démunie par l'isolement, l'enclavement l'absence d'activités génératrices de revenu et des difficultés de survie dictée par la nature.

Dans la seconde décennie, le MENFOP s'est attelé à mettre le cap sur la qualité des enseignements - apprentissage sans pour autant limiter l'accès. Des orientations déjà existantes ont été renforcées, d'autres nouvelles initiatives et engagements sont pris comme le précise le PLAN d'Action de l'Education (PAE - 2017/2021).

II - DES REPÈRES INSTITUTIONNELS

Au niveau national les mécanismes et les orientations sur l'école intégrée sont féconds comme les décrivent les documents-cadres : PAEs dans lesquelles se déclinent la loi d'orientation, les différents schémas directeurs, le SCAPE, l'ODD4, ... Ils prévoient les priorités suivantes : (i) l'accès à la scolarisation universelle de l'enseignement fondamental, (ii) l'équité qui consiste à réduire les disparités liées au genre, aux régions, aux enfants à besoins spécifiques et aux réfugiés (iv) la mise en œuvre progressive de l'enseignement du préscolaire, (v) le renforcement de la qualité et le développement professionnel des enseignants (vi) le développement de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle.

Au niveau international, la République de Djibouti par la voie de son Président SE ISMAEL OMAR GUELLEH à l'Assemblée Générale des Nations Unies, en septembre 2015 et de son Ministre de

l'Éducation Nationale aux seins de l'UNESCO, de l'ISESCO, de l'ALECSO, ... a exprimé la ferme volonté et son engagement indéfectible de rendre cette éducation inclusive et équilibrée effective d'ici l'horizon 2030.

III - PRINCIPES IDÉOLOGIQUE et SOCIAL

La généralisation du concept d'école rurale ou de ruralité en matière d'éducation est née au XIXème siècle en Europe. Elle répondait à une inclusivité, à un souci d'égalité devant l'accès à l'instruction. Elle a contribué à la fois à cimenter les unités nationales et à accompagner le progrès de la révolution agricole. Les politiques d'éducation ont pris des formes différentes selon le contexte culturel de chacun des pays, mais tout le monde admet que la ruralité et surtout dans l'enseignement implique une recherche de collaboration, une idée commune où plus précisément, ils sont engagés et à fortiori à l'idée de développer ce mode de vie régional.

Le monde rural est sensé donc devenir un support pédagogique pour l'acquisition de savoir et un partenaire incontournable pour l'école. Ce monde dont il est question est celui qui donne sens à la vie. Il se construit en permanence. De son côté, l'éducation est - elle-même devenue support du développement. Il est donc demandé à l'éducation d'aider la population rurale à prendre sa place dans le mouvement du monde. L'école est donc tenue à cimenter l'unité nationale, mais également à donner aux apprentissages un ancrage identitaire et à faire de l'instituteur un personnage local.

Le temps de l'école coupée du village est révolu. Aujourd'hui, le milieu rural est entré dans l'école. Qu'on le veuille ou non, le village exerce des effets sur l'environnement éducatif et sur les trajectoires scolaires des élèves. Les relations entre l'école et son village se dessinent alors. Des déterminations et des interventions nombreuses concourent à enchevêtrer ce lien.



Le concept d'une école rurale intégrée (suite)



Francis MORIN définit le village et l'école comme des « espaces appropriés pour tous les habitants et leurs actifs, d'où l'on se sent (appartenance) et sur lesquels on agit, un milieu vivant, pluriel, relatif, mouvant ». Il les distingue des délimitations administratives qui sont des périmètres précis, des sphères d'action et de réglementation par leur concept de zones vécues, de zones réelles (de bassin de vie, de formation, d'emploi ...).

Et un peu plus loin, il affirme que « les composantes de l'éducation en milieu rural sont l'école au sens large, la famille, et un tiers secteur éducatif qui comprennent l'éducation familiale, l'éducation populaire, les actions culturelles et sportives plus ou moins institutionnalisées [...] ».

En optant donc pour ce concept, c'est mettre fin à l'habitude de la coupure entre l'urbain et le rural sans que la culture scolaire ne puisse nier à juste titre la tradition culturelle et l'identité locale et régionale.

D'autres le définissent de « territoire en mouvement », de dynamique éducative locale, de mobilisation et d'initiatives des acteurs.

Dans le domaine politique, l'éducation est amenée à aider le village à prendre sa place dans le développement durable et le mouvement de la nation. L'une des réponses possibles, écrit F.MORIN est que « pour se construire un avenir localement, on adapte son parcours aux ressources locales en vue d'un développement durable tenant compte de la préservation des ressources, de lutte contre les inégalités sociales et de la performance économique [...] ».

Certains peuvent privilégier le concept d'école rurale comme essentiellement l'attribution de moyens et de ressources supplémentaires. En effet, d'après les experts et les économistes, le coût de l'enseignement en milieu rural est trois fois plus élevé qu'en milieu urbain dans la mesure où il engage différents paramètres tels que la restauration, l'entretien des dortoirs, le transport, l'ac-

cess à l'eau, l'électrification, la gratuité de tous les supports pédagogiques et didactiques, ...

À cette évolution quantitative s'est ajoutée une mutation pédagogique d'égale ampleur. Les enseignants affectés dans les localités où les classes sont multigrades, ont toujours souhaité enseigner dans des divisions à niveau unique de par leur formation initiale.

De façon un peu schématique, les maîtres expérimentés, relativement âgés, qui ont retrouvé leur village d'origine ou qui se sont intégrés parfaitement lors d'une de leurs toutes premières nominations. Souvent cheville ouvrière des activités sportives ou culturelles qui animent la vie locale, ils jouent un rôle important au sein de la communauté villageoise.

IV - DES ÉTUDES PÉDAGOGIQUES, LINGUISTIQUES ET SOCIOLOGIQUES

A - L'enfant dans son milieu naturel

Les œuvres contemporaines les plus fréquentes qui insistent sur les évolutions sociales et familiales sont souvent marquées par l'avènement d'un habitus de vie, d'épanouissement.

ROUSSEAU, par ses expériences dans l'*Émile* (1762) insiste sur l'encadrement familial et sur la spécificité de la sensibilité propre à la pensée enfantine qui a droit à la considération et au respect pour pouvoir s'épanouir avec bonheur. ROUSSEAU attribue à celle-ci une fraîcheur, une « bonté originelle » que l'éducation doit préserver et soigner. « Une éducation ouverte à la vie qui prépare à la vie »

À cette petite enfance que doit adorer et protéger tout enseignant réflexif s'ajoute la culture de tout individu. Car, il n'existe pas de discontinuité radicale entre la notion de culture comme patri-



moins intellectuel et spirituel d'une communauté et la notion scientifique de culture.

B - Une culture par la tradition

Une culture n'existe qu'en « acte » et ne peut être dite « vivante » que si elle a la possibilité de se transmettre au fil des générations, c'est-à-dire si, de manière formelle ou informelle, explicite ou implicite, institutionnalisée ou diffuse, elle fait l'objet d'apprentissage. Son concept a été utilisé bien souvent en référence à des sociétés traditionnelles, relativement closes et homogènes.

Margaret MEAD (1953) écrit à juste titre « Une culture est l'ensemble des formes acquises de comportement qu'un groupe d'individus unis par une tradition commune transmettent à leurs enfants ».

Les humanistes du XVI^{ème} siècle utilisent cette métaphore très courante « Les parents sont en quelque sorte des jardiniers qui, par leur « **bonne semence** » et leur **pratique de vie, font fleurir les semences naturelles de la raison qui germeront dans le cœur et l'esprit de leurs enfants** ». Mais, peut-on dans ce cas dissocier une langue de sa culture ?

C - Une langue associée à sa culture

Tous les linguistes sont unanimes d'affirmer qu'une langue ne peut être dissociée de sa culture. Il est donc reconnu que la langue est un vecteur culturel indéniable. C'est à travers elle que l'on peut bien s'intégrer dans sa culture et la sauvegarder.

La loi d'orientation de 2002 introduit l'enseignement de la langue maternelle dans le programme scolaire.

Même si l'enracinement de la culture djiboutienne et ancestrale est un fait, force est de constater que l'apprentissage des deux langues locales tarde à s'affirmer ; or, c'est à travers la langue maternelle que l'on peut mieux véhiculer la culture.

À l'évidence, cela permet à l'élève de s'ancrer dans sa culture avant de s'ouvrir sur les horizons du monde. Ainsi, parler et maîtriser sa langue ma-

ternelle permet de mieux appréhender la langue étrangère et/ou seconde. Car une langue ne véhicule pas seulement un message, mais aussi une culture, une tradition, une manière de vivre, une manière de penser, une certaine identité.

Ce passage d'un penseur ivoirien définit ainsi la langue maternelle : « Dans le cadre d'une société traditionnelle, orale où l'enfant est jusqu'à six ans plus lié à sa mère qu'à nulle autre personne, il me semble approprié que sa langue d'origine soit dite **maternelle** ».

Jusqu'à ici, les pays africains qui ont lancé les premières expériences dans ce domaine ont été confrontés à des obstacles vus la multitude et la variété de dialectes poussant certains à y renoncer.

Seul, le Burkina Faso semble en bonne voie pour surmonter cet obstacle.

Alors faire une promotion de nos langues maternelles dans nos écoles rurales s'avère utile et même impérieux.

D - Une école de coopération et de solidarité

Dans une vie en société et plus particulièrement dans nos communautés rurales, la coopération et la solidarité sont inscrites dans les us et coutumes. Mais quel sens leur donne-t-on dans le monde de l'éducation et dans l'approche pédagogique ? En pédagogie et dans la vie, la coopération implique une organisation. C'est un apprentissage de la vie réelle. Cette coopération peut déborder le cadre de la classe, s'ouvrir sur l'environnement de l'école, associer les parents à son action, être en relation avec le conseil régional, les partenaires externes, ... Elle doit développer l'autonomie. Elle ne se décrète pas, elle se construit, par l'exercice des responsabilités préalablement définies ; l'aide des enseignants est modulée. La dimension de solidarité se développe et se concrétise par une entraide dans l'école, entre grands et petits, et prendre de l'ampleur, dans des activités tournées vers l'extérieur. « La vie de l'école suppose la coopération scolaire, c'est-à-dire la gestion par les



Le concept d'une école rurale intégrée (suite)



usagers – élèves et parents – l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire. L'éducateur doit s'intégrer à ce processus dont il tâchera d'être avec beaucoup de compréhension et de dynamisme, le meilleur élément ». écrit FREINET.

Et de son côté Rousseau la formule ainsi : « Une éducation ouverte à la vie, qui prépare à la vie ».

E - Une dynamique locale

La LOI sur la décentralisation promulguée en 2002 instaure un nouveau mode d'organisation et de gestion des régions. Le Ministère de l'Éducation Nationale a été le premier département étatique qui a épousé ce modèle de bonne gouvernance décentralisée en créant dans les Cinq régions le comité régional de l'éducation (CRE) coprésidé par le préfet et le président du conseil régional.

Cette disposition impose une réelle implication de ces acteurs dans la vie de ces écoles des chefs – lieux et plus particulièrement dans les écoles des zones rurales les plus excentrées avec un droit de regard sur : la gestion des cantines et des dortoirs ; l'accès et d'équité dans la scolarisation ; les taux de fréquentation et de déperditions ; les constructions des salles et autres centres : sanitaire, agricole, ...

Depuis, le MENFOP combine les formules successives avec les transferts de compétences et qui ont promu de nouvelles coordinations entre acteurs scolaires et élus régionaux en recherchant des cohérences et des convergences même si les considérations restent dépendantes des investissements des uns et des autres.

C'est donc en conjuguant tous les facteurs énumérés ci – dessus ainsi que d'autres aspects relevant de nos traditions sociétares, de nos us et coutumes et de nos croyances que l'on peut envisager alors ce concept d'école rurale intégrée.

V - QUELLES PERSPECTIVES POUR CE CONCEPT A DJIBOUTI ?

Ainsi, tout en donnant à l'école djiboutienne ses principales missions de donner l'accès à un savoir universel et de dispenser un enseignement – apprentissage de qualité à l'horizon du village, de la région et du pays tout entier, le pays se doit de se pencher sur la vie scolaire en milieu rural.

Ainsi, depuis 2017, le MENFOP a opté d'une part, pour une approche quantitative et une approche centrée sur l'environnement de l'école et, d'autre part, une approche centrée sur l'instruction et les apprentissages scolaires.

Pour la première fois, il a été question surtout de renforcer et d'améliorer les « conditions » et/ou les préalables, les activités préparatoires à l'enseignement – apprentissage ; l'accent a été mis sur « la socialisation », « l'éducation à la citoyenneté ».

Ensuite, les efforts et les interventions ont été concentrés sur « le cœur du problème » : la qualité de l'enseignement, la qualité des prestations didactiques, la mobilisation cognitive, intellectuelle de l'ensemble des élèves. Pour ce faire, un observatoire de la qualité a été créé au MENFOP.

Un état des lieux s'avère donc nécessaire pour mener des analyses dans les zones rurales, de lancer les projets à titre expérimental et d'exploration où on trouverait les intentions suivantes : i) rendre plus efficace le système pour trouver les enseignants originaires du secteur et les retenir sur le lieu grâce à des mesures incitatives, ii) développer les compétences des associations et des intervenants bénévoles et les utiliser au maximum, s'attaquer aux problèmes, d'absentéisme, de déperdition et d'abandon, iii) travailler en commun avec les services sociaux et les



bureaux de la santé, de la femme et famille et de l'agriculture pour aborder les problèmes d'exclusion sociale, de l'eau, de l'alphabétisation et pour développer un système de pré-alerte, iii) encourager la collaboration active des parents dans l'éducation de leurs enfants ... ,

Le principe aujourd'hui, à Djibouti, doit être présenté comme l'application dans le champ scolaire d'une politique de discrimination positive « donner plus à ceux qui ont moins » : une dynamique école/village, une synergie entre programme d'éducation rurale et plan de développement local, une association entre les ressources scolaires et les ressources intellectuelles de la communauté. Pour ce faire, des orientations stratégiques sont nécessaires.

VIII – LES STRATÉGIES A METTRE EN OEUVRE

À l'aube d'un travail important dans le même sens qu'entend engager le système éducatif djiboutien, il est important de préciser et de mettre en évidence quelques réflexions tirées des expériences nationales et internationales relatives à ce concept.

La liste ci – dessous prend en compte les idées essentielles de cet article qui traite du concept d'école rurale intégrée : inclusive et équilibrée à Djibouti. Les recommandations qui en sont proposées comme stratégies de mise en œuvre ne sont pas exhaustives, elles méritent études de faisabilité, approfondissement et projection dans leurs mises en œuvre. Il convient ici de ne définir que quatre orientations : politique, départementale, pédagogique et sociale.

► Sur le plan politique :

La mise en place effective doit être l'organisation de ce forum international repensée en objectifs, finalités, coûts inhérents ainsi que conséquences sociales et pédagogiques, ...

À cela doit s'ajouter l'implication effective de tous les partenaires de l'Éducation internes nationaux tels que l'UNFD, la CICID, l'ONARS, l'ADDS,

l'ONEAD, l'EDD,... et le développement dans ce fort engagement d'un partenariat externe avec l'UNICEF, le PAM, l'OMS, l'US AID, l'AFD, la JICA, la TICA, ...

Aussi, la mise en place d'un comité interministériel de pilotage présidé par le Premier Ministre et dont tous les départements ministériels seraient étroitement associés doit marquer cette ambition au niveau politique.

La définition d'un cadre juridique clair fixant les orientations et les stratégies de mise en œuvre s'avère incontournable.

Dans la même foulée, l'autonomisation, le renforcement et l'appui indéfectible des collectivités locales dans leur implication effective dans ces écoles rurales.

► Collectivités régionales :

La politique de décentralisation devrait en principe conduire à ce que les élus locaux et les services déconcentrés de l'Etat puissent se partager des missions. Les préoccupations premières des uns et des autres ne doivent pas se fonder uniquement sur les moyens financiers et matériels à disponibiliser, mais sur une réelle implication, notamment dans les zones les plus reculées.

► Sur le plan départemental de l'Éducation

Le MENFOP doit développer davantage les possibilités de formation décentralisées en rapport avec l'activité phare de la région et multiplier l'alternance théorie/pratique avec une proportionnalité à l'avantage de la formation pratique ;

Pour ce faire, la décentralisation du CFEEF dans les Inspections régionales quant à la formation des enseignants qu'à l'alphabétisation des adultes en passant par la sensibilisation des usagers et la formation sur le sens de la responsabilité éducative de la collectivité locale s'avère une priorité. Des sites de regroupement dans les sous – préfectures demeurent une nécessité.

Aussi, l'identification des différents paramètres influant sur la réussite ou l'échec scolaire et sur l'orientation scolaire des élèves émanant des écoles rurales ainsi que la constitution d'une base



Le concept d'une école rurale intégrée (suite)



de données forte, couplée de questionnaires que l'on peut vraisemblablement qualifier d'exhaustifs est indispensable.

L'établissement d'une cartographie des écoles avec États actuels, besoins, ... est recommandé.

Pour être objectif, il faut plébisciter les formations professionnelles et contextualiser les curricula adaptés au contexte local dès le primaire et ainsi procéder à des repérages et à des détections très précoces ;

L'instauration du préscolaire en milieu rural avec l'introduction des langues maternelles et le recensement des élèves à besoins spéciaux listés suivant le type d'handicap afin de mieux envisager leur prise en charge doivent être une préoccupation première.

► Sur le plan pédagogique

► Contextualisation des curricula :

La pauvreté des zones rurales en modèle de développement économique contraint les chercheurs – concepteurs de programmes et manuels scolaires à se conformer le plus souvent aux réalités de la capitale. Même si certaines régions ou localités offrent des ouvertures sur l'exploitation de la pêche, du tourisme, des différents moyens de transport, ... il n'en demeure pas moins que les localités enclavées sont limitées aux pratiques artisanales de l'agriculture et/ou de l'élevage, quand elles existent.

► *Prise en charge des enfants à besoins spéciaux :*

La généralisation de cette prise en charge d'élèves, surtout dans les localités, invite à une étude approfondie et à une planification rigoureuse et fiable sur la formation accélérée d'un grand nombre d'encadreurs spécialisés, sur les structures, les supports adaptés, ... un investissement coûteux, mais qui pourrait porter ses fruits à l'avenir. Le

centre Mère et Enfants en est un exemple concret et une référence à l'échelle nationale.

► Enseignement des langues maternelles :

Quels profils pour quelle langue ? A-t-on les compétences nécessaires ? Quel enseignant pour quelle région ou localité ? Quel programme ? Des interrogations légitimes pour une meilleure introduction de nos langues maternelles qui restent à ce jour un défi à relever.

► Affectation et maintien des enseignants dans leurs localités :

► Éloignement et enclavement à éradiquer par la multiplication des moyens de transport et le rapprochement des formations de proximités à l'endroit afin d'impulser. Le CFEEF a déjà entrepris cette orientation qu'il faudrait développer davantage ;

La formation des enseignants sur les pratiques pédagogiques innovantes afin de gérer au mieux les difficultés générées par l'enclavement géographique et les niveaux multigrades : pédagogie différenciée, rythmes et méthodes diversifiées, politique de soutien et d'entraide, travail en équipe, ... doit être multipliée.

Dans cette optique, la dotation d'enseignants en capacité de développer des activités culturelles et sportives en liaison avec la communauté et/ou les associations quand elles existent et de coordonner les actions est très utile.

L'intérêt de faire bénéficier assez largement les enseignants, les élèves et les parents d'une utilisation pédagogique du TIC (ordinateurs, TV, réseaux, CDI, ...) reste incontournable.

Enfin, le MENFOP doit initier des projets d'école nomade, permettant aux familles en transhu-



mance d'avoir leur enseignant et les kits scolaires inhérents.

► Sur le plan social :

Il faut faire de l'enseignant un être à la fois acteur de la réussite de ses élèves et acteur du changement social en coordonnant les rencontres avec les parents, en travaillant ensemble, en échangeant les expériences et en prenant en charge le suivi et l'animation du village ;

Le rapprochement des campements de leur école, dans la mesure du possible, le développement des services sociaux autour de l'école (santé, de l'eau et de l'agriculture, ...), l'équipement de toutes les écoles en panneaux solaires ainsi que la création et la promotion des savoir - faire en potagers, élevage, ... dans l'enceinte scolaire doivent être effectifs.

► **Alimentation en eau : Élément vital, l'eau constitue une survie pour le fonctionnement** de l'école et pour la population alentour. Quand les points d'eau ne sont pas très éloignés (puits, retenues d'eau, forages, ...), ils sont souvent asséchés conduisant à une réelle perturbation du bon fonctionnement des éléments essentiels d'une école en milieu rural (cantines, dortoirs, potagers, élevage, ...).

► Transhumance :

En quête de points d'eau et de pâturage, certaines familles sont poussées vers le nomadisme et se déplacent donc constamment. Ces mouvements perturbent non seulement la carte scolaire, mais influent négativement surtout sur la stabilité et l'augmentation du décrochage scolaire.

Aussi, la mise en place des actions d'alphabétisation des adultes, de sensibilisation et d'information sur le bien - fondé de l'école et son ouverture à son milieu pendant et en dehors du temps scolaire : Coran, Éducation Islamique, Contes traditionnels, ... restent incontournables.

Enfin, la vulgarisation des animations autour des

émissions télévisées : journal, documentaire, ... est à souscrire.

VI - POUR CONCLURE

Pour résumer, on ne peut qu'affirmer que l'école rurale ne peut se distinguer du village où elle est située. Donc, la coopération des représentants de l'Éducation avec le milieu environnant est plus que nécessaire pour contribuer à la réussite scolaire des villageois et au développement durable de la société. Dans ce but, l'école doit conjuguer ses efforts avec les interventions multiples des acteurs locaux : familles, élus, ...

Il s'agit de sortir du « carcan habituel » et de rendre le partenariat plus ambitieux en l'insérant dans un projet éducatif local qui, sur la base d'un diagnostic partagé, parviendra à mobiliser toute la communauté.

La partie sera donc gagnée lorsque les politiques, les conseils régionaux, les familles et les acteurs éducatifs associeront leurs efforts pour porter haut ce concept d'école rurale intégrée et en feront un lieu de vie, d'épanouissement et de réussite.

C'est possible ; tout est une question d'engagement, de volonté et de formation.



**1.2 LE SUIVI-ÉVALUATION DU MENFOP :
ZOOM SUR SES MÉCANISMES.**

Par M. Abdi Sikieh Kayad – Conseiller Technique du MENFOP.



A l'instar de toute institution publique ou privée, soucieuse de son développement et de son plein essor, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle se tient-il, régulièrement, au courant des avancées, des accomplissements, des obstacles ou difficultés qui découlent de sa politique et de ses orientations stratégiques ?

Pour ce faire, la mise en place d'un mécanisme de suivi-évaluation efficace et efficient s'avère plus que nécessaire. Le suivi étant « L'Ensemble d'opérations consistant à suivre et à contrôler un processus pour parvenir dans les meilleures conditions au résultat recherché ». Il s'agit, non seulement d'un processus par lequel on mesure la progression des programmes, mais aussi une démarche importante qui permet aux décideurs de concentrer leurs efforts sur les actions les plus utiles.

Le concept de l'évaluation

L'évaluation, « c'est une fonction qui consiste à porter une appréciation aussi systématique et objective que possible, sur un projet en cours ou achevé, un programme ou un ensemble de lignes d'action, sa conception, sa mise en œuvre et ses résultats. Il s'agit de déterminer la pertinence des objectifs et leur degré de réalisation, l'efficacité au regard du développement, l'efficacité, l'impact et la viabilité ».

En d'autres termes, en l'absence de suivi-évaluation, il serait impossible de déterminer si les programmes sont allés dans le bon sens, si des progrès notables ont été enregistrés pas plus que la manière dont les projets à venir pourraient être améliorés.

L'objet de ce présent article n'a nullement l'intention de procéder à l'évaluation de notre système éducatif, mais plutôt de décrire, d'expliquer et d'analyser le fonctionnement des mécanismes existants qui permettent d'améliorer sa performance et d'obtenir des résultats.

Nous allons y démontrer comment assure-t-on le suivi-évaluation de cette gigantesque machine constituée de centaines de milliers de personnes toutes catégories confondues (élèves, enseignants, personnel administratif et pédagogique, les employés de l'administration, personnel d'entretien et de maintenance ...)

N'oublions pas de souligner qu'au cœur de tout cet arsenal pédagogique et administratif est placé l'enfant, Il est donc primordial que tout système de suivi-évaluation place l'enfant au premier rang de ses priorités.



I. États généraux : Mécanisme de réflexion

Dans l'histoire de l'Éducation Nationale, la toute première évaluation de grande envergure du système éducatif djiboutien débuta en décembre 1999 lorsqu'on mit en question « l'École djiboutienne » à travers la tenue des États-Généraux de l'Éducation Nationale. Il s'agissait, en effet, d'un véritable mécanisme de réflexion de l'ensemble de la communauté nationale sur le devenir de l'enfant djiboutien.

L'objet de ces assises au cours desquelles toutes les différentes composantes de la société djiboutienne se sont consultées durant plus d'une semaine était de s'interroger sur le devenir de notre école et par ricochet de mener une véritable réforme de notre système éducatif.

« Dans ce contexte de transformation, je tiens à souligner l'importance d'adapter l'enseignement Djiboutien aux réalités et aux exigences que commande notre volonté d'aller vers une société fondée sur le savoir et d'autre part par l'évolution du monde qui nous entoure. » dit le Président de la République dans son discours inaugural des États-Généraux.

En réalité, les interrogations, les réflexions, les suggestions et les recommandations issues de ces consultations nationales ont permis de poser les premiers jalons pour donner naissance à une Politique Nationale de l'Éducation. Celle-ci découle de la Loi d'Orientation sur l'Éducation promulguée en 2000 (Loi n°96/AN/00/4è L)

Dès la promulgation de ladite loi, le premier Schéma Directeur fut tracé, il s'agissait d'un schéma décennal (2000-2009) duquel décline trois Plans d'Action triennal (PAE : 2000-2003) (PAE : 2004-2007) (PAE : 2007-2010), s'en suit un deuxième Schéma Directeur de dix ans (2010-2019) avec ses trois Plans d'Actions triennal.

Chaque Schéma Directeur avait ses propres objectifs terminaux et ses différentes orientations stratégiques, si on prend l'exemple du dernier

Schéma dans lequel on a mis le cap sur la qualité, nous recensons cinq principales orientations stratégiques :

- Améliorer la qualité et la pertinence des enseignements-apprentissages.
- Renforcer l'accès et la participation à l'Éducation
- Réduire les disparités de scolarisation et de formation
- Ajuster la structure, la vision et les contenus de formation de l'ETFP
- Améliorer les règles de gouvernance, de pilotage des services et des réseaux de l'éducation.

Faut-il rappeler que les priorités et les objectifs de ce Schéma Directeur issu du diagnostic approfondi de celui de la décade 2000-2009 visent, avant tout, à relever les défis de la qualité dans toutes ses dimensions d'où l'intitulé du document « Cap sur la qualité ».

Dans notre analyse, nous n'allons pas développer les différents axes d'interventions spécifiques à chaque orientation stratégique, autrement dit les actions à exécuter, mais on va plutôt s'interroger sur **les mécanismes de suivi-évaluation** mis en place pour être régulièrement au courant - des avancées, des accomplissements, des obstacles ou difficultés - qui découlent de ces orientations stratégiques, et apprécier objectivement le degré de réalisation, d'efficacité et d'impact des objectifs.

En réalité, ce mécanisme de suivi-évaluation est très complexe, il s'articule autour de plusieurs axes : **des Organes, des Actes, des Revues conjointes, des Rapports externes, des Examens et enfin du feed-back de la communauté.**

Le comité de pilotage : une structure d'orientation

Au plus haut niveau de l'institution est placé **un comité de pilotage** présidé par le secrétaire

● Le concept d'une école rurale intégrée (suite)



général du ministère. Ce comité est composé de deux inspecteurs généraux, de deux secrétaires exécutifs et de cinq directeurs généraux.

C'est une structure de pilotage qui fait exécuter la volonté politique et les commandes institutionnelles. Elle a pour mission d'orienter les choix stratégiques du ministère, suivre les résultats obtenus et valider les étapes essentielles des projets et des programmes en relation avec le développement du système éducatif et identifier les besoins en investissements.

Sous la présidence du Secrétaire Général, une réunion bimestrielle est organisée afin d'assurer le suivi réel et effectif de l'exécution des activités du **Plan d'Action de l'Éducation (PAE)**, et des résultats obtenus. Un compte rendu d'avancement des activités et de décaissement financier sera produit et partagé avec le (GLPE) Groupe Local des Partenaires de l'Éducation.

Ces rapports permettront ainsi aux structures responsables du pilotage du système éducatif d'améliorer la prestation des services et d'identifier les mesures correctives nécessaires pour l'atteinte des résultats.

L'Observatoire de la Qualité : une entité d'alerte et de régulation

C'est un Organe de veille, d'alerte et de régulation. Il constitue également un cadre d'analyse et de réflexion des données relatives à la question de la qualité des enseignements-apprentissages.

Sa mission principale est de veiller à la mise en œuvre des recommandations issues du colloque sur la qualité. Il est amené aussi à promouvoir des stratégies de mise en place des indicateurs d'évaluation et de suivi de la qualité des enseignements-apprentissages.

À ce titre, l'Observatoire a conçu et élaboré des outils d'évaluation des chefs d'établissements, considéré comme l'élément central de la réussite

scolaire. Il a par ailleurs établi des normes et des standards de la qualité dans un document de référence qui récapitule toutes les normes exigées par l'institution et que chaque établissement scolaire doit s'atteler à satisfaire afin de garantir son bon fonctionnement. De la gestion pédagogique, du management administratif en passant par l'infrastructure, tous les indicateurs de qualité sont mentionnés dans ce document d'évaluation.

L'Inspection Générale : une structure de suivi-évaluation du terrain.

Placée sous l'autorité directe du Ministre, l'Inspection Générale est composée d'inspecteurs généraux relevant du domaine de l'enseignement général et celui de l'enseignement technique et de la formation professionnelle.

Chacun dans son champ d'action, l'inspection générale joue un rôle prépondérant dans le mécanisme de suivi-évaluation. Les inspecteurs sont les premiers responsables du suivi et de l'évaluation de la qualité des enseignements apprentissages et par ricochet de l'efficacité et de l'efficience du système éducatif. Ils réalisent des missions d'audits et de contrôles pédagogiques dans tous les établissements scolaires et centres de formation professionnelles.

Les inspecteurs contribuent au pilotage des examens de fin d'année et concours nationaux. Ils conduisent des missions d'étude d'expertise et d'évaluation thématique de la qualité.

Le Service d'évaluation des apprentissages des élèves

Placé sous la responsabilité de la secrétaire exécutive du comité supérieur de l'éducation, ce service se focalise principalement sur l'évaluation des apprentissages des élèves. Notamment le niveau d'acquisition des élèves dans les disciplines essentielles comme en mathématiques



ou en français. Contrairement aux évaluations diagnostiques, formatives ou sommatives qu'on fait régulièrement dans les écoles, ce service procède plutôt à des évaluations de nature critériées par cycle d'apprentissage.

Ces types d'évaluation ont pour but de réguler et de réajuster les normes de compétences si elles ne seraient pas adaptées au niveau sociocognitif des enfants. Le service prépare nos apprenants aux évaluations internationales.

Le RESEN analyse l'efficacité du système éducatif

Le Rapport d'État du Système Éducatif National (RESEN) est le résultat d'une étude scientifique réalisée par des experts internationaux pour évaluer « l'état de santé » de notre système éducatif. Ce rapport évalue les progrès réalisés et les difficultés rencontrées pour définir des nouvelles avancées.

Ce rapport d'évaluation exhaustive touche tous les volets du système, du préscolaire jusqu'au plus haut sommet du pilotage en passant par tous les ordres d'enseignement.

On trouve dans ce rapport l'évaluation et l'analyse de plusieurs thématiques comme l'efficacité interne et qualité des services éducatifs offerts, les dépenses, les coûts et les financements des services éducatifs, etc.

En suivant les divers angles thématiques, le RESEN décrit et analyse dans premier temps le fonctionnement du système éducatif dans les périodes passées et actuelles, il affiche les principaux résultats du diagnostic.

La ligne de lecture que suit ce rapport s'articule dans une fresque globale du système :

- « La scolarisation, la qualité des services, le marché du travail, l'équité, la dynamique temporelle, dans une moindre mesure l'efficacité. »

Enfin, le rapport présente la consolidation des synthèses des résultats obtenus avant d'en conclure sur les perspectives pour la politique éducative.

La Direction des Examens et Concours responsable des examens nationaux

Comme son nom l'indique, c'est l'entité responsable de l'organisation de tous les examens et concours du Ministère. Qu'il s'agisse des tests de fin de l'enseignement primaire (OTI), du Brevet de l'Enseignement Fondamental (BEF) ou des Baccalauréats (BAC PRO, BAC ARABE ou BAC de l'enseignement général).

Elle est responsable aussi de tous les autres concours internes ou externes organisés par le Ministère. Cette direction est sous l'autorité directe du Secrétaire Général du MENFOP.

De la conception des sujets d'examens à la délivrance des diplômes, la Direction en collaboration avec le corps des inspecteurs (pour la conception des sujets) assure la confidentialité des examens et le professionnalisme de l'organisation.

Conclusion

En guise de conclusion, citons cette célèbre citation de Mme Robeca Grynspan, nommée en 2005, sous-secrétaire Générale des Nations Unies.

« Les capacités nationales d'évaluation sont de plus en plus indispensables à la capacité générale des pays à capturer et démontrer les résultats à un ensemble de groupes et à promouvoir l'apprentissage et permettre aux décideurs de prendre des décisions et de planifier de façon stratégique. Nous sommes convaincus au Programme de Nations Unies pour le développement (PNUD), que le succès des interventions pour le développement dépend en partie de la capacité de réaliser des évaluations crédibles et de les utiliser pour prendre des décisions basées sur des données probantes, d'où l'importance de l'institutionnalisation des systèmes et des pratiques d'évaluation »



2.8 LE LEADERSHIP PAR LA COMMUNICATION



Par M. HAMMED GABIR GARAD, principal du lycée de Randa.

Inspiré de mon travail de recherche, de mes lectures personnelles des revues de l'Observatoire de la qualité des enseignements-apprentissages qui nous encourage à collaborer, donc à contribuer à l'amélioration de notre système éducatif et fort de ce sentiment d'appartenance à cette grande famille éducative que j'ai l'honneur de partager ma vision avec l'équipe de l'OQEA, dans une revue qui constitue une plus-value pour notre système éducatif.

I- L'EXEMPLE DE DALE CARNEGIE

Le présent article traite de la recherche de comment retrouver un leader en soi en s'inspirant de l'œuvre de **Dale Carnegie**. Un homme célèbre pour avoir mis en place une méthode pour réussir à communiquer, à influencer et diriger dans un monde qui bouge.

« Gardez l'esprit constamment ouvert au changement. Souhaitez-le, faites-lui la cour. Ce n'est qu'en examinant et en réexaminant vos opinions et vos idées que vous progresserez ». **DALE CARNEGIE**.

I - Un monde en perpétuel changement.

Depuis ces deux dernières décennies, le monde a subi d'énormes changements, un processus de grand tumulte et d'immenses potentiels. En l'espace de quelques années, le monde a été témoin de l'aube de la société post-industrielle, l'arrivée de l'ère de l'information, la course à la nouvelle technologie d'information et des communications et non des moindres changements, la révolution des relations humaines.

Depuis la fin des années 90, les milieux d'affaires et les différents systèmes vivent dans une fièvre globale croissante. La concurrence est partout, et globale.

Les entreprises comme les grandes écoles ne peuvent ignorer impunément les besoins et les souhaits de leurs clients.

Les dirigeants ne peuvent plus lancer des ordres et s'attendre à être obéis sans arrière-pensées.

Les relations personnelles ne peuvent plus être considérées comme allant de soi.

Les écoles comme les entreprises ne peuvent plus se permettre de ne pas être obsédées par l'amélioration constante de la qualité.

Il n'est plus possible de laisser tant de créativité humaine scandaleusement négligée.

Force est de constater que notre système éducatif à l'instar des entreprises, des milieux associatifs et d'affaires doit se transformer, voir subir un profond changement culturel.

Nous devons penser plus vite, travailler plus intelligemment, rêver plus grand et interroger de façon très différente.

Ce changement culturel exige une race nouvelle



de leaders, des leaders totalement différents et en rupture avec des responsables traditionnels.

Les établissements publics et entreprises ne peuvent plus être dirigés « au fouet » depuis fauteuil.

2- Les devoirs d'un chef d'établissement

En tant que chef d'établissement et leader de demain, c'est un impératif pour moi d'avoir une vision véritable et un sens des valeurs pour notre organisation. Nous devons communiquer et motiver beaucoup plus efficacement que par le passé. Nous devons exploiter chaque pépite de talent et de créativité autour de nous.

C'est à l'image de ces observations que nous avons mis ensemble des nouvelles pratiques pédagogiques à l'école fondamentale depuis trois ans.

Lorsque j'ai pris ma fonction en qualité de chef d'établissement en septembre 2016, je me suis tout d'abord fixé comme Objectifs de créer des conditions pour que toute l'équipe s'approprie et participent au projet et objectifs que nous allons nous fixer.

3- Quand les idées donnent des résultats.

L'une des contraintes majeures à laquelle on devait faire face est qu'on ne pouvait pas utiliser une photocopieuse et une imprimante toutes neuves faute d'électricité.

Ayant une idée dans la tête, j'ai estimé la nécessité de convoquer l'équipe pédagogique pour une réunion de concertation. Cette réunion nous a permis de débattre et de partager nos points de vue. Nous avons ensemble décidé conjointement avec les comités des parents d'élèves la nécessité d'adresser un courrier au sous-préfet du village pour la mise à disposition de l'école un local vide dans sa résidence qui était le seul à avoir l'énergie électrique. Le sous-préfet nous a aussitôt donné son accord pour l'octroi d'une salle sécurisée et libre qui a complètement changé notre condition de travail.

Au-delà de ce qu'on pouvait imaginer, ce local est devenu un lieu de retrouvailles, d'échanges riches ayant contribué indéniablement à la réussite de nos enfants.

Nous avons mis ensemble un projet d'établissement fécond qui a mobilisé les partenaires autour de l'école. La communication et la relation humaine de confiance est une condition sine qua non de la qualité que nous recherchons tous.

4- Qu'est-ce qu'un bon leader ?

Un bon leader doit trouver les raisons de motiver son équipe et c'est après avoir rempli ces conditions que les innovations pédagogiques prennent un sens.

Que voulons-nous réellement ? « Peu de choses, comme le disait Carnegie. La santé et la conservation de la vie. La nourriture. Le sommeil. L'argent et les biens qu'il procure. La survivance future. La satisfaction sexuelle. Le bonheur de nos enfants. Le sentiment d'être important.

Presque tous ces besoins sont généralement satisfaits à l'exception d'un seul. Il en est un, presque aussi profond, aussi impérieux que la nourriture ou le sommeil. C'est cette aspiration que Freud appelle «le désir d'être reconnu», que Dewey appelle «le désir d'être important». »

C'est fort des leçons tirées de cet enseignement que je me suis efforcé de donner à chacun de mon équipe un véritable but, le sentiment qu'il travaille en vue d'un objectif qui en vaut la peine, important pour lui et pour moi.

C'est de là que j'ai pu tirer la véritable motivation, non pas celle qui consiste à faire simplement son travail, mais le désir d'exceller.

Mettre mes collaborateurs en valeur. Les accueillir. Les encourager. Les former. Leur demander leur opinion. Les féliciter. Les laisser prendre des décisions. De partager avec eux les réussites. Leur demander leurs avis et les suivre quand je peux.

De leur faire comprendre que je les estime. Les encourager à prendre des risques. Leur donner la liberté de travailler à leur façon et montrer ma



LE LEADERSHIP PAR LA COMMUNICATION (suite)



foi dans leurs capacités en n'intervenant pas. En d'autres termes, de montrer que je fais preuve de confiance, de respect et d'attention vis-à-vis de mes collaborateurs.

Créer le sentiment partagé d'un but commun. Les personnes qui œuvrent ensemble peuvent accomplir de grandes choses. Ce qui donne à une équipe cette impulsion particulière, c'est une vision concertée de ses membres.

À l'époque le chef s'imposait c'est lui qui commandait. Point final ! Les sociétés bien gérées « sociétés bien menées » fonctionnaient selon un système quasi militaire. Les ordres venaient d'en haut et descendaient jusqu'aux exécutants.

Les responsables étaient, installés dans leur bureau et géraient ce qu'ils pouvaient. C'est ce qu'on attendait d'eux : **gérer**. Ils infléchissaient leur organisation de quelques degrés vers la gauche et la droite, mais se bornaient le plus souvent à traiter les problèmes du jour et estimaient ainsi avoir bien fait leur travail. Dans un monde plus simple, dans un environnement prévisible, ce management rarement visionnaire était suffisant.

5- Un monde trop imprévisible.

Aujourd'hui, ce simple « management » ne suffit plus. Le monde est trop imprévisible, trop volatil, trop changeant, pour cette approche peu inspirée. Maintenant, ce qui s'avère nécessaire est bien plus profond que le management traditionnel. Ce dont nous avons besoin, c'est de leadership : Aider chacun à réussir ce qu'il est capable de faire, établir une vision pour l'avenir, encourager, guider, établir et entretenir des relations réussies.

Comme l'affirme **John Quelch**, professeur à **Harvard** « Au temps où les entreprises et les écoles fonctionnaient dans un contexte plus stable, les qualités de manager étaient suffisantes. Mais quand le contexte des affaires devient capricieux, quand les courants sont imprévus, quand votre mission exige une souplesse plus grande que vous

n'aviez jamais imaginée, c'est là que les talents de leader sont déterminants ».

Ce changement s'est déjà produit et nos écoles doivent s'y préparer au mieux et au plus vite pour répondre aux aspirations de nos compatriotes

Les qualités de contact, les compétences interpersonnelles, la capacité à guider, à entraîner, à donner l'exemple, à bâtir des équipes, tout cela nécessite plus de leaders et de meilleurs leaders. Nous ne pouvons plus réussir à coup de directives. Nous devons faire par influence. Et cela demande de véritables compétences humaines.

6- La définition d'un leadership.

Nombreux sont ceux qui ont encore une compréhension étroite de ce qu'est réellement le leadership. Lorsqu'on dit « leader » et on pense généralement président, ministre, directeur, responsable syndical... Évidemment, les personnes dans ces situations devraient faire preuve de qualités de leader, ce qu'elles font plus ou moins bien. En réalité, le Leadership ne commence et ne finit pas là. Le leadership est tout aussi vital, peut-être encore plus, là où la plupart d'entre nous vivent, et travaillons. Organiser une petite équipe de travail, dynamiser les membres d'un bureau, créer un environnement heureux chez soi, tout cela demande des qualités de leader.

Le leadership n'a jamais été facile. Mais il est heureusement vrai aussi que, chaque jour, chacun d'entre nous est un leader potentiel. **Le chef d'établissement scolaire, le coordinateur d'une équipe, l'agent de maîtrise, le cadre, l'ingénieur, le comptable, le chargé du service client, la personne qui s'occupe du courrier..., pratiquement toute personne en contact avec d'autres a de bonnes raisons d'apprendre à être un leader.**

Dans une forte proportion, notre aptitude au leadership déterminera notre succès et



notre épanouissement. Et pas simplement au travail. Les familles, les équipes sportives, les associations, clubs, mouvements caritatifs, etc., toutes ces organisations ont grand besoin de leaders dynamiques.

Je trouve essentiel qu'un leader se pose des questions telles que : Quel est le but de cette équipe ? À quoi sert ce secteur ? À qui cherchons-nous à rendre service ? Comment pouvons-nous améliorer la qualité de notre travail ? Les réponses particulières seront aussi différentes que les personnes concernées, aussi différentes que les leaders que nous sommes. Le plus important, c'est de poser ces questions. Je pense qu'il n'existe pas une seule bonne façon d'être un leader, chacun a sa personnalité. Bruyant ou calme, gai ou sévère, dur ou accommodant, extraverti ou réservé.

Les leaders sont des deux sexes, de tous les âges, races et groupes possibles. Nous ne devons pas choisir le leader le plus accompli que nous puissions trouver pour tenter de lui ressembler. Cette stratégie est vouée à l'échec. Nous avons peu de chances d'aller au-delà d'une pâle imitation. Les techniques de leadership qui nous rendent le meilleur service sont celles que nous cultivons à l'intérieur de nous-même.

7- Quand le leadership transforme la vision en une réalité.

Un leadership déterminé, confiant, transforme une vision en réalité. La vie de mère Teresa illustre parfaitement cette affirmation. Jeune religieuse catholique, elle enseignait dans une école de bon niveau social à Calcutta. Mais elle regardait constamment par la fenêtre et voyait les lépreux dans la rue. « Je voyais la peur dans leurs yeux, dit-elle. La peur qu'ils ne soient jamais aimés, la peur qu'ils ne soient jamais bien soignés. » Elle ne pouvait enlever cela de son esprit. Elle sentit qu'elle devait quitter la sécurité du couvent, aller dans les rues et établir des maisons pour les lépreux de l'Inde. Dans les années qui suivirent, mère Teresa et ses missionnaires de la Charité ont soigné cent quarante-neuf mille personnes atteintes de la lèpre en leur apportant des soins médicaux et un amour inconditionnel.

Un jour de décembre, après s'être adressée aux Nations Unies, mère Teresa se rendit dans une prison de haute sécurité dans l'État de New York. Elle parla à quatre des internés atteints du sida. Elle sentit immédiatement qu'ils étaient les lépreux d'aujourd'hui. Regagnant la ville de New York le lundi avant Noël, elle alla immédiatement voir le maire, Edward Koch. Elle lui demanda de bien vouloir téléphoner au gouverneur **Mario Cuomo**. « Gouverneur, dit-elle, dès qu'on lui passa la ligne, je reviens de **SingSing** et quatre prisonniers ont le sida. J'aimerais ouvrir un centre pour les malades atteints du sida. Voulez-vous me confier ces quatre prisonniers ? J'aimerais qu'ils soient les premiers dans notre centre du sida. - Eh bien, ma mère, dit **Cuomo**, nous avons quarante-trois cas de sida dans les prisons de cet État. Je vais vous confier les quarante-trois. - Entendu, dit-elle. J'aimerais commencer simplement avec ces quatre. Maintenant, voici le bâtiment auquel je pense. Seriez-vous d'accord pour le payer ? - D'accord », accepta **Cuomo**, bouleversé par l'énergie de cette femme. Mère Teresa s'adressa ensuite au maire, **M. Koch**, et lui dit : « C'est aujourd'hui lundi, j'aimerais démarrer mercredi. Il nous faudra quelques permis. Pouvez-vous arranger cela ? »

Koch regarda simplement ce petit bout de femme debout dans son bureau et secoua la tête, avant de lui dire : « *Tant que vous ne me faites pas laver les sols !* ».



2.9 L'évolution de l'Enseignement Privé dans notre pays

Par M. Abdillahi Mahamoud Djama/ Directeur Enseignement privé



Dans tout pays, coexistent parallèlement, deux systèmes d'enseignement : l'enseignement public qui offre un enseignement gratuit et l'enseignement privé qui fonctionne principalement grâce aux frais de scolarité récoltés des élèves. À Djibouti, l'enseignement privé a précédé l'enseignement public. De nos jours, il est indéniable que les écoles privées ont considérablement augmenté en particulier dans le Centre-ville et les zones périphériques. Ces écoles qui proposent une offre pédagogique diversifiée couvrant tous les niveaux (maternel, primaire, moyen, secondaire voire universitaire), semblent aujourd'hui répondre au mieux aux besoins et attentes des familles des classes sociales moyennes et aisées tant sur le plan financier que pédagogique. Dans les lignes qui suivent, nous évoquerons dans un premier temps l'historique de l'enseignement privé à Djibouti, puis, nous exposerons les multiples changements survenus dans ce secteur suite aux différentes réformes éducatives entreprises par le Gouvernement / Ministère de l'Éducation Nationale dans le but d'assurer l'égalité des chances et une éducation de qualité pour tous.

Évolution des écoles privées à Djibouti

Tout d'abord, rappelons que selon la Loi d'Orientation du système éducatif djiboutien, « est considéré comme établissement d'enseignement privé, toute structure d'instruction ou de formation fondée et entretenue par des communautés, des associations, des personnes physiques ou morales, dans le but de donner un enseignement, et qui réunit cumulativement les conditions suivantes :

- Donner un enseignement de façon habituelle à des enfants, adolescents ou adultes de nationalité djiboutienne ou y résidant régulièrement ;
- Donner cet enseignement en commun, à au moins cinq personnes n'appartenant pas à une même famille ».

À Djibouti, les écoles privées ont précédé les écoles publiques. En effet, à l'époque coloniale, l'Enseignement Privé n'était pas très organisé et se manifestait surtout sous la forme de cours du soir comme la célèbre Ecole Laurent qui a permis de former un grand nombre de cadres du pays.

L'Ecole AL-NAJAH et les écoles confessionnelles (écoles de la Salle, Saint Louis, Les Sœurs /La Nativité, Boulaos et Charles de Foucauld) étaient les seules écoles qui proposaient des cycles complets.

Après l'indépendance, la situation a changé et la première Loi sur l'Enseignement Privé a été votée en 1981. Ainsi, des écoles consulaires ou communautaires (Arabie Saoudite, Irak et plus tard Yémen) ont vu le jour avec des enseignements allant du primaire au collège.

Des promoteurs Djiboutiens ont également pris



l'initiative de créer des écoles privées : École Nasser, École Mahamoud Harbi ou École Réussite pour ne citer que celles-là. Ces structures éducatives jouaient souvent le rôle d'écoles de la deuxième chance car elles accueillait en général un public jeune âgé de 12 à 16 ans exclu de l'école publique et ayant échoué à l'examen d'entrée en 6^{ème} ou au Brevet pour y trouver une seconde chance et revenir dans l'enseignement public dans le meilleur du possible.

Il y a lieu de noter que certaines écoles ne pouvant compter que sur les seuls frais d'écologie de leurs faibles effectifs, ont été contraintes de disparaître ; seules 2 à 3 écoles fonctionnaient difficilement comme écoles de deuxième chance aux années 90. La subvention du gouvernement djiboutien était en totalité destinée aux écoles confessionnelles.



Lors des États Généraux de l'Éducation Nationale en décembre 1999, la question des écoles privées a été débattue dans la commission 6 et les participants ont fait beaucoup de recommandations qui allaient tous dans le sens de soutenir pédagogiquement, matériellement ou financièrement l'enseignement privé.

Ce n'est qu'au cours de la période 2000/2005, grâce à la politique et aux mesures entreprises par le Gouvernement/MENFOP, qu'émerge un enseignement privé mieux structuré et organisé qui sera celui des enfants issus des classes moyenne et aisée.

Dès lors, le nombre et l'effectif de ces établissements n'ont cessé d'évoluer essentiellement en termes d'effectif comme nous le montre le tableau suivant :

Tableau des effectifs d'élèves des établissements privés (francisants & arabisants) durant les 6 dernières années scolaires :

ANNÉE	Françaisants	Arabisants	Total général
2014-15	7320	2974	10294
2015-16	7918	2974	10892
2016-17	8477	3052	11529
2017-18	10545	5990	16535
2018-19	10396	7449	17845
2019-20	11033	8215	19248

Cette évolution qui se traduit par une augmentation d'effectifs démontre le dynamisme d'un secteur où la demande est en forte croissance. Elle trouve également sa raison dans la taille réduite des effectifs des classes et les bons résultats de ces écoles aux examens.

TAUX DE REUSSITE AUX EXAMENS OTI ET BEF FRANCISANT

ANNÉE	OTI INSCRITS	OTI ADMIS	BEF INSCRITS	BEF ADMIS
2015	458	85%	380	79%
2016	568	86%	382	87%
2017	539	88%	427	81,84%

Résultats du BAC Francisant.

TAUX DE REUSSITE AUX EXAMENS BEF et BAC ARABE

ANNÉE	BEF INSCRITS	BEF ADMIS	BAC INSCRITS	BAC ADMIS
2015	535	48%	592	39,5%
2016	523	68%	479	65%
2017	494	68%	448	63%

Il y a lieu de noter que dans un contexte d'école obligatoire pour tous jusqu'à l'âge de 16 ans, les



L'évolution de l'Enseignement Privé (suite)



écoles publiques ont fait face à la pression d'une démographie galopante qui se traduit par un nombre pléthorique d'élèves dans les classes.

Aussi, il est important de souligner que l'État djiboutien a progressivement mis en place des structures pour un meilleur encadrement de l'enseignement privé. C'est ainsi que, dans un premier temps, suite aux recommandations des participants des États Généraux de l'Éducation Nationale, le Service de l'Enseignement Privé, du Partenariat et de l'Éducation Non Formelle a vu le jour en 2002 au sein du Ministère de l'Éducation nationale.

Dans la même perspective, le Décret de 1981 a été révisé pour mieux cadrer l'enseignement privé dans notre pays, le gouvernement/MENFOP étant le garant de la qualité de l'éducation et de la formation dispensées par les établissements publics et privés.

En 2012, conscient de l'importance et du rôle de complémentarité que l'Enseignement Privé joue dans notre pays, le Ministre de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle passe à l'étape supérieure en transformant le simple service en une Direction de l'Enseignement Privé et Associatif.

En 2016, dans le but d'apprécier l'efficacité et le bon fonctionnement de ces établissements et par voie de conséquence d'améliorer la qualité de leurs enseignements-apprentissages, le MENFOP a réalisé les actions suivantes :

- **La réalisation d'un état des lieux du fonctionnement des écoles privées à travers des visites d'évaluations diagnostiques axées essentiellement sur les aspects administratifs et pédagogiques ;**
- **La rédaction d'un rapport circonstancié des constats et recommandations de ces établissements qui a permis au MENFOP de prendre les bonnes décisions en vue de remédier aux lacunes constatées.**

En novembre 2017, le Ministre de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, M. MOUTAPHA MOHAMED MAHAMOUD, a eu une première réunion avec les Directeurs des établissements privés, dans le but de mieux les accompagner.

Suite à cette réunion et à d'autres réunions de travail qui ont eu lieu par la suite, toutes les recommandations formulées par les établissements privés ont été prises en compte et des changements significatifs ont été, par conséquent, observés :

- **Les établissements privés ont été soumis aux mêmes obligations que les établissements publics et devaient impérativement respecter les plans et les directives du Ministère. Ils ont été invités à respecter les normes publiques quant à la qualification du personnel enseignant et non-enseignant et quant aux ressources et équipements pour l'enseignement. Ceci dit, les profils de recrutement des enseignants ainsi que les contenus pédagogiques et didactiques dispensés dans les privés ont été alignés sur les dispositifs en vigueur dans l'enseignement public.**
- **La notion de « Candidat libre » a été bannie au BAC pour les élèves des écoles privées francisantes. Les élèves composent désormais l'examen du BAC sous le nom de leurs établissements respectifs. Cela leur permet un accès facile aux universités des autres pays.**
- **Les établissements privés ont été rattachés aux différentes circonscriptions afin de mieux encadrer leurs enseignants.**

Les établissements privés ont été associés à toutes les nouveautés didactiques et pédagogiques (manuels, tablettes, ordinateurs à un prix subventionné, etc.) ainsi qu'aux événements scolaires (Test d'accès à l'École d'Excellence, jeu de Questions pour un champion, etc.) organisés par le MENFOP.



- Le projet d'établissement a été instauré dans tous les établissements privés et leurs directeurs ont été formés sur ledit projet.
- Les enseignants et les directeurs des établissements privés sont désormais formés et encadrés gratuitement par le CFEEF,
- Contrairement aux années précédentes où les élèves attendaient un an pour passer la session de rattrapage, le deuxième tour du BAC arabisant a lieu désormais juste après la proclamation du premier tour à l'instar du BAC francisant. Cela leur permet d'entrer à l'Université de leur choix en même temps que leurs camarades qui ont eu le BAC au premier tour.
- Des visites de contrôle et d'évaluation des capacités du personnel enseignant et administratif ont été mises en place ; etc.

Dans son action à l'égard des établissements privés, le MENFOP s'est engagé à poursuivre les grands objectifs de sa politique scolaire, et en particulier ceux relatifs à la réforme pédagogique.

Parmi ces objectifs, nous pouvons citer :

- Revoir la politique de subventions octroyées aux établissements privés pour atteindre une scolarisation optimum de tous les citoyens et qui vise à éliminer le plus possible les obstacles pédagogiques ou financiers qui rendraient difficiles des études prolongées.
- Apporter son soutien au développement du secteur privé à travers les mesures d'allègement des procédures d'ouverture et d'extension des établissements privés, d'exonération ou de réduction des taxes et des impôts sur diverses acquisitions notamment les matériels didactiques et équipements scolaires, etc.
- Exercer un contrôle (des infrastructures et de la qualité de l'enseignement dispensé) sur tous les établissements privés en raison de la responsabilité d'intérêt public qui lui incombe pour assurer le bien-être et le dé-

veloppement personnel de la communauté éducative.

- Instaurer le port de l'uniforme, tendant à favoriser le sentiment d'appartenance à la communauté éducative.
- Diminuer le nombre d'écoles privées non agréées.
- Améliorer le dispositif de formation et d'encadrement des personnels enseignants et administratifs en mutualisant les bonnes pratiques pédagogiques et les ressources notamment en matière des TICE.
- Promouvoir la langue arabe.
- Ce dernier point est important. Les statistiques montrent, en effet, que les effectifs des établissements privés, en langue arabe, sont croissants et cela prouve qu'il existe une réelle demande sociale d'un enseignement de base, moyen et secondaire en langue arabe. C'est pourquoi, le MENFOP a entamé l'année dernière la traduction de tous les manuels conçus précédemment pour les établissements publics afin d'assurer une meilleure harmonisation des curricula et de donner aux enfants djiboutiens une culture commune riche et diversifiée. D'autres supports pédagogiques (manuels, guides de l'enseignant, planches, etc.) seront spécialement conçus pour ces établissements en plein essor.

En somme, nous pouvons dire que, c'est à partir des années 2000 que l'enseignement privé est passé d'une école de deuxième chance à une école des classes aisée et moyenne. En effet, le nombre d'Établissements francisants est passé de 4 à 30 établissements, 15 d'entre eux ayant été agréés ces 3 dernières années par arrêtés signés par la Présidence. Cette augmentation s'explique par les efforts louables du MENFOP.

À vrai dire, la promotion de l'enseignement privé a été l'une des grandes avancées de ces quatre dernières années. Les réformes adoptées ont eu pour objectifs d'assurer l'éducation pour tous et l'égalité des chances en s'appuyant sur des straté-

L'évolution de l'Enseignement Privé (suite)



gies globales axées sur à une éducation de base de qualité, une gestion optimale des ressources financières et matérielles, une utilisation rationnelle des enseignants, une amélioration des programmes d'enseignement et enfin l'extension de l'utilisation des nouvelles technologies aux écoles privées.

Enfin, il ya lieu de souligner que dans un contexte d'école obligatoire pour tous jusqu'à l'âge de 16 ans, les écoles publiques feront de plus en plus face à la pression d'une démographie galopante qui se traduit par un nombre pléthorique d'élèves dans les classes. C'est pourquoi, le MENFOP compte réviser prochainement le décret régissant le fonctionnement de ce secteur en mettant en place une stratégie nationale de l'enseignement privé et ce dans le but de garantir une scolarité durable et lutter contre les interruptions et les déperditions scolaires en donnant la possibilité aux jeunes qui ont quitté l'École de continuer à apprendre ou à ceux qui n'ont jamais été scolarisés, de se libérer de l'analphabétisme.



Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle

**ÉCOLE
PRIVÉE
ABAB**

CRÈCHE - MATERNELLE - COLLEGE

77 61 71 16
77 85 00 01
77 60 53 64

Adresse :
Cité
DAWALEH

ecole.abab@gmail.com
Facebook : Ecole abab Djibouti

L'éducation de vos enfants est notre principal objectif

- Photo d'un panneau publicitaire d'une nouvelle école privée dans la capitale.



تطوير التعليم الأهلي العربي في جيبوتي

وجد الفرنسيون أنفسهم مضطرين إلى مترجمين وحرفيين من سكان المنطقة بسبب نشاطاتهم في مجالات أخرى مهمة لهم كالاقتصاد، والتواجد العسكري

وكانت أول منطقة احتلها الاستعمار الفرنسي من جيبوتي منطقة "أبح" فاستعانوا بالعناصر التي يمكن لها إنجاز مهمتهم، فطلب نائب القنصل الفرنسي برترانفي عدن من رئيس بعثة التبشيرية الفرنسية في هرر السيد مونسيور نوران كهان أن ينشئ بعثة تبشيرية جديدة في منطقة "أبح"، واستجاب الأسقف لطلب القنصل. وهذا يوضح أن المستعمر لم يضع حجر أساس للمؤسسات التعليمية من أجل الشعب الجيبوتي، بل كان دافعه الأساسي تبشيراً واقتصادياً بحتاً

وفي سنة 1884م تأسست أول مدرسة فرنسية في "أبح"، وفي عام 1888م تأسست مدرسة أخرى للأيتام في العاصمة جيبوتي، وكانت هذه المدرسة خاصة بالبنات

وبما أن الشعب الجيبوتي مسلم ومتدين بطبعه، فإنه تخوف من المدارس الفرنسية التي تديرها الراهبات وبعد استشارة إدارة البعثة للتخوف الذي أبداه الشعب الجيبوتي، أصدرت بياناً تطالب فيه أولياء الأمور التلاميذ إعطاء ثقتهم للمعلمين والمعلمات الذين يقدمون لأبنائهم العلم، وأضاف البيان قائلاً: "ليطمئن المواطنين إلى أن المعلمين سيحترمون المعتقدات الدينية المختلفة وخاصة الدين الإسلامي الذي يعتنقه الشعب الجيبوتي". وقد تشكلت لجنة الصداقة الفرنسية الجيبوتية باتفاق مع السكان المحليين في جيبوتي لتعزيز الثقة بأن المدارس ستقدم تعليماً فقط دون تدخل في قيم ومعتقدات التلاميذ، ورغم الجهود المبذولة إلا أن عدد المدارس الابتدائية كان قليلاً جداً، ولم يكن التعليم شاملاً لجميع المناطق الجيبوتية، وبالتالي كان عدد خريجها قليلاً جداً. ورأت السلطات الفرنسية أن البلاد ليست بحاجة إلى تعليم عال أو ثانوي واهتمت فقط بالتعليم الابتدائي حتى عام 1949م، عندها فتحت مدارس ثانوية

وعندما أصبح السيد حسن جوليبدأبتدون-رحمه الله - الرئيس السابق لجمهورية جيبوتي وزيراً لوزارة التعليم في الحكومة المحلية في ظل الاستعمار تم بناء مباني خاصة للتعليم الثانوي في ستينيات القرن الماضي وبعدها بدأت فرنسا بإرسال مدرسين متخصصين، وتحملت نفقات التعليم الثانوي وبهذا كان المنهج التعليم ملحقاً تماماً بمناهج التعليم الفرنسي

أول جامعة جيبوتية

أنشئت أول جامعة جيبوتية في عام 2006م بمرسوم رئاسي، بعد أن كانت فرعاً تابعاً لإحدى الجامعات الفرنسية لمدة ستة سنوات، وبهذا اكتملت كل المراحل التعليمية في جمهورية جيبوتي. ولم تكتفِ الحكومة بهذا، بل باشرت في إرسال بعثات علمية إلى الدول الصديقة من أجل الدراسات العليا، وعلى نفقة الحكومة، إضافة إلى مجانية التعلم في كل المراحل الدراسية. وقد تكفلت الحكومة برواتب المعلمين حتى باتوا من أفضل الموظفين في المرافق الحكومية حالاً، ويبدو أن جمهورية جيبوتي تتقدم بخطى حثيثة نحو تأسيس مجتمع المعرفة رغم وجود عوائق وصعوبات كثيرة

المؤلف

- بلال حسين بولاله

تطوير التعليم الأهلي العربي في جيبوتي

وبعد أن أجري الحوار الوطني حول الإصلاح التربوي عام ١٩٩٩ م

شرعت الوزارة في إصلاح هذا القطاع الناطق باللغة العربية بتوقيع اتفاقيات الشراكة والتعاون مع الدول الشقيقة وعلى وجه الخصوص الجمهورية اليمنية للاستفادة من خبراتها في هذا القطاع وأخرها مذكرة التفاهم الموقعة في ٢٠١٠، وفي العام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ م

شرعت الوزارة بعدة إجراءات للتطوير التعليم الخاص العربي لا تتمثل بما يلي

١- امتحانات وزارية مركزية موحدة للثانوية العامة للمدارس العربية لإيقاف النزيف أولاً وبدء العلاج من رأس الهرم والتدرج نحو قاعدته منذ عام ٢٠٠٤ م. وأجيري أول امتحان وزاري عربي بإشراف وزارة التربية الوطنية في إعدادية بلعوس ٢٠٠٤ م

٢ - استصدار مرسوم رئاسي رقم ٠٨٧ - ٢٠٠٤ بتاريخ ١٥/ مايو ٢٠١٤ - يشرع تنظيم امتحانات وزارية موحدة للشهادة الثانوية بمدارس التعليم الناطق بالعربية بقسميها العلمي والأدبي بحيث تتساوى شهادته في درجتها العلمية والاعتبارية مع نظيرتها في مدارس التعليم الناطق بالفرنسية، تنظمها وزارة التربية الوطنية

٣ استصدار قرار وزاري ينظم امتحانات الشهادة الثانوية العامة بموجب القرار الوزاري ٨٢٦ - بتاريخ ١٣/ديسمبر ٢٠٠٥ م

٤- استصدار قرار وزاري ينظم امتحانات الشهادة الإعدادية رقم ٣٧٤ بتاريخ ١٥/ مايو ٢٠١٠

٥- اعتماد المنهج اليمني في مختلف المراحل التعليمية (المرحلة الثانوية، والإعدادية والابتدائية

٦- تم تنفيذ زيارات للمشرفين التربويين، وتدريب المعلمين والإدارات المدرسية

٧- توفير الكتب المدرسية سنوي للطلاب والطالبات، للفصلين الدراسيين الأول والثاني

٨- معادلة الشهادة الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي بمثيلاتها في الدول العربية الشقيقة والصديقة وأخرها جمهورية مصر العربية

٩- اعتماد خطة دراسية لتوزيع الحصص في جميع المراحل والصفوف الدراسية

١٠- اعتماد الدور الثاني ٢٠١٨ م للمدارس العربية مثل المدارس الحكومية الفرنسية

١١- توطين المنهج العربي للمدارس الأهلية العربية م بتكليف تربويين محليين وتوحيده مع منهج الوزارة ٢٠٢٠ م

١٢ - توسيع إدارة التعليم الأهلي والمنظمات واعتماد مدارس عربية فرنسية عربية جديدة ٢٠١٨ م

تطوير المادة العربية في المنهج الحكومي

لم تعرف جمهورية جيبوتي التعليم الحديث أو النظامي قبل وصول الاستعمار الفرنسي في عام ١٨٦٢ م. وقد



3

تطوير التعليم الأهلي العربي في جيبوتي

وبعد المائدة المستديرة التي عقدت في جيبوتي عام ١٩٩٩م لتطوير التعليم دخلت اللغة العربية مرحلة جديدة حيث تقرر تدريسها من الصف الثالث الابتدائي بدل الصف الخامس والتربية الإسلامية من الصف الأول الابتدائي.

كما باشرت وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي آنذاك الإشراف على امتحانات الثانوية العامة للمدارس العربية الأهلية وإصدار شهاداتها وذلك في العام أدارسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤م وقد أعطت الوزارة طلاب هذه المدارس الناجحين كافة الحقوق التي يتمتع بها الطالب المتخرج من المدارس الحكومية من المنح الدراسية والوظائف الحكومية وغيرها.

وفي تلك الفترة انتشرت المدارس العربية الأهلية الابتدائية انتشارا كبيرا في كل أحياء العاصمة

كما ظهرت مدارس إعدادية وثانوية كثيرة. وقد بذل القائمون على تلك المدارس جهودا كبيرة وأسسوا رابطة المدارس العربية تجمع تلك المدارس ، وسعوا لتوحيد المناهج الدراسية لها، باعتماد المقرر الدراسي اليمني بالتنسيق مع وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي في ذلك الوقت، وتم توفير المقرر اليمني للمدارس العربية بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم في اليمن، وقد اعتمد على هذا المقرر سنوات، عديدة ثم انتقل المقرر علي المنهج السعودي بعد الأزمة اليمنية الحالية

وفي عام ٢٠١٣ تم تكوين إدارة التعليم الأهلي ضمن الإدارة العامة للتعليم حيث تقوم بالإشراف على المدارس الخاصة الناطقة باللغة الفرنسية و الناطقة باللغة العربية ، ويبلغ عدد لمدارس الأهلية الناطقة باللغة العربية ٢٢ في العاصمة و٥ في الأقاليم طلت هذه المدارس منذ أمد بعيد تمارس نشاطها بعيد عن وزارة التربية والتعليم فتراكمت مشكلاتها وتعددت مناهجها وأختل ميزان البنية المعرفية وتزامن ذلك مع اختلالات تتعلق بالقبول والتسجيل والامتحانات والبيئة الجغرافية والثقافة مما انعكس سلبا علي التعليم علي نوعية المخرجات عدم الاعتراف بالشهادات الصادرة عن المدارس المختلفة وعدم قبول لطلاب والطالبات في الجامعات العالمية .

يقصد بسلك التعليم الناطق باللغة العربية (المؤسسات التعليمية والتربوية التي تزاوّل نشاطها باعتماد اللغة العربية أداة للتواصل في تقديم محتوى مناهجها في المراحل الثلاث الابتدائية والإعدادية والثانوية بالإضافة ،إلى مادتي اللغة الإنجليزية والفرنسية

تدار هذه المؤسسات التربوية من قبل فرد أو أفراد أو مؤسسات المجتمع المدني أو القنصليات التابعة لسفارات الدول الشقيقة، وتصنف المدارس العربية من حيث تبعيتها إلى مدارس: ١- أهلية ٢- وشبه حكومية (٣- مدارس تابعة للقنصليات

الإصلاحات التربوية

تطوير التعليم الأهلي العربي في جيبوتي

ولكن كانت هناك الحلقات العلمية في المساجد لدراسة الكتب الدينية وكتاتيب القرآن الكريم

وقد ساهمت الجالية اليمنية الموجودة في جيبوتي في المحافظة على استعمال اللغة العربية على المستوى الشعبي، فكان كثير من الجيبوتيين يتحدثون بالعربية المسمى بالسوقية أي العامية

ب - مرحلة الاستقلال من ١٩٧٧ إلى عام ١٩٩٩ م

المجتمع الجيبوتي بحكم انتمائه الإسلامي وهويته العربية كان وما زال يولي اهتماما بالغا للغة العربية، فعلى الرغم من الظروف القاسية التي كانت قائمة في فترة الاستعمار الفرنسي إلا أن الجوامع والمساجد كانت عبارة عن مراكز علمية يفتد إليها طلاب العلم من كافة ربوع الوطن إضافة إلى خطب الأعياد والجمعة والرسائل

وبعد استقلال جمهورية جيبوتي من الاستعمار الفرنسي تم إدراج اللغة العربية في المدارس الحكومية كمادة إجبارية يتم تدريسها للطلبة ابتداء من الصف الخامس الابتدائي

كما افتتح المعهد السعودي بعد ٤ سنوات من الاستقلال أي عام ١٩٨١، ثم تتابع افتتاح مدارس عربية تابعة لسفارات الدول العربية مثل المدرسة العراقية والمدرسة اليمنية والمدرسة السعودية، وقد ساهم ذلك في تقوية اللغة العربية وانتشارها

كما قام بعض طلبة تلك المدارس أو الخريجين منها بافتتاح مدارس أهلية عربية في كل حي من أحياء عاصمة جيبوتي تقريبا

وفي عام ١٩٩٢ م صدر قرار رئاسي يعتبر اللغة العربية لغة رسمية في البلد جنبا إلى جنب مع اللغة الفرنسية وكتب ذلك في دستور البلد وأصبحت لغة الخطب الرسمية

ج- مرحلة ما بعد ١٩٩٩ م حتى اليوم

وبعد أن تولى فخامة رئيس الجمهورية السيد/ إسماعيل عمر جيله زمام الأمور في البلاد رفع من شأن اللغة العربية بصورة لا نظير لها في تاريخ البلاد وانعكس ذلك إيجابا على المدارس العربية الخاصة والمدارس الليلية العربية في جميع الأحياء . وللرئيس جهود مشكورة في نشر الثقافة العربية الإسلامية في أوساط المجتمع



1

تطوير التعليم الأهلي العربي في جيبوتي



ANALYSES DES RÉALISATIONS

المراحل التي مرت بها اللغة العربية في جيبوتي بإيجاز

مرحلة الاستعمار الفرنسي من ١٨٦٢ الى عام ١٩٧٧

مرحلة الاستقلال من ١٩٧٧ إلى ١٩٩٩ م

مرحلة ما بعد عام ١٩٩٩ حتى اليوم



أ - مرحلة الاستعمار الفرنسي من ١٨٦٢ الى عام ١٩٧٧

عانت جمهورية جيبوتي كغيرها من دول القارة السمراء من ويلات الاستعمار الفرنسي الذي طال أمره ولم تكن في هذه الحقبة من التاريخ مدارس عربية تساهم في تدريس اللغة العربية ونشر الثقافة العربية الإسلامية، لا حكومية ولا أهلية، سوى مدرسة أهلية واحدة وهي مدرسة النجاح والتي تعتبر أقدم مدرسة في جيبوتي حيث تأسست عام ١٩٣٥ م.

وتميزت المدارس العربية في تلك الفترة بأنها كانت نادرة، ومقتصرة على المرحلة الابتدائية، وتعتمد على الجهود الشعبية الفردية وبعض الخلوي القران الكريم

ولم تكن اللغة العربية تدرس حتى كمادة في المدارس الحكومية. ولم تكن تستعمل في الدوائر الحكومية إلا في المحكمة المركزية للأحوال الشخصية. وخطب الجمعة والأعياد

III . DONNEES CHIFFREES



3.1 ÉVOLUTION DES RÉSULTATS D'EXAMENS NATIONAUX DE 2016-2019



Par M. Abdoukader Adlao Ali / CT

L'évolution des résultats d'examens nationaux sur la période 2016-2019 nous permet d'observer une tendance d'amélioration de la qualité d'enseignement-apprentissage globale de notre système éducatif. En effet, sur la période considérée, en moyenne le pourcentage d'admis au BEF reste même au dessus de 70%. Mieux encore, les taux d'accroissement moyen annuel enregistrent pour la même période une augmentation considérable qui sont respectivement de 6.9% pour le Test OTI , de 21,3% pour le baccalauréat général et en atteignant même un taux de 30% pour le baccalauréat professionnel.

TABLEAU RÉCAPITULATIF DES RÉSULTATS D'EXAMENS DE 2016 à 2019

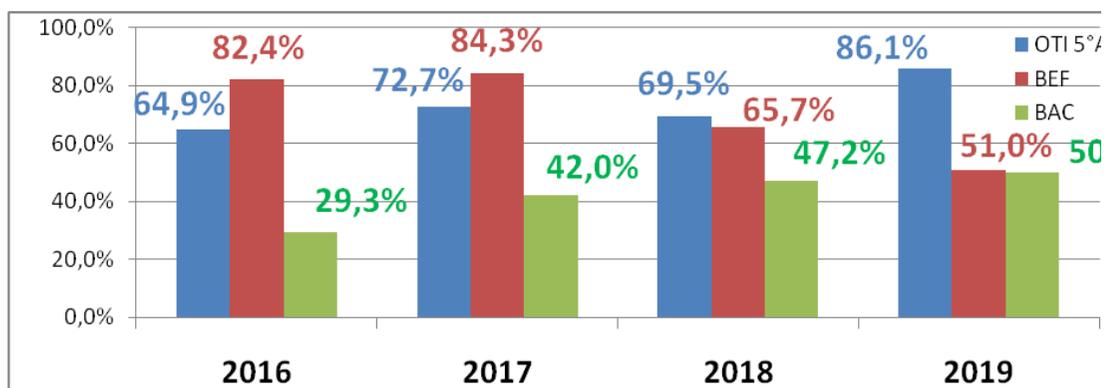
I.-RESUME GENERAL DES RÉSULTATS D'EXAMENS

SESSION	2016			2017			2018			2019		
	Présent	Admis	% Admis									
Test/Examen National												
OTI 5 ^e A	13779	8948	64,9%	13712	9974	72,7%	12732	8855	69,5%	12695	10925	86,1%
BEF	9537	7854	82,4%	8783	7405	84,3%	8596	5649	65,7%	9250	4714	51,0%
BEF AE	523	355	67,9%	492	338	68,7%	464	323	69,6%	492	338	68,7%
BAC	7821	2288	29,3%	8081	3396	42,0%	7549	3564	47,2%	8175	4088	50,0%
BAC AE	476	264	55,5%	448	258	57,6%	464	323	69,6%	258	217	84,1%
BEP	946	377	39,9%	883	535	60,6%	761	507	66,6%			
CFP				306	230	75,2%	370	333	90,0%	504	448	88,9%
BAC PRO	555	418	75,3%	610	485	79,5%	1021	822	80,5%	1138	918	80,7%
Total	33637	20504	61,0%	33315	22621	67,9%	31957	20376	63,8%	32512	21648	66,6%



ILLUSTRATIONS GRAPHIQUES

2-Évolution des résultats d'OTI, BEF et BAC de l'enseignement général. Langue d'enseignement : Français

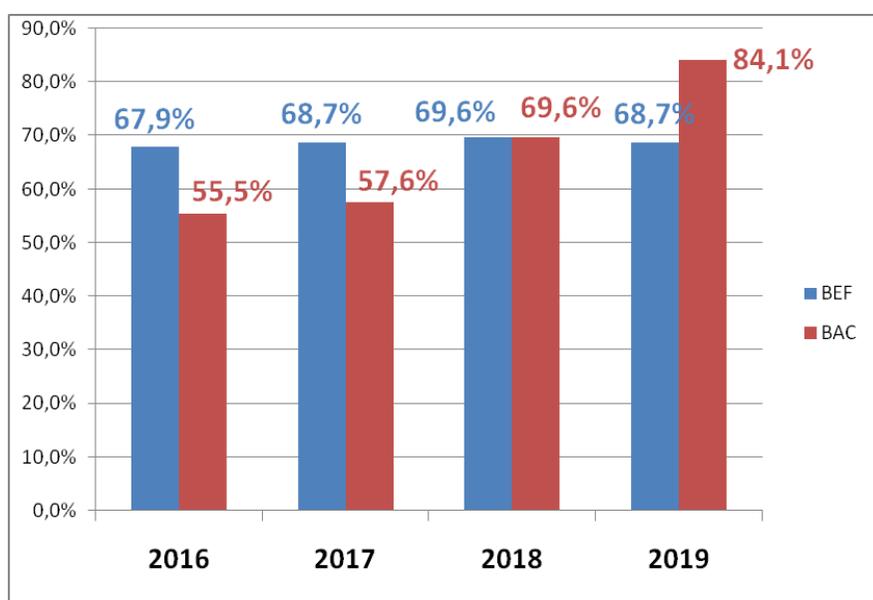


Source: annuaires statistiques du MENFOP

Français	2016	2017	2018	2019
OTI 5 ^e ANNEE	64,9%	72,7%	69,5%	86,1%
BEF	82,4%	84,3%	65,7%	51,0%
BAC	29,3%	42,0%	47,2%	50,0%

1. Les résultats du test OTI-5A enregistrent une nette augmentation ces quatre dernières années avec une moyenne plate de 73%. Ce qui signifie que presque huit élèves sur dix réussissent le test.
2. Par contre, les taux de réussite au BEF situés au dessus de 82% pour les deux premières années baissent considérablement les deux dernières années pour basculer jusqu'à 51% en 2019, soit un élève sur deux est ajourné à la session 2019.
3. En revanche, pour les résultats au baccalauréat, l'heure est au redressement puisque le taux de réussite est passé de 29,3% (plus de 7 élèves sur dix sont ajournés en 2016) au 50,0% en 2019 (un élève sur deux a reçu son baccalauréat).

3-Évolution des résultats du BEF et BAC de l'enseignement général



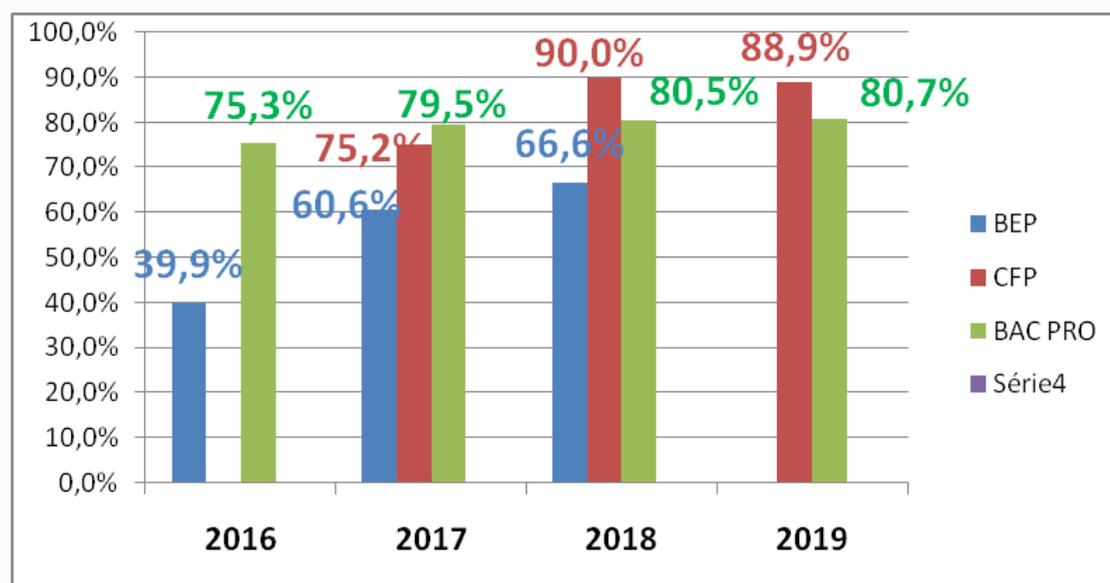
Données chiffrées (fin)



Évolution des résultats du BEP, CFP et BAC PRO de l'enseignement TECHNIQUE

Langue d'enseignement : Français

	2016	2017	2018	2019
BEP	39,9%	60,6%	66,6%	
CFP		75,2%	90,0%	88,9%
BAC PRO	75,3%	79,5%	80,5%	80,7%



Remarques : Pour l'enseignement technique, la tendance est à la hausse pour tous les examens, avec une hausse de 5,4 points pour le bac pro et de 13,7 points pour le CFP. L'examen du BEP est remplacé par le CFP depuis 2019.



V.- Des phrases qui font réfléchir...



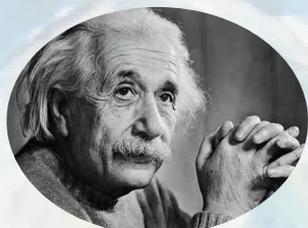
Qui craint de souffrir souffre déjà de ce qu'il craint. »

MICHEL DE MONTAIGNE



« Si vous cherchez le bonheur pour vous-même, il vous échappera toujours. Si vous cherchez le bonheur pour les autres, c'est pour vous que vous le trouverez. »

SOURCE : INCONNU



« Tout le monde est un génie. Mais si vous jugez un poisson sur sa capacité à grimper à un arbre, il passera sa vie à croire qu'il est stupide. »

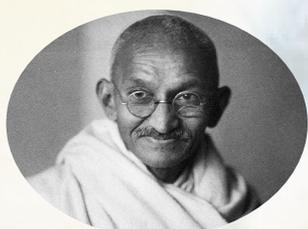
ALBERT EINSTEIN



« Si vous voulez le bonheur pour une heure, faites une sieste. Si vous voulez le bonheur pour une journée, allez à la pêche. Si vous voulez le bonheur pour une année, héritez d'une fortune. Si vous voulez le bonheur pour toute une vie, aidez quelqu'un. »

PROVERBE CHINOIS

V.- Des phrases qui font réfléchir...



« Vous devez être le changement que vous voulez voir dans le monde. »

GANDHI



« Quand une porte de bonheur se ferme, une autre s'ouvre, mais souvent nous regardons si longtemps la porte fermée que nous ne voyons pas celle qui s'est ouverte pour nous. »

HELEN KELLER



« Les défis rendent la vie intéressante ; les surmonter lui donne un sens. »*

JOSHUA J. MARINE



« Le succès, c'est d'aller d'échec en échec sans perdre son enthousiasme. »

WINSTON CHURCHILL



« La vie est vraiment simple, mais nous insistons pour la rendre compliquée. »

CONFUCIUS



V.- Des phrases qui font réfléchir...



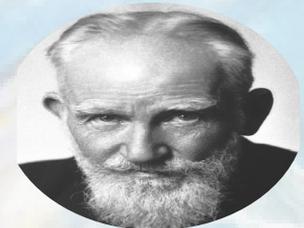
« Le vrai succès est de surmonter la peur d'échouer. »

PAUL SWEENEY



« Si vous n'aimez pas quelque chose, changez-le. Si vous ne pouvez pas le changer, changez votre façon de voir cette chose. »

MARY ENGELBREIT



« Une vie parsemée d'erreurs n'est pas seulement honorable, mais plus utile qu'une vie passée à attendre de tout réussir. »

GEORGE BERNHARD SHAW



« Le temps est trop lent pour ceux qui attendent, trop rapide pour ceux qui craignent, trop long pour ceux qui pleurent, trop court pour ceux qui se réjouissent, mais pour ceux qui aiment, le temps est éternel. »

HENRY VAN DYKE

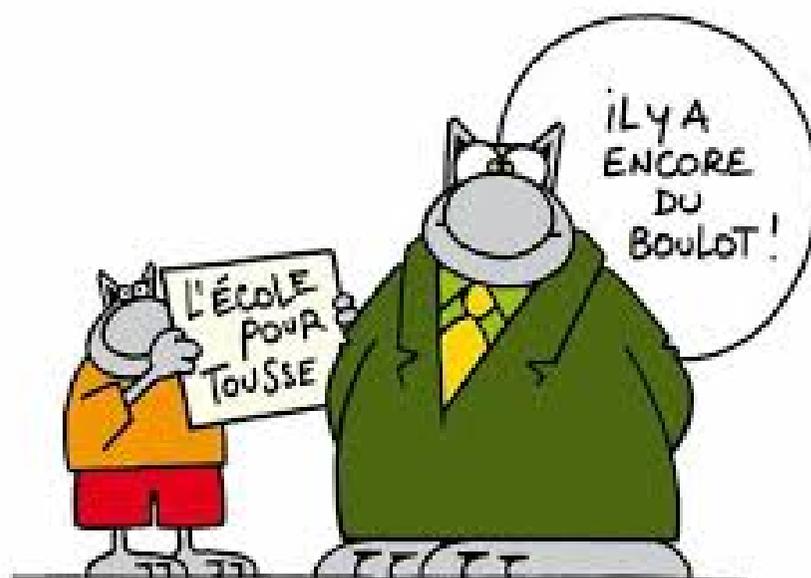


« La plupart des gens n'écoutent pas dans l'intention de comprendre, ils écoutent dans l'intention de répondre. »

STEPHEN COVEY

Dessin humoristique

École pour tous...



L'école à l'ère Numérique...

