

RÉPUBLIQUE DE DJIBOUTI

Unité-Égalité-Paix

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle

REVUE SPÉCIALE RÉDIGÉE PAR :

Abdallah Hanfare Hassan
Chef de service - CFEEF

Abdallah Mohamed Hersi
CT - MENFOP

Abdi Sikieh Kayad
CT - MENFOP et membre
de l'Observatoire

Arreité Oumar Adan
CT - MENFOP

Ayane Osman Abrar
CT et SE du Conseil Supérieur
de l'Éducation

Daoud Zeid Hassan
CT - MENFOP et membre
de l'Observatoire

Dr. François Vallaëys
Education Relief Foundation

Etienne Lacombe-Kishibe
Education Relief
Foundation

Juan Manuel Martínez García
Education Relief Foundation

Madina Mohamed Robleh
CT - MENFOP

Mohamed Moussa Yabeh
CT et SG de la Commission
Nationale - UNESCO

Mohamed Abdi Guedi
CT - MENFOP

Mohamed Aden Akli
CT - MENFOP

Mohamed Saleme
IEN – MENFOP

Mouna Ismael Abdou
Inspectrice générale de
l'Enseignement général

Moustapha Djama Mahamoud
CS/ RP , chargé de la
Communication - CFEEF

Sous la coordination de :
Moukhaled Abdoul-aziz Hassan
Secrétaire exécutif de l'Observatoire

LES SIGLES ET ACRONYMES

◆ ANPH	Agence Nationale pour les Personnes Handicapées
◆ APC	Approche par Compétences
◆ CEM	Collège de l'Enseignement Moyen
◆ CIDE	Convention Internationale de Droits de l'Enfant
◆ CT	Conseiller Technique
◆ CFEEF	Centre de Formation des Enseignants de L'Enseignement Fondamental
◆ CFPEN	Centre de Formation du Personnel de l'Education
◆ CRIPEN	Centre de Recherche, d'Information et de Production de L'Education Nationale
◆ DU	Déclaration Universelle
◆ DUEEI	Déclaration Universelle de l'Éducation Équilibré et Inclusive
◆ EABS	Enfants A Besoins Spéciaux
◆ EEI	Education Equilibrée et Inclusive
◆ EDA	Enfants en Difficulté d'Apprentissages
◆ ERF	Fondation Relief Education
◆ ETFP	Enseignement Technique et Formation Professionnelle
◆ GAR	Gestion Axée sur les Résultats
◆ GRH	Gestion des Ressources Humaines
◆ HCR	Haut-Commissariat pour les Réfugiés
◆ IEN	Inspecteur de l'Education Nationale
◆ IEMS	Inspecteur de l'Enseignement Moyen et Secondaire
◆ IGAD	Autorité Intergouvernementale pour le Développement
◆ MENFOP	Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle
◆ ODD	Objectifs de Développement Durable
◆ OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
◆ OQEA	Observatoire de la Qualité des Enseignements-Apprentissages
◆ PAE	Plan d'Action de l'Education
◆ PRODA	Projet de Renforcement des Opportunités d'Apprentissage
◆ RDD	République de Djibouti
◆ SCAPE	Stratégie de Croissance Accélérée et de la Promotion et de l'Emploi
◆ UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
◆ USAID	Agence des Etats-Unis pour le développement international

SOMMAIRE

Sigles et acronymes.....	Page 2
Sommaire.....	Page 3
Éditorial.....	Page 4
Extraits des discours du Président de la République	Page 7
Mot du Ministre de l'Éducation nationale.....	Page 8

I : Un système éducatif en pleine transformation

1.1 Présentation de la République de Djibouti	Page 9
1.2 L'évolution du système éducatif djiboutien depuis l'indépendance	Page 11
1.3 Apport de l'Observatoire dans la qualité	Page 23
1.4 Les réformes successives et la commande institutionnelle	Page 27
1.5 L'histoire de la formation des enseignants.....	Page 31
1.6 L'école djiboutienne en phase avec l'ODD4.....	Page 38

II : La Fondation ERF et l'Approche EEI

2.1 La Fondation ERF et la genèse de l'EEI	Page 40
2.2 Qu'est-ce que l'Education équilibrée et inclusive ?	Page 47

III : Le 3^{ème} forum international pour l'EEI à Djibouti

3.1 Le 3 ^{ème} forum international pour l'EEI, pourquoi Djibouti ?	Page 54
3.2 Analyse du système éducatif djiboutien au regard de la vision EEI.....	Page 61
3.3 Le concept de l'école rurale inclusive et équilibrée	Page 67
3.4 Renforcer l'inclusion scolaire, une priorité du MENFOP	Page 80

IV : La Déclaration Universelle, enjeux et perspectives

4.1 Les enjeux de la DU et les attendus nationaux et internationaux	Page 82
---	---------

V : Traductions d'articles-clés en anglais et en arabe

5.1 La Fondation ERF et la genèse de l'EEI.....	Page 89
5.2 Qu'est-ce que l'Education équilibrée et inclusive ?	Page 95
5.3 Les enjeux de la DU et les attendus nationaux et internationaux.....	Page 101
5.4 Extraits d'articles.....	Page 108
5.5 Articles traduits en arabe.....	Page 113

EDITORIAL



UNE NOUVELLE VISION POUR L'ÉDUCATION DE DEMAIN

Dans ce numéro spécial intitulé «**pour une Éducation Équilibrée et Inclusive**» nous retraçons brièvement, dans une première partie, l'histoire du système éducatif djiboutien, depuis 1977 (date de l'indépendance) à nos jours, son évolution, ses temps forts et ses défis. Un système éducatif qui s'est progressivement démarqué du modèle colonial et qui a réalisé, des avancées notables (programmes contextualisés, édition locale des manuels scolaires, renforcement de la formation et de l'encadrement des enseignants, amélioration des conditions de travail, etc.). Il est, aujourd'hui, en pleine transformation qualitative, dans un contexte politique, économique et social plus exigeant.

La deuxième partie, quant à elle, porte sur un événement majeur, unique dans notre pays, celui de l'organisation du 3ème forum international, qui réunit de haute personnalité représentant plus d'une centaine de pays pour ratifier **la Déclaration Universelle de l'EEI (DUEEI) dont Djibouti portera le nom (une fierté nationale)**. C'est dire que cette grande rencontre mondiale est hautement stratégique pour le pays et plus encore pour le MENFOP.

Dès lors, un certain nombre de questions légitimes peuvent être posées : que signifie exactement une « éducation dite équilibrée et inclusive ? Pourquoi un tel événement à Djibouti précisément ? Quelles sont les raisons de ce choix ? Quels sont les enjeux politiques et pédagogiques de ce projet à l'échelle du pays voire à l'échelle mondiale » ? Les réponses à toutes ces interrogations sont livrées dans les articles qui suivent.

Pour rappel, notre école djiboutienne est déjà inscrite dans cette vision « d'éducation équilibrée et inclusive » depuis longtemps. En effet, plus que les programmes scolaires

EDITORIAL

qui y font référence, le discours politique au plus haut sommet le souligne avec force :
« *Cette nouvelle école de l'intégration et de la promotion sociale constitue, aujourd'hui, indubitablement, une de nos plus belles réussites. Elle est le creuset où sont réunis tous les enfants de la république, sans exception, sans exclusion.* »
Extrait du discours du Président de la République - 2016.

Par ailleurs, « *Djibouti a été le premier pays à faire preuve de conviction et de détermination dans son adhésion au projet d'éducation inclusive et équilibrée en mettant en œuvre, le premier projet pilote dans ce sens* » pour reprendre les propos du Président de l'ERF Cheikh Manssour Bin Mussallam dans une de ses interviews. Ce projet pilote est en cours d'exécution.

Il est clair qu'on retiendra, surtout, comme perspective d'avenir pour notre système éducatif cette double vision du concept EEI : **celle de l'ERF plus humaniste et plus universelle et celle du MENFOP plus pragmatique et plus pratique. Les deux visions se rejoignent dans leur fondement, se complètent et se renforcent dans leur application, mieux encore elles empreignent, toutes deux, la même voie : celle d'offrir une meilleure éducation aux générations de demain.**

En vous laissant le loisir de découvrir l'intégralité du contenu de ce numéro rédigé pour la circonstance par des experts nationaux et internationaux que nous remercions vivement au passage, nous souhaitons à ceux et à celles qui sont venues de loin, participer à ce Forum mondial, un très bon séjour à Djibouti.

Bonne participation à tous et à toutes !

SECRÉTAIRE EXÉCUTIF DE L'OBSERVATOIRE

M. MOUKHALED ABDOUL-AZIZ HASSAN



**Président de la République de Djibouti
S.E M. Ismail Omar Guelleh**

EXTRAITS DES DISCOURS DU PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE

L'éducation : priorité de la Nation

« Mon gouvernement a placé comme première priorité l'éducation des enfants de la nation. C'est une priorité justifiée puisque c'est à travers la formation et l'éducation que les nations se construisent et se développent.

En effet, au-delà des savoirs qu'elle transmet et des compétences qu'elle installe, l'éducation forge notre identité, notre savoir-vivre ensemble, notre tolérance, notre générosité et notre don de soi, ciment de la cohésion nationale. C'est la mission de notre école. C'est pourquoi, pour donner du sens aux valeurs qui nous inspirent en tant que pays, en tant que peuple, j'ai voulu que tous nos programmes scolaires ainsi que nos méthodes pédagogiques soient pensés et rédigés par nos meilleurs cadres que sont les inspecteurs, conseillers pédagogiques et enseignants. Grâce à tous ces talents, la nouvelle école djiboutienne est aujourd'hui une réalité. »

Extrait du discours de remise de diplômes des bacheliers – 2016

Aller plus loin dans la société de la connaissance.

« La Nation attend beaucoup de son école. Elle a placé en elle ses ambitions, ses projets, ses espoirs d'une société plus juste et plus forte, prête à aller plus loin dans la société de la connaissance (...).

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 (...).

Gagner la bataille de l'efficacité, c'est améliorer les performances de notre système éducatif en perfectionnant les outils d'évaluation. Nous devons disposer d'indicateurs fiables des acquis des élèves pour mieux piloter le système éducatif. La priorité sera, également, d'établir une série d'indicateurs de performances pour mesurer les efforts fournis par chaque établissement scolaire à l'aune des moyens injectés dans le système. »

Extrait de la brochure intitulée : des idées nouvelles pour l'avenir – 2011.

Construire la qualité recherchée

« L'école de qualité que nous appelons de tous nos vœux doit échapper aux querelles ou à la confrontation des idéologies. Gardons-nous surtout de manœuvrer ainsi. Privilégions une philosophie d'apprentissage pragmatique ancré 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 SE. Monsieur Ismail Omar Guelleb – décembre 2016

Vers une école inclusive et équilibrée

« Cette nouvelle école de l'**intégration** et de la **promotion sociale** constitue, aujourd'hui, indubitablement, une de nos plus belles réussites. Elle est le creuset où sont réunis tous les enfants de la République, sans exception, sans exclusion. »

Extrait du discours de remise de diplômes des bacheliers – 2016

MOT DU MINISTRE

Le monde dans lequel nous évoluons se transforme à un rythme sans précédent. Il est traversé et caractérisé par des mutations et des bouleversements multiformes, tels que la mondialisation et les changements climatiques, sociaux, économiques, technologiques. La perpétuelle remise en question des approches et des contenus pédagogiques n'est pas en reste. **C'est dire que l'École n'échappe pas à toutes ces transformations.**

Ces nouvelles réalités amènent de grands défis, mais en même temps constituent une occasion pour nous de repenser et d'innover notre système éducatif pour le rendre encore plus performant et plus efficace. **Ainsi, éduquer et former les générations de demain, ce n'est pas seulement répondre à des impératifs économiques, environnementaux et culturels.**

De ce fait, au-delà des transmissions des connaissances, l'École ne sera pas un milieu d'apprentissage complet, si elle ne permet pas à l'élève de prendre connaissance et conscience de son identité, de sa culture traditionnelle et de pouvoir l'interroger, si elle ne valorise pas chaque individu dans sa singularité, ne développe et n'aiguise la capacité d'analyse critique, le sens du discernement et, **in fine, si ce que l'élève apprend ne serait pas au service du développement de sa propre communauté.**

À cette fin, toute société, se doit de faire sienne de grands défis nationaux, régionaux et mondiaux, faire preuve de créativité pour faire émerger une École qui ne soit ni isolée ni séparée du contexte de vie, mais plutôt ancrée dans la communauté, ouverte au monde, capable d'imprimer des transformations profondes sur les apprenants de telle sorte qu'ils soient au diapason de leur époque et d'être capable de faire face à la complexité de la vie.

À cet égard, le Projet transformateur qui découle de la vision du Président de la République pour l'éducation nationale, et qui constitue le socle sur lequel sera bâtie la nouvelle école Djiboutienne, épouse pleinement le concept de l'Éducation équilibrée et Inclusive, prônée par la Fondation ERF. **La signature de la Déclaration Universelle, donnera, j'en suis convaincu, un coup d'accélérateur à la concrétisation de notre Projet commun.**

Cette nouvelle vision constitue une belle source d'inspiration pour les politiques publiques, les approches pédagogiques ainsi que pour les contenus d'enseignement dans le dessein de revisiter la façon d'organiser la connaissance pour ériger un nouveau paradigme culturel, ne laissant personne sur la touche et qui conçoit l'être humain dans une perspective intégrale.

En somme, l'éducation que nous devons offrir à nos enfants doit répondre au mieux aux aspirations et aux besoins des communautés, **faire du citoyen un acteur éclairé et émancipé, capable de se forger un destin et conscient des enjeux fondamentaux de l'avenir, de l'humanité et de la planète.**



**LE MINISTRE
MOUSTAPHA MOHAMED MAHAMOUD**

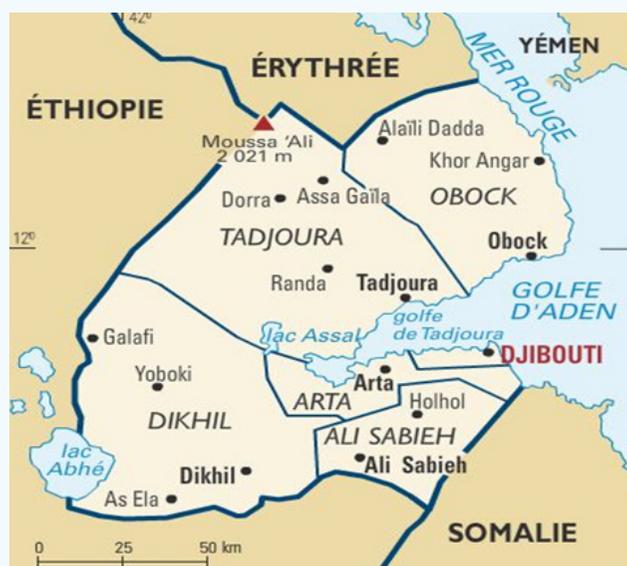
I. Un système éducatif en pleine transformation

1.1 Présentation de la République de Djibouti

PAR MOHAMED ABDI GUEDI - CT-MENFOP

1- Le pays

Ancienne colonie française, le pays a connu diverses appellations : Côte Française des Somalis (CFS) de 1862 à 1967, puis Territoire Français des Afars et des Issas (TFAI) et qui devient République de Djibouti la veille de l'indépendance, le 27 juin 1977.



Le nom de Djibouti désigne à la fois la capitale et le pays. Il se situe dans la Corne de l'Afrique au niveau du détroit de Bab el Mandeb, un des corridors maritimes les plus fréquentés au monde, reliant l'entrée Sud de la Mer Rouge au golfe d'Aden et à l'Océan indien. Il partage ses frontières, au Nord-Ouest, avec l'Érythrée, à l'Ouest et au Sud avec l'Éthiopie et au Sud-Est avec la Somalie.

Le pays est divisé en 6 régions subdivisées en circonscription administrative. Il couvre une superficie de 23.200 km², dispose d'une façade maritime longue de 372 km de côtes et d'un espace maritime d'environ 7.200 km².

2- Le climat et le relief

La RDD se caractérise par des conditions climatiques de type aride, un climat sec et humide et une faible pluviométrie. Les températures moyennes maximales varient entre 27°C pendant les mois les plus frais de novembre à Janvier, à 43°C pendant les mois les plus chauds de juin à septembre.

Cependant, les zones à altitude élevée bénéficient d'un climat favorable et doux. La couverture végétale est faible du fait de la rigueur du climat. L'année est partagée en deux saisons : la saison chaude et la saison fraîche.

Placé sur le rift africain, le pays présente un relief contrasté, marqué par son origine volcanique avec d'énormes failles au milieu desquelles se trouvent des plaines effondrées et des chaînes basaltiques.

3- La population

La population djiboutienne est estimée à 818 159 habitants (source DISED 2009). Une proportion de 54,4 % à moins de 25 ans. Plus de 80 % de djiboutiens vivent en milieu urbain. La capitale concentre à elle seule près de 65 %. Le reste de la population urbaine est inégalement répartie dans les cinq régions de l'intérieur du pays (Arta, Ali-Sabieh, Dikhil, Tadjourah et Obock). La population rurale, elle, est estimée à environ 29 %. Sources : PAE 2017-2020

La prépondérance de la population urbaine est expliquée par l'importance du poids démographique de la ville de Djibouti qui a d'ailleurs donné son nom au pays.

PRÉSENTATION DE LA RÉPUBLIQUE DE DJIBOUTI (SUITE)

Jouissant d'une bonne stabilité au sein d'une région tourmentée où subsistent de nombreux conflits, la République de Djibouti accueille depuis son indépendance, en 1977, de nombreux réfugiés et personnes déplacées provenant des pays limitrophes comme la Somalie et l'Éthiopie et tout récemment du Yémen. Cette population est estimée à 10 % de la population totale.

Les langues officielles sont le français et l'arabe. Les langues nationales, quant à elles, sont l'afar, l'arabe et le somali. La majorité de la population (98 %) est de religion musulmane, de rite sunnite.

4- L'économie

Les activités économiques de la République de Djibouti sont fortement dominées par le secteur tertiaire (service, transports, communication). La prédominance de ce secteur provient avant tout de la position géostratégique particulièrement exceptionnelle du pays situé au carrefour de l'Afrique, de la péninsule arabique et de la route maritime entre l'Occident et l'Orient. Ce secteur s'est beaucoup développé sous l'impulsion des projets de développement visant à faire de Djibouti un Hub régional.

Les secteurs primaire et secondaire, quant à eux, occupent une faible place dans l'économie. Le premier se limite à l'élevage, à la production maraîchère et à la pêche artisanale. Il est affecté par des conditions climatiques peu favorables à l'agriculture (températures élevées, précipitations faibles et irrégulières, etc.). Le second est peu développé en raison de ressources naturelles rares, de coûts de production élevés (surtout énergétiques) et d'un marché intérieur étroit.

Par ailleurs, en matière économique, Djibouti repose actuellement sur un complexe portuaire qui figure parmi les plus modernes du monde.

Pour en arriver là, le Gouvernement a mis en place des réformes d'envergures qui se sont traduites entre autres par le développement et la réhabilitation des infrastructures de transport (construction de nouveaux ports, d'une nouvelle ligne de chemin de fer électrique reliant Djibouti- Addis -Abéba), l'amélioration de l'environnement des affaires et la création de la Zone Franche Commerciale et Industrielle.

Ces réformes ont eu pour conséquence une croissance économique rapide et soutenue avoisinant les 7 % au cours des 15 dernières années, avec un PIB par habitant qui a progressé en moyenne de 3,1 % par an sur la période 2001-2017.

Mais, malgré cette embellie économique, la pauvreté et le chômage restent cependant élevés. Pour faire face à ces défis, un nouveau cadre de référence, « Vision Djibouti 2035 », a été élaboré dont la première déclinaison à moyen terme passe par la Stratégie de Croissance Accélérée et de Promotion de l'Emploi (SCAPE), lancée en août 2015 pour 5 ans. La monnaie du pays est le Francs Djiboutien.

5- Éducation et formation

Le système éducatif repose sur un cadre scolaire et universitaire constitué de 5 ordres d'éducation et de formation : l'éducation préscolaire, l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire, l'enseignement et la formation technique et professionnelle et enfin l'enseignement supérieur et la recherche. La scolarisation est obligatoire pour les jeunes de 6 à 16 ans.

L'enseignement se fait en trois langues : française, arabe et anglaise.

1.2 Évolution du système éducatif Djiboutien depuis l'indépendance : quelques repères clés

PAR MOHAMED ADEN AKLI IEN et CT- MENFOP

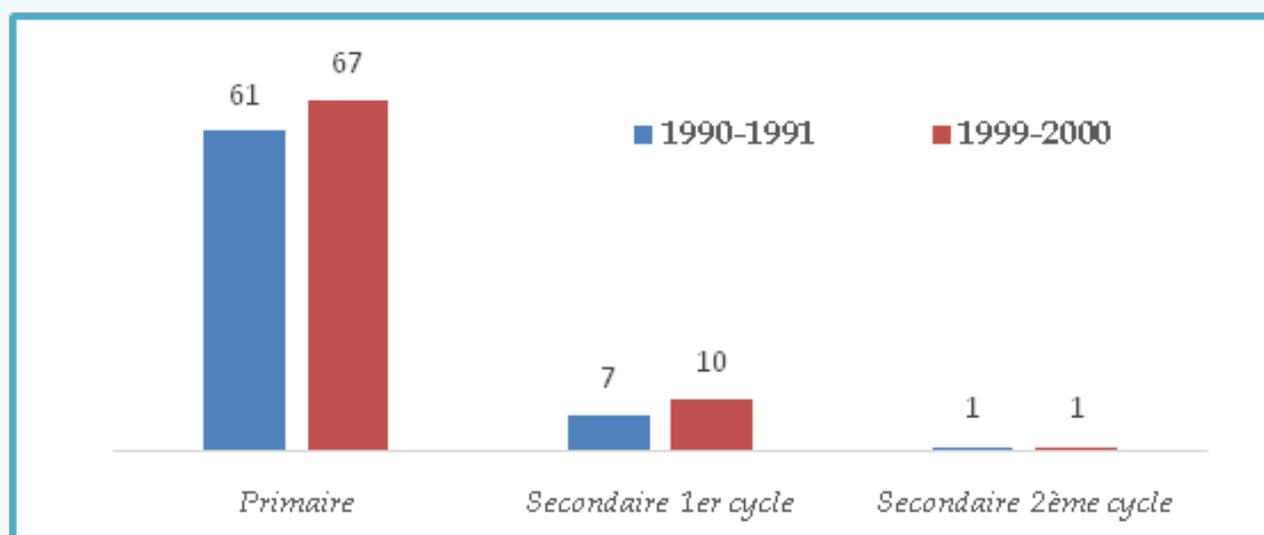
◆ 1977-1998 : Une école élitiste héritée de l'époque coloniale

Dans le souci de préserver un enseignement de qualité et doter le pays de cadres de haut niveau, la République de Djibouti a maintenu depuis son accession à l'indépendance en juin 1977, un système éducatif aligné sur celui de la France avec trois niveaux d'enseignement dont le passage de l'un à l'autre dépendait d'une sélection rigoureuse :

- Un enseignement primaire de six années qui scolarise les enfants à partir de 6 ans à la demande des parents sous réserve de nationalité et de disponibilité de place ;
- Un enseignement secondaire premier cycle de quatre ans constitué des collèges d'enseignement secondaire (C.E.S.) accessibles aux candidats ayant subis avec succès le concours d'entrée en sixième.
- Et un enseignement secondaire second cycle de trois ans qui regroupe les formations générales et les formations techniques et professionnelles.

Au cours de cette période post coloniale, la scolarisation des jeunes Djiboutiens a fait beaucoup de chemin si l'on considère qu'en 1977, les effectifs totaux d'élèves scolarisés dans le primaire étaient inférieurs à 10 000 élèves. (Cf. Graphique n°1, tableaux 1 et 2)

Graphique1 : Evolution du nombre d'établissements scolaire par niveau d'enseignement entre 1990 et 1999



ÉVOLUTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF (SUITE)

Tableau 1 : Évolution des effectifs des élèves selon le genre et le niveau fréquenté entre 1990 - 1999

Année scolaire	1990-1991			1999-2000		
	Garçons	Filles	Ensemble	Garçons	Filles	Ensemble
Primaire	18 647	13 279	31 926	19 971	15 647	35 618
Secondaire 1 ^{er} cycle	4 502	2 530	7 032	6 571	4 216	10 787
Secondaire 2 ^{ème} cycle	600	350	950	1 500	849	2 349
Total	23 749	16 159	39 908	28 042	20 712	48 754

Tableau 2 : Évolution des effectifs des enseignants par niveau d'enseignement entre 1990 - 1999

Année scolaire	1990-1991			1999-2000		
	nationaux	étrangers	Total	nationaux	étrangers	Total
Primaire	643	16	659	1 064	0	1 064
Secondaire 1 ^{er} cycle	68	129	197	265	32	297
Secondaire 2 ^{ème} cycle	8	46	54	80	48	128

Source : *Annuaire statistiques du Ministère de l'Éducation nationale*

Mais, en dépit des efforts significatifs consentis par l'État qui, dès l'indépendance, avait donné la priorité à l'expansion quantitative des structures scolaires, force est de constater que le système éducatif ne remplissait ni son rôle de lieu d'acquisition de savoir et de savoir-faire accessible à tous ni sa vocation de lieu de formation apte à préparer une insertion professionnelle.

En effet, ce système éducatif hérité de l'époque coloniale, s'est révélé inadapté et inefficace (**Cf. Encadré n°1**) pour faire face aux besoins d'un pays nouvellement indépendant dont l'objectif majeur est de mettre en place un dispositif fort et opérationnel assurant toutes les garanties d'un développement économique, social et culturel.

Encadré n°1

Un système éducatif inapte à stimuler la demande sociale (Consultations Nationales de juin 1999)

• Au niveau local

L'école ne stimule plus la demande sociale d'éducation par :

Le déficit chronique des places ;

- ✓ Ses méthodes de fonctionnement favorisant les déperditions ;
- ✓ Son inaptitude à se centrer sur les apprenants
- ✓ Son renfermement sur soi,
- ✓ Son incapacité à intégrer les besoins du pays.

• Au niveau central

Le fonctionnement bureaucratique de l'administration ne stimule plus la demande sociale d'éducation par l'imposition d'un fonctionnement rigide interdisant toute adaptation aux besoins locaux :

- ✓ Fonctionnant sur un modèle centralisateur laissant peu de place à la responsabilisation des acteurs du terrain
- ✓ Imposant des programmes et modes d'organisation et de fonctionnement uniques ;
- ✓ Produisant des programmes d'éducation et de formation peu pertinents :
- ✓ En se fondant sur le succès de ceux qui s'adaptent à son système et non sur une éducation intégratrice ;

• Au niveau politique

Les politiques en matière d'éducation ne stimulent plus la demande sociale d'éducation et le développement régulé du système :

- ✓ Par l'imposition d'un arsenal de règlement hostile comme les critères d'admission ;
- ✓ Par l'absence de finalités et des stratégies clairement définies ;
- ✓ Par l'absence d'un plan de développement fiable et pertinent ;
- ✓ Par l'absence d'une coordination entre les différents degrés d'enseignement et entre secteur formel et secteur non formel.

Pour les auteurs du diagnostic du système éducatif réalisé dans le cadre des travaux préparatoires des États généraux de l'Éducation en juin 1999, ces constats de carence et le fait que le système se soit développé sans planification et sans que de réelles réformes n'aient jamais été à l'ordre du jour plaident en faveur d'une véritable refondation du système.

ÉVOLUTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF (SUITE)

◆ 1999 : Genèse de la refondation de l'école djiboutienne

Conscient de ces maux qui fragilisent le système éducatif et du coup compromettent les missions qui lui sont assignées, le gouvernement a décidé de créer les conditions favorables à l'émergence d'une école nouvelle répondant aux préoccupations et aux besoins éducatifs de ses citoyens.

Convaincu qu'aucune stratégie éducative ne peut réussir sans l'adhésion de la communauté nationale, le Ministère de l'Éducation Nationale a opté pour une approche participative dans l'élaboration de sa politique éducative.

C'est ainsi qu'un vaste processus de consultation des Djiboutiens a été lancé dès le mois de juin 1999 qui a abouti à la tenue d'un forum national - les États Généraux de l'Éducation - en décembre 1999, au Palais du Peuple.

« Pour la première fois de son histoire, la communauté djiboutienne a décidé de débattre d'une question qui non seulement concerne le présent, mais aussi engage son avenir. Cette réflexion de la communauté nationale sur son avenir collectif est également la réflexion sur le devenir du citoyen djiboutien.

Aussi l'engagement de notre pays à l'égard de l'éducation de sa population se traduit par la nécessité d'une 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. »

Le Président de la République.

S.E. Monsieur Ismail Omar Guelleh

Extrait du discours des États Généraux de l'Éducation – 02 décembre 1999

Les États Généraux de l'Éducation ont procédé à un diagnostic approfondi du système éducatif en mettant en exergue ses faiblesses et ses limites. Ce diagnostic a porté à la fois sur tous les niveaux d'éducation, mais également sur les structures administratives afin d'apprécier leurs capacités de gestion et de pilotage avant d'engager une série de réforme.

« Le Ministère de l'Éducation mettra tout en œuvre pour traduire les recommandations des États Généraux en un projet de loi d'orientation de l'Éducation Nationale, puis élaborer un plan directeur à long terme ; ce qui permettra d'établir pour les années à venir un programme quinquennal (Plan d'action 2001-2005) sur la base des études qui seront entreprises et préparer la table ronde sectorielle avec les organismes de financement. »

Le Ministre de l'Éducation Nationale

S.E. Monsieur Abdi Ibrahim Absieh

Extrait du discours des États Généraux de l'Éducation – 02 décembre 1999

◆ 2000-2009 : Émergence d'une école nouvelle, intégratrice et citoyenne

Les assises nationales de l'Éducation ont ainsi permis de définir le cadre et l'esprit de la nouvelle école djiboutienne : une école intégratrice, citoyenne et efficace.

Les principales orientations issues du forum national ont été promulguées, en Août 2000, sous forme de loi d'orientation (**Cf. Encadré n°2**) qui architecture le système éducatif formel et ont permis la mise en place d'un schéma directeur décennal 2000-2009 décrivant les mesures de politiques éducatives.

Encadré n°2

La loi d'orientation du système éducatif

(Loi n°96/AN/00/4^{ème}L du 10 août 2000)

Jusqu'à la promulgation de cette nouvelle loi, le système éducatif djiboutien n'avait pas de cadre juridique qui lui soit propre. Elle réorganise le secteur, assigne des finalités claires au système et assure entre autres :

- L'obligation scolaire pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans ;
- La réorganisation de l'architecture du système par la création d'un enseignement fondamental obligatoire de neuf années composées d'un cycle primaire de cinq années et d'un cycle moyen de quatre années au lieu de six années d'enseignement primaire facultatif ;
- L'intégration d'une éducation tout au long de la vie par notamment l'éducation non formelle et l'éducation informelle ;
- Une introduction précoce de l'enseignement de l'arabe (dès la 3^{ème} année) et de l'anglais (dès la 6^{ème} année) tout en maintenant le français comme principale langue d'instruction ;
- La mise en place d'une culture de l'évaluation et le remplacement du concours d'entrée en 6^{ème} par un test de d'évaluation des compétences ;
- Une meilleure qualité de l'enseignement à travers une réforme des curricula et des objectifs terminaux explicitement définis pour chaque cycle ;
- La valorisation de la formation technique et professionnelle avec notamment la mise en place d'un enseignement moyen professionnel ;
- Le développement des relations partenariales étroites entre les différents acteurs, et ce, à tous les niveaux : central, régional et local (établissement scolaire)

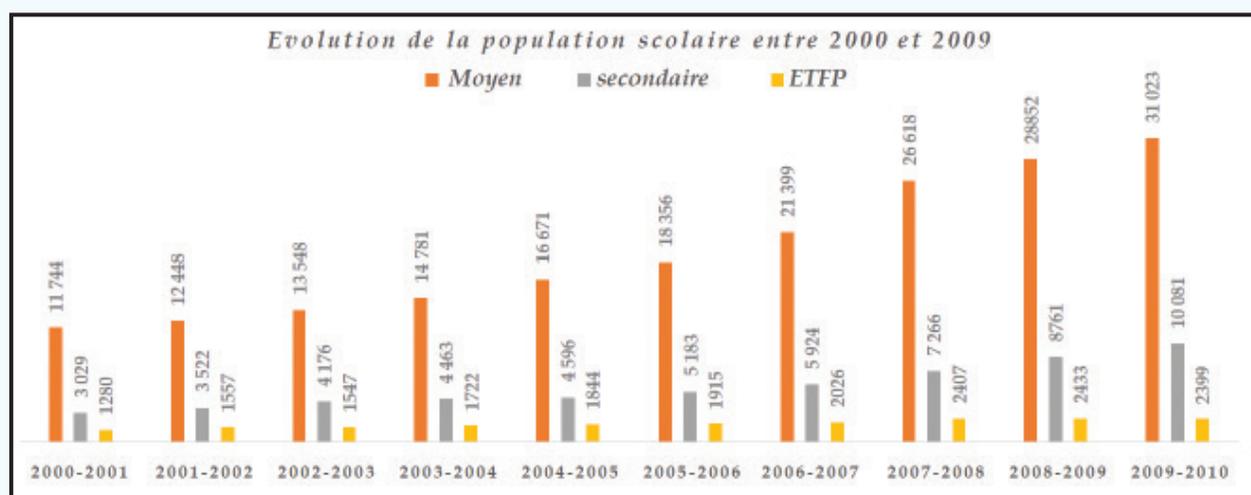
ÉVOLUTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF (SUITE)

Ces objectifs généraux de politique éducative annoncés dans le schéma directeur issu des États Généraux ont été traduits en termes opérationnels par un vaste plan d'action de l'éducation (PAE), décliné en deux phases (PAE 2001-2005 et PAE 2006-2008), qui met l'accent sur l'amélioration du système au triple plan :

- de l'accès à l'école en instaurant un enseignement fondamental gratuit et obligatoire de 9 années pour tous les enfants djiboutiens âgés de 6 à 16 ans ;
- de l'équité en remédiant à toutes les formes de disparité liées au genre, aux contraintes géographiques et économiques pour favoriser la scolarisation de l'ensemble des élèves djiboutiens ;
- et de la qualité des enseignements et des apprentissages

Depuis, le système éducatif a enregistré d'appréciables résultats qui indiquent que le pays semble en bonne voie d'atteindre l'objectif d'universalisation de l'enseignement fondamental (Cf. Graphique n°2).

Graphique n°2 : Évolution de la population scolaire entre 2000 et 2009



En effet, la mise en œuvre de ce plan d'action sectoriel et la priorité accordée à l'enseignement fondamental ont ainsi permis d'obtenir des résultats remarquables notamment en ce qui concerne :

- l'extension des capacités d'accueil grâce à un plan de construction d'écoles dans toutes régions du pays (Cf. Graphique n°3);
- la réduction des disparités par l'élimination des facteurs de sous-scolarisation des filles, le rapprochement de l'offre des lieux d'habitation et l'accès gratuits aux fournitures scolaires et aux services sociaux comme la cantine scolaire (Cf. Tableau n°4);
- l'adaptation des programmes scolaires aux réalités socio-économiques du pays et l'adoption d'une approche par les compétences (APC) ;

- la disponibilité et l'accessibilité du manuel scolaire grâce à la définition d'une politique éditoriale nationale
- et le renforcement de la formation professionnelle et le suivi-encadrement pédagogique des enseignants. (Cf. Graphique n°4 & Encadré n°3)

Graphique n°3 : Évolution du nombre d'établissements scolaire entre 2000 et 2009

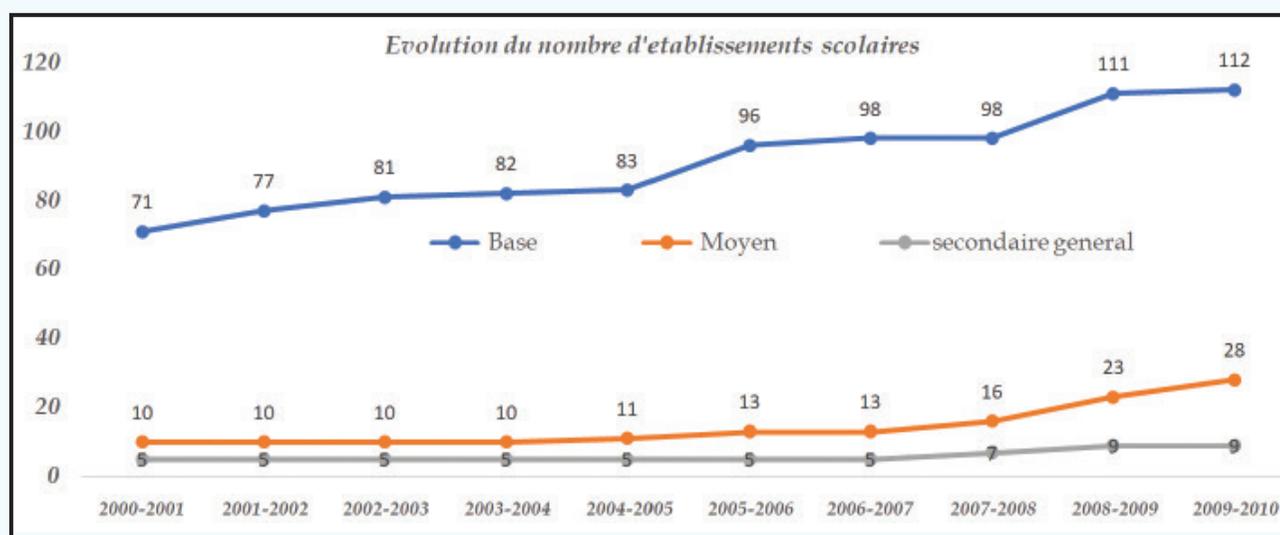
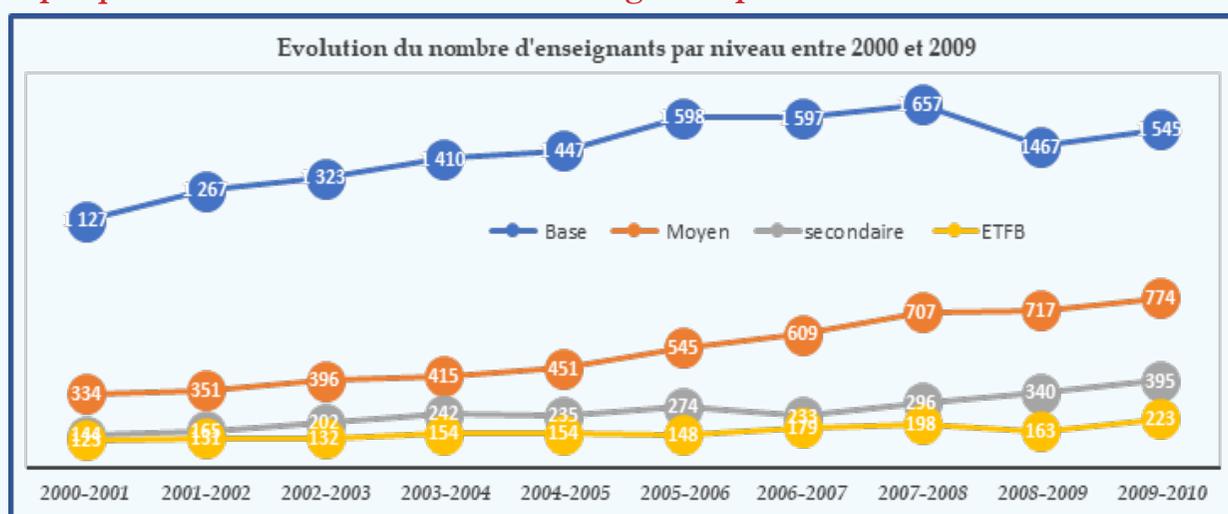


Tableau n°4 : Évolution du % de filles par niveau d'enseignement entre 2000 et 2009

% Filles	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Primaire	39 %	43 %	44 %	44 %	45 %	45 %	46 %	47 %	45 %	46 %
Moyen	33 %	38 %	39 %	40 %	39 %	41 %	41 %	42%	43 %	44 %
Secondaire	30 %	37 %	38 %	38 %	37 %	38 %	38 %	38%	40 %	41 %

Graphique 4 : Évolution du nombre d'enseignants par niveau entre 2000 et 2009



ÉVOLUTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF (SUITE)

Encadré n°3

Historique de la formation des enseignants à Djibouti

Le recrutement des enseignants du primaire et du secondaire de l'enseignement public a connu d'importants changements.

- **1922** : Ouverture, avec une seule classe, de la première école primaire publique de Djibouti, très vite appelée « l'École de la République » du nom du Boulevard en bordure duquel elle est sise. En 1938 elle compte six (6) classes.
- **1948** : Création d'une " Section Normale " destinée à former une première souche d'instituteurs du pays. Elle accueille trois (3) élèves-instituteurs seulement. La durée des études est d'une année scolaire.
- **1970** : Transformation de la Section Normale en " Cours Normal " qui comporte deux (2) années d'études : une année préparatoire dans les locaux du Lycée (Boulevard de Gaule) et une année de formation professionnelle à l'École de la République.
- **1980** : Création de "l'École Normale" destinée à la formation des instituteurs pour les écoles primaires relevant du Ministère de l'Éducation Nationale. La durée des études est d'une année (pour les candidats titulaires du Baccalauréat ou plus) et de deux années (pour les candidats titulaires du B.E.P.C.). Une École Primaire publique est annexée à l'École Normale pour les besoins de la formation professionnelle. Elle est dénommée " École Annexe ".
- **1990** : Création du Centre de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (CFPEN) ayant pour mission la formation initiale et la formation continue des personnels de l'Éducation Nationale et, notamment, des enseignants du premier et du second degré.
- **2012** : Création du Centre de formation des enseignants de l'enseignement fondamental (CFEEF) et d'un cadre unique des professeurs de l'Éducation Nationale et de la Formation professionnelle, qu'ils soient de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire. La durée de la formation professionnelle est de deux années scolaires

Cependant, si le combat de la démocratisation de l'accès à l'éducation a connu au cours de la décennie des progrès décisifs, le pari d'une École inclusive citoyenne assurant à chaque élève les connaissances et les qualifications indispensables à son développement personnel et à son insertion dans la société n'est pas encore gagné.

Car, les conclusions des analyses diagnostiques du secteur, les évaluations des performances des élèves ainsi que les revues participatives réalisées au cours des trois dernières années du schéma directeur 2000-2009 montrent que les questions de la qualité des apprentissages et de l'efficacité de la gestion demeurent d'actualité.

Or la quête de la qualité est un objectif fondamental d'un système éducatif, car scolariser plus d'enfants n'a de sens que s'ils apprennent à l'école l'essentiel des compétences prévues par les textes.

Par conséquent, des efforts additionnels doivent être consentis pour amener l'École djiboutienne à répondre efficacement à la fois aux exigences de qualité et au principe de démocratisation de l'accès à l'éducation reconnu par la loi d'orientation aux Djiboutiens.

◆ **2010-2016 : Une volonté politique affirmée de parvenir à une éducation de qualité**

Pour relever le défi de l'efficacité du système éducatif, le schéma directeur de l'Éducation 2010-2019 dont le maître mot est « Cap sur la qualité » souhaite répondre aux critiques formulées par la communauté nationale et planifie sur la décennie à venir des actions fortes à même de résoudre cette préoccupation majeure de la qualité de l'école djiboutienne.

Partant des progrès réalisés au cours des dix dernières années, les options de politique éducative du schéma directeur 2010-2019 s'articulent autour : (i) de la qualité de l'éducation scolaire au premier rang de laquelle l'enseignement fondamental, socle du système éducatif, pour garantir au plus grand nombre d'élèves, l'acquisition des savoirs et des compétences et (ii) de l'efficacité de la prestation de services d'éducation et de formation.

À cet effet, la stratégie éducative, adoptée dans les différents plans d'action triennaux de 2011 à 2019 du schéma directeur (PAE 2011-2013 ; PAE 2014-2016 et PAE 2017-2019) privilégie cinq objectifs généraux gouvernés tous par l'exigence de la qualité et l'obligation des résultats :

- Assurer la réussite de chaque élève de la Maternelle au Baccalauréat
- Renforcer l'accès et la participation à l'Éducation ;
- Réduire les disparités de scolarisation et de formation ;
- Revaloriser l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (EFTP)
- Améliorer la qualité de la gestion de l'éducation et de la formation

Pour ce faire les principales orientations stratégiques retenues sont :

- Un enseignement de qualité centré sur la réussite des élèves ;
- Un renforcement de l'accès à l'école et de l'achèvement des études
- Un enseignement citoyen et inclusif
- Un enseignement et une formation technique et professionnelle répondant aux besoins des personnes et de la Nation :
- Une gestion plus efficace et plus efficiente tant au niveau central, qu'au niveau régional et au niveau des établissements scolaires.

Chacune de ces orientations stratégiques étant déclinée en plusieurs axes d'intervention prioritaires touchant toutes les composantes du système éducatif.

À la rentrée scolaire 2015-2016, l'objectif de l'Éducation Pour Tous (EPT) est en passe d'être atteint (Cf. **Tableau n°5**) grâce l'augmentation du nombre d'écoles et d'établissements scolaires, le recrutement d'enseignants et le renforcement de leur encadrement pédagogique,

ÉVOLUTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF (SUITE)

mais les problèmes de qualité des apprentissages et de l'efficacité de la gestion restent indiscutablement les plus difficiles à résoudre et se sont accentués même avec la massification de l'école.

Tableau n°5 : Évolution des effectifs tous ordres d'enseignement confondus entre 2010 et 2018

Année scolaire	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Élèves	100 214	105 979	107 454	110 051	110 461	111 306	111 306	112 466	112 763
% filles	45 %	44,8 %	44,4 %	44,9 %	45,1 %	45,3 %	45,6 %	45,7 %	46 %
Enseignants	3 000	3 222	3 371	3 612	3 676	3 862	4 003	3 977	4 071
Etablissements	156	166	171	181	188	190	193	202	210

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

En particulier, les performances des élèves aux différents examens ont révélé des résultats peu satisfaisants quant aux aspects qualitatifs. Ainsi pour n'en citer que quelques-uns :

- un taux brut d'admission (TBA) de 6ème année de 56 %,
- un taux de redoublement en 9ème année de 32 %,
- un taux brut de scolarisation (TBS) en secondaire de 36 %,
- un taux de redoublement en classe de Terminale de 24,25 % avec une réussite au BAC de 29,8 %,

Au regard de ce constat alarmant, la qualité de l'éducation devenait tout naturellement un problème au cœur de toutes les préoccupations tant au niveau politique que publique.

Mais que faut-il entendre par « qualité de l'éducation » et comment l'améliorer ? En effet, la notion de qualité dans l'éducation est effectivement difficile à définir et à mesurer, car le terme « Qualité de l'éducation » est vague et peut revêtir des significations différentes. Il peut, par exemple, renvoyer :

- à la capacité du système éducatif à satisfaire ou à tenter de répondre aux besoins économiques de la société ;
- à l'efficacité avec laquelle le système éducatif arrive à promouvoir ou à renforcer chez les enfants et les adolescents, la culture et les valeurs, les mœurs et les attitudes de la société ;
- à la notion de performance scolaire ou de niveaux de réussite dans les matières différentes ;

L'une des difficultés vient du fait que, si la plupart des gens savent intuitivement ce qu'ils entendent par « qualité de l'éducation », cela ne renvoie pas toujours pour autant au même concept.

Par conséquent, la nécessité d'une réflexion nationale autour de cette problématique pour mieux l'appréhender dans son expression, la déterminer dans ses composantes et l'analyser dans son processus rentrait dans l'ordre des urgences à entreprendre.

◆ 2016 : En quête d'un consensus national sur une vision précise de la qualité

La qualité de l'éducation étant un souci partagé par l'ensemble de la société, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFOP), a pris l'initiative d'organiser, en décembre 2016, une consultation nationale dans tous les établissements scolaires suivis d'un colloque ayant pour objectif de dégager une compréhension commune de finalités et enjeux de la qualité des enseignements et des apprentissages dans notre contexte national.

Les débats-discussions dans les établissements scolaires centrés sur les différents ordres d'enseignement (Enseignement Base, Moyen & secondaire) et domaines d'enseignement (Enseignement général & Enseignement technique et formation professionnelle) et les réflexions des participants du colloque sur des thématiques couvrant l'ensemble des paramètres et déterminants de la qualité ont débouché ainsi sur une série de recommandations formulées dans le sens des améliorations de la qualité des enseignements-apprentissages.

« Certes, 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 performances et sur son adéquation avec les valeurs de notre société. »

*Le Président de la République
S.E. Monsieur Ismaïl Omar Guelleh
Extrait du discours du colloque sur la Qualité – 18 décembre 2016*

Parmi les recommandations phares pour rehausser la qualité des enseignements et des apprentissages qui ont fait l'objet des « Actes du colloque » édités et diffusés, on peut citer :

- La révision périodique des curricula et des outils didactiques de l'enseignement fondamental afin de les adapter aux évolutions sociétales, pédagogiques et didactiques ;
- La revalorisation de la fonction enseignante et le renforcement du système de formation professionnelle initiale et continue
- Le renforcement des équipes d'encadrement (conseillers pédagogiques et inspecteurs) afin d'améliorer la qualité du suivi-encadrement des enseignants et la supervision pédagogique des établissements scolaires ;
- L'intégration des TICE de manière structure dans le système d'enseignement-apprentissage ;
- Le renforcement de l'enseignement préscolaire conformément aux principes de qualité et d'équité ;
- L'évaluation des résultats des élèves pour améliorer les apprentissages

« Conscient des défis à relever pour le devenir de notre Nation, le Président de la République, Son Excellence Monsieur Ismaïl Omar Guelleh, m'a confié la mission d'engager notre école dans la voie de la promotion de la qualité dans un souci d'excellence »

*Le Ministre de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
S.E. Monsieur Moustapha Mohamed Mahamoud
Extraits du discours du colloque sur la Qualité – 18 décembre 2016*

ÉVOLUTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF (SUITE)

Ces recommandations issues du colloque national, ont été prises en compte, priorisées et intégrées dans le nouveau Plan d'Action de l'Éducation (PAE 2017-2019) qui est finalement prolongée d'une année (PAE 2017-2020) à la demande des Partenaires de l'Éducation dans le cadre d'une requête de financement pour sa mise en œuvre.

Cette nouvelle réflexion de la communauté nationale sur son système éducatif, qui constitue le second acte fondateur de l'école djiboutienne après celle des États Généraux de l'Éducation de 1999, a donc été l'occasion de définir le profil d'une école inclusive de qualité à travers l'établissement des normes permettant une évaluation objective, mais aussi de formuler une stratégie et élaborer un programme d'actions réalisables dans le temps.

Aussi, pour relever les défis du système éducatif dans la mise en place d'une école inclusive de qualité pour tous les enfants djiboutiens, et mettre en œuvre les recommandations formulées dans ce sens, le MENFOP a élaboré un ambitieux projet de transformation de l'école djiboutienne lui permettant d'atteindre les objectifs du plan d'action de l'Éducation 2017-2020.

Ce nouveau « Projet Transformateur » se donne quatre orientations stratégiques en conformité avec les engagements du plan d'action de l'éducation pour la période 2017-2020 :

- 1) L'amélioration de la qualité des enseignements et des apprentissages qui intègre :
 - la révision des curricula de l'enseignement fondamental centré sur l'approche par les compétences (APC) ;
 - la production de manuels et de matériels didactiques adaptés aux nouveaux curricula ;
 - la création d'un corps unique des professeurs recrutés par voie de concours sur la base d'au moins une licence pour tous les niveaux d'enseignement (base, moyen et secondaire) et le renforcement du système de formation professionnelle initiale et continue des enseignants
 - le développement du numérique avec la mise en place d'un ambitieux plan d'accès aux TICE (généralisation des tablettes à l'enseignement de base, introduction des ordinateurs portables dans l'enseignement moyen, expérimentation des « Smart Classroom » dans l'enseignement secondaire et création d'une École d'Excellence servant de référence nationale au niveau de la qualité des enseignements-apprentissages) ;
 - et la rénovation des pratiques d'évaluation des apprentissages.
- 2) L'avènement d'une école inclusive et de qualité en intégrant les enfants des réfugiés et migrants et ceux à besoins spéciaux dans le système scolaire
- 3) Le développement de l'enseignement préscolaire en élaborant une stratégie de généralisation du préscolaire dans l'ensemble du pays.
- 4) Le pilotage du système et la bonne gouvernance en généralisant un système de gestion axée sur les résultats (GAR) à tous les niveaux de décision du ministère.

Enfin, la décision est prise de mettre en place un « observatoire de la qualité des enseignements-apprentissages » qui a pour rôle de veiller à tout ce qui relève de la qualité enseignements-apprentissages et notamment à la mise en œuvre des recommandations générales du forum national.

1.3 Apport de l'observatoire dans la qualité

PAR M. ABDI SIKIEH KAYAD - CT- MENFOP

« La qualité de l'éducation est et demeure un défi de tout temps, un défi pour tous et un défi partout » CONFEMEN

Mesurer d'une manière pragmatique et normative la qualité de l'éducation s'avère un exercice aussi complexe que laborieux dans la mesure où le concept même de la qualité n'a pas, jusqu'à date, une définition unanime et scientifique.

A travers le monde, le défi est de taille pour tous les systèmes éducatifs si bien que le combat pour la résolution de cette problématique a pris une dimension universelle.

Dans les assises de toutes les grandes institutions ou organismes à vocation éducative, cette question est à l'ordre du jour en permanence.

Bien qu'il y ait des troncs communs, la définition du concept d'une éducation de qualité varie d'une organisation à l'autre.

La définition de la CONFEMEN peut être synthétisée comme suit :

- Acquérir des connaissances
- Développer des compétences de création, d'analyse et de jugement (part cognitive)
- Développer la personnalité, menant à l'épanouissement et à l'exploitation du plein potentiel des élèves (part sensible)
- Favoriser la responsabilisation active
- Favoriser l'insertion véritable des élèves dans leur milieu
- Contribuer au développement durable de la société dans toutes ses dimensions.

A comparer avec « l'éducation de qualité » telle que définie par l'ODD4 (Objectifs de développement durable, ONU 2016-2030).

L'éducation de qualité est l'Objectif 4 des 17 Objectifs de Développement Durable (ODD) définis par l'ONU pour la période 2016-2030.

Viser l'éducation de qualité signifie développer les compétences transversales des élèves et des enseignants, celles qui vont faciliter les apprentissages, ouvrir aux enjeux du monde, favoriser l'inclusion et permettre un climat exempt de violence. Ainsi, l'éducation de qualité complète et dépasse largement l'objectif de l'éducation de base des Objectifs du millénaire de l'ONU (2000-2015) qui avait pour objectifs l'accès à l'éducation primaire, les bâtiments et les compétences de base (lire, écrire, compter).

○ APPORT DE L'OBSERVATOIRE DANS LA QUALITÉ (SUITE)

Au niveau national, Le Ministère en charge de l'Éducation a mis en place un Observatoire de la Qualité pour apporter une réponse satisfaisante à cette problématique et définir notamment des normes de la qualité.

C'est dans cette optique que l'amélioration de la qualité de l'éducation est placée au cœur des préoccupations de la stratégie décennale d'où l'intitulé du schéma directeur 2010-2019 : « **Cap sur la qualité** »

Nombreuses sont les actions entreprises ces trois dernières années dont le but consiste à mener des réflexions sur les voies et moyens de parvenir à une offre d'enseignement de qualité.

Des études et investigations se sont développées et ont permis de tirer des enseignements sur les facteurs clés pour améliorer la qualité des enseignements-apprentissages.

Parmi ces initiatives on peut citer, entre autres :

- ◆ L'organisation du colloque national sur la qualité des enseignements-apprentissages ;
- ◆ Le Projet de Renforcement des Opportunités d'Apprentissage (PRODA) ;
- ◆ L'instauration de la politique de reddition des comptes à tous les niveaux de responsabilité ;
- ◆ L'institutionnalisation des pratiques évaluatives destinées à l'ensemble du personnel du Ministère ;
- ◆ Le développement de TICE dans le milieu scolaire...

Le présent article tente de répondre à la question : jusqu'à quel point cet organe récemment créé pourrait-il, en sa qualité d'organe d'analyse et de recherche et de par la transversalité de ses actions, être en mesure d'apporter des éléments de réponse au défi de la qualité de l'éducation ?

1- Laboratoire d'analyses et de recherches

Créé officiellement par décret présidentiel (cf. n°2017-373/PR/MENFOP du 22 novembre 2017) l'Observatoire de la qualité des enseignements-apprentissages se définit comme un organe de veille, de régulation, d'appréciation des déterminants pour un pilotage efficace de la qualité. Il constitue également un cadre de réflexion et d'analyse des données relatives à la question de l'éducation de qualité.

Il a pour rôle de veiller à tout ce qui relève de la qualité des enseignements-apprentissages et notamment à la mise en œuvre des recommandations générales issues du colloque national de décembre 2016 lequel fait suite aux États généraux de décembre 1999.

Pour ce faire, l'Observatoire a pour missions de :

- Mener des études prospectives, scientifiques conformes aux normes internationales et visant à orienter les actions en faveur de l'évolution de la qualité des enseignements-apprentissages ;
- Élaborer et promouvoir des stratégies de mise en place d'indicateurs pertinents pour l'évolution et le suivi de la qualité ;
- Faire des recommandations et des propositions d'amélioration en faveur de la promotion de la qualité.

En effet, l'Observatoire constitue un véritable laboratoire d'analyses et de recherches pédagogiques et didactiques visant l'amélioration des pratiques d'enseignement.

2- Une transversalité dynamique

Pour mettre en évidence l'apport de l'Observatoire dans cette entreprise de la quête de la qualité, il convient de mesurer

objectivement son actif depuis sa création. Selon le rapport d'activités de son secrétariat exécutif (juillet 2019), l'Observatoire a, en deux ans, consolidé ses acquis tout en restant fidèle à sa vocation originelle d'entité d'expertise et de conseil.

« Sa vraie force et sa réelle dynamique résident dans sa faculté originelle d'adaptation aux évolutions qui traversent et modifient le système éducatif. Il a donc pu amorcer et s'adapter aux changements dans le champ socioéducatif qui impose l'intégration de nouvelles normes de conduite : la gestion axée sur les résultats, le projet « transformateur », ...

En effet, en tenant compte de la transversalité des objectifs de différentes entités du Ministère, l'Observatoire a assuré un suivi régulier des actions entreprises dans le cadre de l'amélioration de notre système éducatif. Il convient également de rappeler qu'au cœur de sa préoccupation majeure figure sa politique de publication de la revue didactique, pédagogique et scientifique dont la périodicité semestrielle a été toujours respectée.

Mesurons ici ses réalisations en l'espace de deux ans sous forme d'indicateurs des résultats :

- ◆ Quatre revues scientifiques, didactiques et pédagogiques publiées,
- ◆ Trois grilles d'évaluations des performances destinés aux chefs d'établissement et aux directeurs conçus.
- ◆ Une campagne nationale d'évaluation de rendement des chefs d'établissement scolaire (primaire, moyen, secondaire) organisée,
- ◆ Un Rapport d'évaluation des chefs d'établissement assorti des recommandations élaboré,
- ◆ Contribution à la conception d'une grille d'évaluation intitulée « normes et standards de qualité » (en cours)
- ◆ Deux rapports d'évaluation des performances des enseignants et des élèves de l'École d'Excellence achevés,
- ◆ Un rapport des tests de présélection

et de sélection des élèves admis à l'École d'Excellence réalisé,

- ◆ Des modules de formation pour les enseignants de l'école d'excellence conçus,
- ◆ Une enquête sur l'impact des revues éditées auprès du public cible (en cours de réalisation),
- ◆ Une étude portant sur un échantillon de bulletins d'inspection et de rapports de visites pédagogiques (en cours de réalisation)
- ◆ Une base de données à partir des textes juridiques, des rapports et des études existants portant sur les trois dernières années (en cours de création),
- ◆ Évaluation de rendement de différentes institutions du Ministère (en cours de préparation)
- ◆ Un rapport-synthèse sur les réalisations du Ministère de 2010-2109, (en cours de traitement)

Outre la réalisation de toutes ces activités planifiées dans son plan de travail annuel (PTA), l'observatoire est amené à exercer d'autres missions sur commande institutionnelle. Il est par exemple impliqué dans le projet du renforcement de la lecture appuyée par l'USAID, la révision des textes juridiques, la réflexion sur la qualité du système éducatif dans ses aspects les plus larges (recrutement des enseignants, formations initiales, gestion des carrières), l'élaboration d'une stratégie de lutte contre le décrochage scolaire, etc...

Or, nonobstant ses résultats probants, « l'Observatoire ne prétend nullement résoudre toute la problématique de la qualité des enseignements-apprentissages qui reste très complexe car considérée comme un processus cumulatif influencé par des facteurs endogènes pouvant provenir (de l'école : encadrements, formations,..), mais surtout exogènes (de la famille, du milieu environnant,..). » selon le rapport de l'OQEA.

● APPORT DE L'OBSERVATOIRE DANS LA QUALITÉ (SUITE)

3- Des prérogatives élargies

Sur la base du bilan relatif aux facteurs essentiels de la qualité de l'éducation et pour rendre notre système éducatif plus performant et efficient, **l'Observatoire planifie les actions suivantes :**

- ◆ La réalisation des études prospectives et scientifiques, conformes aux normes internationales et ce, en faveur de l'évolution de la qualité des enseignements-apprentissages ;
- ◆ La collaboration avec les partenaires techniques et financiers intervenant en éducation, particulièrement l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque Mondiale...
- ◆ L'accompagnement des réformes curriculaires avec des adaptations relatives à la vision élargie d'une éducation de qualité, inclusive et équilibrée respectant les besoins nationaux ;
- ◆ Le suivi de la conception et l'élaboration des manuels scolaires et autres supports didactiques dès le début de la révision des curricula ;
- ◆ Le suivi et l'évaluation de la formation professionnelle adaptée à l'approche retenue par les principaux acteurs de la politique nationale ;
- ◆ L'émergence de la culture de l'évaluation par la mise en place des normes standards sur la qualité et la prise en compte des résultats d'évaluation dans les politiques éducatives.

La planification de toutes ces actions nécessite **la priorisation des actions liées aux facteurs essentiels de la qualité.**

Faut-il rappeler, par ailleurs, que le champ d'action de l'Observatoire jusqu'ici centré sur la qualité des enseignements-apprentissages est élargi. Il constitue désormais l'Unité de Suivi-Evaluation du Ministère (USE) et ce, conformément à la circulaire ministérielle no 752 /07/11/2019.

Celle-ci définit les prérogatives de cette

Unité qui aura pour mission de procéder à des suivis-évaluations des rendements de toutes les entités du département, et ce, dans le cadre de la politique de reddition des comptes mise en vigueur.

Ainsi, il va de soi que toutes les actions entreprises par cet organe s'inscrivent dans le cadre du nouveau projet axé, entre autres, sur la qualité de notre système éducatif et sur le développement d'une école inclusive et équilibrée.

4- Conclusion

L'aboutissement de ce projet transformateur et ambitieux nécessite, sans doute, la volonté et l'engagement ferme de toute la communauté éducative avec le soutien des partenaires techniques et financiers et surtout du pouvoir politique.

Cette volonté se traduit par l'adoption de mesures, mécanismes et cadres favorisant l'adhésion de tous les acteurs à un projet d'une école de qualité, la mise en place d'un cadre institutionnel reconnaissant les nouveaux rôles de chacun, la dotation de moyens pour réussir la réforme curriculaire en mobilisant davantage de ressources, et en renforçant les capacités de gestion aux fins d'améliorer l'efficience.

Par ailleurs, les défis de la qualité étant complexes et permanents, l'observatoire prévoit, dans ses perspectives, s'inscrire dans une phase d'extension progressive et nouer des relations à l'échelle nationale voire internationale ..

Au regard de l'ampleur de ses productivités en un peu de temps et avec un minimum de moyens, il est bien évident que l'Observatoire participe activement à la construction de la qualité du système éducatif en souscrivant aux grands chantiers impulsés par le ministère.

En somme l'Observatoire n'occupe-t-il pas une place prépondérante au cœur du système éducatif pour constituer la vitrine de la qualité au sein du département ?

1.4 Les réformes successives et la commande institutionnelle

Par MME AYANE OSMAN ABRAR – SE du CSE ET MME MOUNA ABDOU ISMAIL – IG de L'EG.

Le présent document est une compilation d'extraits tirés de différents documents officiels et institutionnels ayant trait à la révision des curricula de l'enseignement fondamental en République de Djibouti.

Les extraits en question rappellent le contexte de la réforme de 2000 et celui de la révision des curricula engagée en novembre 2017. Par ailleurs ils mettent l'accent d'une part sur les finalités opérationnelles de l'enseignement fondamental et mettent en exergue, de l'autre, les orientations institutionnelles ayant régi les travaux d'élaboration du cadre d'orientation curriculaire et des curricula disciplinaires. Enfin, une définition du concept complexe de curriculum est apportée à la fin.

1-contexte de la réforme de 2000

« La nouvelle réforme éducative est lancée. Celle-ci était destinée à satisfaire les besoins d'apprentissage fondamentaux qui devront amener l'élève à comprendre et évoluer dans son environnement économique et social, à être porteur de valeurs culturelles et sociales authentiques, à devenir un agent de développement et de progrès social et à construire sa propre personnalité.

Cette réforme curriculaire a été motivée par des facteurs internes et externes au système éducatif. Elle était véhiculée par :

- Une volonté politique d'adapter les curricula à l'évolution des systèmes économiques, sociaux, culturels et la transformation dans l'organisation du travail ;
- Une volonté d'avoir une école où l'enfant est installé dans sa propre culture, ses propres traditions et principes d'où la contextualisation des programmes et des manuels, le profil de sortie étant d'avoir un homme confiant en ses propres valeurs et capacités (proactif et réactif) ;
- Une volonté de suivre la demande sociale

en aménageant des approches pédagogiques nouvelles qui insistent plus sur le processus d'apprentissage ;

- Une volonté d'installer un modèle linguistique plus pertinent qui répondrait mieux au contexte socioculturel et économique du pays
- Une volonté d'avoir une école en phase avec les besoins de la population et d'orienter les apprentissages vers des acquis fonctionnels ;
- Une volonté d'avoir une école où l'enseignement technique et professionnel est valorisé ;
- Une volonté d'avoir une école inclusive, intégrant tous les enfants sans en exclure aucun ;
- Une volonté d'insérer les nouvelles technologies de l'information et de la communication ;
- Une volonté de tenir compte de la mondialisation (vision planétaire des affaires, des échanges, de la sécurité, de la paix, de l'environnement...).

Ainsi, de nouvelles options ont été définies par une nouvelle Loi d'Orientation du système éducatif qui fixe les finalités du système éducatif. Les objectifs ont été redéfinis et les priorités réaffirmées. Les principales options stratégiques ont été axées entre autres

LES RÉFORMES SUCCESSIVES (SUITE)

sur :

- à tous les niveaux de l'éducation ;
- L'amélioration de la qualité des enseignements-apprentissages ;
- Le renforcement des capacités de gestion et de pilotage du système. »

Extrait 1 du Cadre d'Orientation Curriculaire de l'enseignement fondamental.

2. Contexte de la révision des curricula (démarrage officiel fin novembre 2017)

« À l'issue des États Généraux de l'Éducation, initiés par la plus haute autorité du pays, le Président de la République, M. Ismaïl Omar Guelleh, qui avait réuni, en décembre 1999, l'ensemble des acteurs de l'école autour de la table, une réforme intégrale du système éducatif fut prescrite et mise en œuvre, tant dans son cadre légal (lois, orientations, finalités...) que dans son organisation (stratégies, objectifs...) et son fonctionnement (curriculum, mise en œuvre...).

Or, 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.

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 novembre 2016, il est plus que temps de s'interroger sur la pertinence de nos curricula dans le monde d'aujourd'hui et de

réviser, si besoin est, et ce, dans le souci de leur qualité et de l'optimisation de leur impact dans les classes. (...)

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 cette révision, levier majeur des objectifs du département. »
Extrait 2 du Cadre d'Orientation Curriculaire de l'enseignement fondamental.

« Parce que toute réforme a besoin d'une période pour être installée et ancrée dans les pratiques enseignantes avant d'être évaluée et améliorée, la décision de réviser les curricula de l'enseignement fondamental fait suite aux besoins identifiés sur le terrain et les attentes sociales confirmées et formalisées dans le cadre des consultations nationales de novembre 2016 mais vise aussi à actualiser et à moderniser les programmes sur la base des nouveautés introduites aux lycées.

En effet, les différents états des lieux établis et les études menées, qu'elles soient internes ou externes, ont fait émerger l'intérêt de conserver des contenus curriculaires estimés pertinents mais aussi quelques anachronismes et des faiblesses qu'il importait de combler et de corriger par des ajustements, des compléments et des améliorations à apporter aux curricula de l'enseignement fondamental. »

Extrait 3 du Cadre d'Orientation Curriculaire de l'enseignement fondamental.

« Le colloque de l'éducation sur la qualité des enseignements apprentissages de 2016 re-commande la révision des curricula du cycle fondamental afin de les adapter aux évolutions sociétales, pédagogiques et didactiques.

Il est nécessaire de prendre la pleine mesure des grands enjeux du système éducatif qui se nouent avant tout autour du projet éducatif et qu'expriment les curricula.

Les curricula et donc les programmes scolaires expriment le choix d'un pays, d'une nation de donner à des jeunes, pour l'avenir proche, la formation qu'elle estime nécessaire à son développement, à son harmonie et au partage des valeurs communes essentielles des citoyens. Ce choix est d'autant plus important que la démocratisation du système éducatif est entrain de devenir totale. »

Extrait 1 de la circulaire de cadrage des travaux de révision des curricula

3. Finalités générales opérationnelles de l'enseignement fondamental

« Les curricula scolaires constituent un projet à construire et une ambition commune vers laquelle nous devons tendre en tenant compte de notre patrimoine culturel, historique, scientifique et sociétal à l'échelle nationale, régionale et continentale. Ainsi, pour répondre à ces aspirations, les finalités générales opérationnelles du fondamental sont :

- 1) Former un citoyen à travers le développement des compétences sociales, civiques et morales et favoriser la citoyenneté mondiale,
- 2) Développer les compétences langagières en français, arabe et anglais.
- 3) Donner les fondamentaux de la culture scientifique et mathématiques.
- 4) Développer de compétences numériques et les compétences du XXIème siècle.
- 5) Susciter des vocations chez les jeunes à travers une sensibilisation aux métiers.
- 6) Développer des compétences artistiques et culturelles. »

Extrait 2 de la circulaire de cadrage des travaux de révision des curricula.

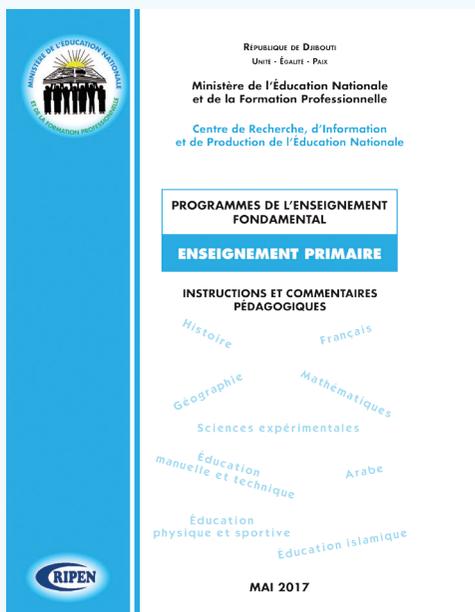
4. Orientations institutionnelles

« En vue de répondre aux multiples défis de la qualité, de renforcer les performances de nos élèves et de moderniser les curricula de l'enseignement fondamental ainsi que les pratiques péda-gogiques pour les rendre en phase avec les évolutions technologiques et les attentes sociales, les orientations suivantes sont définies :

- « Apporter les ajustements, les compléments et les améliorations idoines, répondant aux besoins identifiés dans le cadre des différents rapports, études et évaluations diagnostiques menées ;
- Veiller à la cohérence horizontale et verticale des enseignements ;
- Induire des pratiques pédagogiques innovantes, impactant positivement les enseignements-apprentissages
- Mettre l'accent sur les mathématiques, les langues et les sciences
- Intégrer les TIC aux curricula en vue de renforcer les enseignements-apprentissages
- Introduire l'anglais dès la troisième année du primaire
- Concevoir l'enseignement de l'EMCI afin d'inculquer à nos élèves 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 et le dispenser en français, langue d'enseignement
- Introduire l'enseignement de la physique et de la chimie en 6ème et 7ème année pour combler le fossé entre la 5ème et la 8ème
- En vue d'une orientation efficace des élèves, prenant en compte leur profil et leurs potentialités, initier les élèves, dès la sixième année, à des métiers, idéalement, dans le cadre d'enseignements d'exploration. » Extrait de la circulaire de cadrage des travaux de révision des curricula.

LES RÉFORMES SUCCESSIVES (SUITE)

5. Qu'est-ce qu'un curriculum ?



« 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 enseignants. ».
- 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
- 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.

C'est pourquoi le processus de révision d'un curriculum est fondé sur des recherches et des données probantes, 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. »

Extrait du Cadre d'Orientation Curriculaire de l'enseignement fondamental.

6. Protocole d'expérimentation

« Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle a pris la décision d'expérimenter les curricula et outils didactiques et pédagogiques révisés de l'enseignement fondamental de chaque niveau, la première année de leur mise en oeuvre, dans tous les établissements scolaires de la République de Djibouti et ce, conformément au chronogramme institutionnel établi.

La mise en oeuvre démarre dès la rentrée 2019 avec les curricula et outils didactiques et pédagogiques de la première année de l'enseignement de base.

Cette expérimentation à l'échelle nationale permet d'associer tous les enseignants, les chefs d'établissements, les élèves, mais la communauté éducative dans son ensemble ainsi que les partenaires techniques et financiers qui appuient le MENFOP. »

Extrait du protocole d'expérimentation des curricula et outils didactiques et pédagogiques révisés de l'enseignement fondamental

1.5 L'HISTOIRE de la formation des enseignants

PARMOUSTAPHADJAMA MAHAMOUD - CS/RP, CHARGÉ DE LA COMMUNICATION - CFEEF.

1. Introduction

L'histoire de la formation initiale ou continue des enseignants est étroitement liée à celle de l'école. Les premiers enseignants djiboutiens ont été parmi les premiers apprenants formés à l'école de la République (l'actuelle école Annexe 2). Depuis les années 1950, la formation initiale des enseignants a connu une grande évolution perceptible dans le développement des structures conçues pour cela ou à travers une formation sur le tas en fonction du contexte que traversait l'école. **Le métier d'enseignant s'est décliné depuis l'avènement de l'école publique sous différents statuts : Instituteur cadre, professeur cadre, moniteur, suppléant, professeur coopérant, instituteur coopérant et enfin professeur issu du cadre unique.**

La formation initiale dans son format institutionnalisé a débuté lors de l'inauguration du « **Cours Normal** » après une tentative de formation des enseignants en France. Parallèlement la formation continue a vu le jour à la même période d'où l'apparition du « **Bureau pédagogique** » dédié à la conception des documents pour les enseignants.

Il est à noter que la formation des enseignants a été liée à l'évolution et à la volonté de la politique éducative au gré des réalités contextuelles. La formation initiale des enseignants avait aussi pour but la quête de l'amélioration de la qualité des enseignements.

À ce propos, un enseignant bien formé va indéniablement devenir un bon praticien. Cependant, le manque d'enseignants a entraîné fort souvent, le recours à des enseignants sans formation initiale.

Après l'indépendance, le « **Cours Normal** » a changé de nom et de mode de fonctionnement avec la construction d'un nouveau bâtiment qui prend le nom d'« **École Normale** ». Cette dernière sera remplacée à son tour par le **CFPEN** (Centre de Formation du Personnel de l'Éducation Nationale). Cette priorité accordée à la formation des enseignants vise à accéder le plus rapidement possible à une certaine autonomie. L'objectif étant d'avoir des enseignants djiboutiens à tous les niveaux du cursus scolaire.

Depuis le colloque de 2016, la formation des enseignants est devenue un axe majeur des priorités du ministère, dans le cadre de sa volonté réelle axée sur l'amélioration de la qualité des Enseignements/Apprentissages. On note ainsi que les finalités actuelles de la formation qu'elle soit initiale ou continue se différencient beaucoup des années 60 à 80.

Plus d'une décennie après les États Généraux, le CFEEF (Centre de Formation des Enseignants de l'Enseignement Fondamental) a été créé pour pallier les nouveaux enjeux en matière de formation des enseignants et du personnel non-enseignants du Ministère de l'Éducation de la Formation Professionnelle. Quant à la formation continue pour les enseignants et pour le personnel non-enseignant, un plan national a été érigé l'année

L'HISTOIRE DE LA FORMATION (SUITE)

dernière lors d'un atelier. Ce dernier est issu de l'orientation politique insufflée par le Ministre S.E Moustapha Mohamed Mahamoud très attaché au renforcement des capacités et de la revalorisation des ressources humaines du ministère à travers la formation.

Aussi, il nous a paru intéressant dans cet article de faire un retour sur l'histoire de la formation des enseignants pour apporter un éclairage sur les différentes périodes depuis l'ouverture de la première école publique en 1922.

2- Les pionniers du métier (1950- 1960)

Dans les années 1950, les jeunes ayant obtenus un certificat supérieur effectuaient une septième année pour avoir une connaissance plus approfondie contrairement à ceux qui avaient obtenu un certificat élémentaire intégraient l'administration comme employés, interprètes ou instituteurs. Parmi ces pionniers du métier, sortis de l'école djiboutienne publique et laïque ont commencé à exercer. Parmi eux, on peut citer : M. Omar Guelleh, M. Ahmed Farah Ali et M. Robleh Boulaleh dont la première école publique d'Obock porte le nom. On peut citer également M. Ali Aref Bourhan, M. Aden Deereh, Abdallah Mohamed Kamil, ancien Premier ministre et notaire, M. Kassim Saïd, premier Inspecteur de l'éducation nationale et M. Djama Youssouf (surnommé Djama Maitre.

À l'époque, la plupart de **ces enseignants titulaires d'un certificat d'études exerçaient en tant que moniteurs** et non comme instituteurs. Des hommes d'honneur

qui entreront dans les annales de l'histoire du pays comme étant les chefs de file d'un métier noble ayant tant apporté à ce pays.

La formation des enseignants s'effectuait sur le tas, car chacun était affecté durant une année comme stagiaire dans la classe d'un titulaire. Une petite section de cours normal a été créée en 1948 avec l'entrée de deux jeunes. Une formation sans cours théorique et axée sur le format de pratique accompagnée en classe était dispensée aux formés. Avec le développement de la pédagogie et de ses composantes dans les années 1950, les enseignants furent formés au cognitivisme et au constructivisme de Piaget.

Dans les années 1960, on observe l'apparition des premières filles Djiboutiennes titulaires du Diplôme du BEPC et qui se sont orientées vers le métier de l'enseignement. Parmi elles, figurent Mme Nagat Daoud, Mme Khadidja Djama Youssouf, ainsi que Mme Kadra Mahamoud Haid actuelle première Dame de Djibouti et sa sœur, Mme Mariam Mahamoud Haid sans oublier Mme Thérèse Noël et feu Mme Amina Aboukaker Houmed (inspectrice). Et aussi Houssein Abdi Gouled (devenu inspecteur), Abdi Ibrahim Mohamed « Gabriel » devenu parlementaire par la suite et Mohamed Djama Gahnoug.

Ensuite apparaît une promotion d'enseignants Djiboutiens titulaires du BEPC qui ont suivi une formation d'instituteurs parmi eux Houssein Banabila, ex-ministre de l'éducation nationale, M. Ali Abdi Farah, ex-Ministre des Affaires Étrangères et M. Aboubaker Ali Mohamed. Parmi ces jeunes Djiboutiens qui ont eu cette vocation du métier d'enseignant, on retrouve aussi M. Khaireh Allaleh, ex-Ministre de l'intérieur.

L'enseignement technique et professionnel n'a pas été en reste. Il a vu son premier enseignant djiboutien en la personne de M. Hubert Ismaël qui a enseigné d'abord au CFPA et qui, en 1978, fut nommé proviseur du Lycée d'enseignement technique.

Ces pionniers ont marqué de leur empreinte l'histoire de notre école et avaient inspiré tant de générations en faisant naître la vocation parmi leurs élèves.

3. La période du Cours Normal (1970-1980)

Le Cours Normal a vu le jour en 1970 pour répondre au besoin croissant d'enseignant et dans un souci de mettre en place une formation initiale mieux structurée. La formation durait une année entrecoupée de stage à l'école de la République. Bien que le Cours Normal accueillît un petit nombre à chaque rentrée, la formation initiale avait permis à l'instituteur de bénéficier d'un statut particulier. Parmi la première promotion, il y avait Yacin Hassan Liban, ancien Directeur de la Fonction Publique et AbdillahiElmi Houdon (Bourdahleh), directeur des ressources humaines.

Au début des années 1970, le Bureau pédagogique voit sa production agrandir. En effet, les guides de maître dans des disciplines comme l'éveil (Sciences, Histoire-Géographie), l'E.P.S, le jardinage, l'EMC et l'EMT rejoignirent la production débutée depuis les années 1950. Un Bureau pédagogique qui fut élargi sous la direction de M. Baudet. À la rentrée de 1976, un livre de lecture intitulé « Quatre amis à Djibouti » conçu par le Bureau pédagogique, a été distribué aux classes de CM2.

Il faut savoir aussi qu'en 1973, fut introduit à Djibouti la méthode SGAV (Structuro Globale Audio-Visuel) plus communément

appelé « Doudou et Fatou » par les djiboutiens. Les élèves-maitres du cours normal étaient formés sur la méthode CLAD (Centre Linguistique Appliquée de Dakar). D'autres manuels sénégalais étaient utilisés auparavant dans l'enseignement du français à l'école primaire en l'occurrence « Mamadou et Bineta qui » s'inspiraient aussi de la méthode SGAV.

Au début des années 1980, dans un souci de contextualisation, on changea les noms et la physionomie des personnages des livres « CLAD » en les djiboutianisant.

4. La période de L'École Normale (1980-1990)

La République de Djibouti depuis son accession à l'indépendance a placé le développement d'un système d'éducation et de formation au cœur de ses préoccupations. Parmi ses priorités figurait l'augmentation du taux de scolarisation en construisant plus d'écoles pour répondre également à une démographie galopante, l'amélioration de la qualité et une contextualisation socio-culturelle des manuels. Dans cette optique, le besoin d'enseignants se fit sentir. D'où l'accroissement du nombre accédant à l'École Normale par concours.

Il est à noter que la formation initiale avait connu aussi de nouvelles prérogatives accompagnant cette nouvelle donne du système éducatif. D'où la création de l'École Normale avec le décret n°80-069/PR/EN du 14 juin 1980

Cependant, les instituteurs normaliens recrutés n'arrivaient pas à combler le besoin dans les écoles. Ainsi grâce à un accord de coopération sous l'égide de l'Union Arabe, Djibouti accueille des instituteurs tunisiens pour remplacer les enseignants français au primaire. Parallèlement, des

L'HISTOIRE DE LA FORMATION (SUITE)

jeunes titulaires de BEPC ou Bac avaient été formés sur le tas pour enseigner avec un statut d'instituteur suppléant. Alors que le second degré (moyen et secondaire) accueillait les diplômés universitaires qui recevaient parfois une courte formation de deux semaines. L'objectif était de remplacer les coopérants français progressivement par des professeurs djiboutiens.

L'année 1985 marqua le départ des coopérants tunisiens après une décennie de service dans les écoles. À la rentrée scolaire de Septembre 1986, le ministère de l'Éducation lance une campagne d'embauche de centaine de diplômés comme instituteur suppléant afin de combler le manque d'enseignant dans les salles de classe du primaire.

Pour former ces nouveaux enseignants sans formation initiale, l'inspection leur dispensait des sessions d'animation pédagogique. Dans le contenu de cette formation d'urgence, mais riche à la fois. L'objectif poursuivi, était axé principalement sur la pratique de la classe, et visait en une période courte :

- La découverte de l'école et son organisation ;
- L'utilisation des documents officiels ;
- La préparation des séances d'apprentissage et l'animation de la classe,
- L'évaluation des productions des élèves, etc.

En plus de cela, les conseillers pédagogiques accompagnaient ces néophytes dans leur pratique de classe par des visites et des formations de proximité. Le but du ministère était aussi de leur offrir une occasion de se titulariser à travers des Concours élémentaires d'Aptitude pédagogique (C.E.A.P). Mais les

places à pourvoir ne dépassaient guère la dizaine chaque session annuelle. Pour autant la perspective d'intégrer la fonction publique était une bonne source de motivation pour ceux qui avaient la vocation et la volonté d'évoluer. Ces concours comme passerelles se présentaient comme suit :

- Titulaire du BEPC, l'instituteur conventionné peut concourir aux épreuves écrites du certificat élémentaire d'aptitude pédagogique. En cas de succès, il devient alors instituteur adjoint stagiaire. Il pourra ainsi faire carrière dans la catégorie des instituteurs adjoints de la Fonction Publique.
- Titulaire du Bac, il peut postuler au concours professionnel de recrutement des instituteurs. En cas de réussite à ce concours, l'instituteur conventionné deviendra instituteur stagiaire pendant une année avant de passer le CAP (certificat d'aptitude pédagogique).
- La troisième voie permet de passer par le concours d'entrée au CFPEN et en cas de succès aux épreuves de fin d'études normales, devenir instituteur adjoint stagiaire ou instituteur-stagiaire suivant qu'il est titulaire du BEPC ou du Bac.

5. La période de L'École Normale (1980-1990)

On remarque que la formation des enseignants a les pieds enracinés dans le système éducatif depuis les années 1940. Pour autant elle a évolué au fil des années pour répondre aux enjeux de la politique éducative à vouloir élargir les offres de la formation et à la demande croissante de praticiens. Ainsi le CFPEN (Centre de Formation du Personnel de l'Éducation) a vu le jour par le

décret n°90-074/PR/EN du 04 juillet 1990 en récupérant les locaux de l'école normale.



La création du CFPEN marque un tournant dans la formation car devenu donc l'institution de formation chargée de :

- La formation initiale des futurs enseignants,
- La formation continue de tout le personnel du système éducatif.

Dès 1991, le CFPEN élargit sa gamme de formation avec un cursus en DEUG pour les bacheliers en partenariat avec l'Université de Montpellier 3. Ces DEUG se composaient de :

- DEUG Lettres/Langues
- DEUG Lettres/Histoire-Géographie
- Deug Miass

Ces étudiants étaient formés pour devenir des professeurs de collège afin de pallier au besoin et remplacer les coopérants français. Parallèlement, des étudiants partaient à Bordeaux dans le cadre d'un tutorat comme étudiant en Physique-chimie, S.V.T. Ces derniers regagnaient le corps professoral à leur retour comme professeurs de sciences physiques.

En 2002, une nouvelle filière de formation pour enseignants arabisants a été créée au sein du CFPEN.

Dans un autre registre, le CFPEN était chargé aussi de la formation continue des enseignants en association avec l'inspection du primaire. Par ailleurs, parmi les autres enjeux du ministère dans sa politique de mise en place d'une école qui dispense un enseignement de qualité en cohérence avec les réalités socioculturelles du pays, la production de

documents s'affiche dans ses priorités.

Pour ce faire, en 1983 et en 1984, deux Bureaux pédagogiques, l'un pour l'enseignement du second degré et l'autre pour le primaire sont créés. Pour rappel un bureau pédagogique du primaire avait déjà existé avant l'indépendance. Le Bureau pédagogique du primaire avait pour mission de (d') :

- Mener des études d'adaptation des objectifs et des curricula du primaire
- Produire les documents pédagogiques et didactiques pour les enseignants
- Assurer une formation continue aux enseignants en général et aux enseignants conventionnés en particulier
- Procéder à la diffusion des innovations retenues et à l'évaluation de leur impact

Quant au Bureau du Second degré, faute d'une structure similaire à celle du primaire, son personnel était chargé du suivi des enseignants et de l'animation d'ateliers de formation disciplinaires.

Les années 90 ont vu aussi la création du **CRIPEN** (Centre de Recherche d'Information, de Production de l'Éducation Nationale). Une logique de transformation du secteur « Recherche- Production » des deux bureaux pédagogiques en un véritable centre avec une nouvelle organisation et un nouveau mode de fonctionnement.

C'est ainsi que la République de Djibouti à travers le développement de la formation et de la recherche- production s'acheminait vers l'autonomisation dans le domaine de l'éducation.



L'HISTOIRE DE LA FORMATION (SUITE)

LA NAISSANCE DU CFEEF

Le Président de la République **Son Excellence Ismail Omar Guelleh** avait indiqué en 2012 lors de la pose de la première pierre du CFEEF que la formation des ressources humaines du département de l'éducation héritera d'un complexe possédant des moyens modernes à la hauteur de nouveaux enjeux en matière d'éducation.

Le CFPEN est remplacé par le Centre de Formation des Enseignants de l'Enseignement Fondamental. Le CFPEN déménage vers un nouveau centre flambant neuf en devenant le CFEEF. Le CFEEF est le digne héritier du CFPEN avec de nouvelles missions en phase avec les nouvelles orientations de la politique éducative en matière de formation.

Ce dernier « Instrument essentiel de la promotion de la qualité du système éducatif et de la formation djiboutienne » est créé par la loi organique n° 186 du 1er déc. 2012. Il a pour missions, conformément aux orientations nationales et aux objectifs fixés en la matière par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la formation professionnelle.

Le CFEEF dont les missions primordiales consistent en la formation initiale et continue des personnels du MENFOP est en pleine évolution dans les domaines des ressources, du managérial, des formations, des innovations et de la recherche-action, tels que :

- L'étude et le développement de l'ingénierie de formation ;
- La promotion de la recherche en science d'éducation ;
- Le développement des innovations dans les domaines de la formation, de la pédagogie, de la didactique et des TICE (technologie de l'information et de la communication en éducation) ;

À ce propos, les salles spécialisées du CFEEF composées de la Smart-class, du

labo des langues, de la salle multimédia et de la salle de visio-conférence (en cours d'installation) servent de moyens pour toutes ces activités citées précédemment.

De la formation initiale à la formation continue

Dans le cadre de la revalorisation du statut de l'enseignant, un corps unique a été créé en 2017. Le CFEEF accueilli durant l'année scolaire 2017/2018 la première promotion du cadre unique. Désormais la formation initiale concerne tous les niveaux du système éducatif. **Environ 350 jeunes titulaires de licences** ont entré au centre via un concours de la fonction publique pour devenir des professeurs de la base, du moyen et du secondaire général et technique. Dorénavant le ministère offre une formation initiale à tous les futurs enseignants pour tous les niveaux d'enseignement.

En effet, la formation initiale des enseignants répond à des finalités qui sont celles du système éducatif. Elle s'inscrit dans les dispositions législatives en vigueur et participe de l'ensemble des politiques de l'État djiboutien.

En outre, la formation initiale dispensée au CFEEF répond à un cahier des charges, appuyé **sur un référentiel de compétences attendues en fin de formation**. L'ensemble est conçu dans une maquette de formation qui définit quatre grands blocs de compétences accueillant douze modules de formation.

Outre la formation initiale, les élèves professeurs rédigent un mémoire professionnel à la sortie du CFEEF. Après une première année d'acquisition des savoirs notionnels et pratiques, la deuxième année en responsabilité est l'occasion pour les professeurs stagiaires de construire davantage leurs projets et leur identité professionnels.

La mise en œuvre effective de compétences académiques, didactiques et professionnelles est assurée par les pratiques des classes développées par les stagiaires au fil de l'année. Dans le souci de former un praticien réflexif, les données d'expérience font objet d'un mémoire professionnel rédigé et soutenu par tous les professeurs stagiaires. Ce mémoire professionnel dont la dimension formative est indéniable, est un élément clé de la certification du professeur stagiaire

Le CFEEF a la charge aussi de la formation continue en association avec les inspections générales. Le plan annuel de formation continue élaboré avec les inspecteurs sert d'agenda des formations pour tous les publics concernés. En plus, Le CFEEF qui est un pôle d'excellence du MENFOP en matière de TICE et de langues propose des types et des modalités de formations continues multiples et variées en TICE, en vue de répondre aux besoins et aux attentes des formés ainsi qu'aux exigences de l'institution.

De ce fait, la formation continue se doit légitimement évoluer dans un monde en perpétuel changement et où la professionnalisation des métiers reste une préoccupation des politiques gouvernementales.

Le CFEEF possède un amphithéâtre qui accueille bon nombre des activités des autres entités du ministère. Et grâce à ses multiples salles, il accueille toutes les formations continues mises à part celles de proximité.

Le centre dispose aussi d'une cafeteria au cadre agréable et un site d'hébergement de capacité de 60 lits. Un dortoir disponibilisé aux participants (élèves et enseignants des régions) aux différentes activités du MENFOP.

7. Conclusion

Tout au long de cet article, on constate que la République de Djibouti a réalisé beaucoup d'efforts dans le domaine éducatif pour arriver notamment à une autonomie en matière de

formation pour les enseignants. **Des années 1950 à nos jours, la formation a connu un parcours sans commune mesure en fonction des évidences contextuelles de l'école djiboutienne. Cours Normal, École Normale et CFPEN ont été un creuset dans la construction des compétences pour enseigner. Un haut lieu où nous les enseignants, s'imprègnent de la didactique et s'approprient de la pédagogie. C'est dans cette perspective et plus que le CFEEF a pris la suite.**

L'évolution de la formation des enseignants est significativement perceptible. Le décalage est de taille entre les premiers moniteurs formés sur le tas et les professeurs du cadre unique qui bénéficient d'une formation initiale plus poussée. En formation continue, la téléformation vient de s'y ajouter comme un nouvel atout au renforcement des capacités du personnel enseignant et non enseignant du MENFOP.

Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle a en ligne de mire depuis le colloque, l'amélioration de la qualité des enseignements-Apprentissages. C'est de la qualité de la formation initiale de l'enseignant qu'en dépendra l'atteinte de cet objectif puisque celui-ci reste la cheville ouvrière du système éducatif. Et pour accompagner cette politique axée entre autres sur la qualité, le ministère a créé un observatoire de la qualité.

On peut terminer en affirmant que Djibouti a atteint sa souveraineté dans ce créneau comme tant d'autres. En effet, depuis 1977, la formation des enseignants s'est transformée dans la continuité au fil des priorités du pays. Depuis 2016, l'école djiboutienne s'est attelée à dispenser une éducation inclusive, d'équité et de qualité et en adéquation au projet Djibouti 2035 et à l'agenda 2065 de l'Union Africaine. Néanmoins, le challenge en matière de formation reste toujours d'actualité pour faire face adéquatement aux nouveaux enjeux et défis dans le monde de l'éducation. Et surtout dans un monde en perpétuelle évolution.

1.6 L'école djiboutienne en phase avec l'ODD4

Par Madina Mohamed Robleh - IEN- CT- MENFOP

1. L'adoption des ODD par les États membres

En septembre 2015, à la 70^e session de l'Assemblée générale des Nations Unies, les États membres ont adopté un nouvel agenda mondial pour le développement sous le titre « *transformer notre monde : le programme de développement durable à l'horizon 2030.* »

Ce programme repose sur 17 objectifs de développement durable parmi lesquels l'Objectif N° 4 (ODD4).

Cela été l'occasion pour tous les pays du monde de redéfinir une vision universelle et complète du développement durable englobant à la fois les problématiques économiques, sociales et environnementales de notre époque.

Au cours de cette Assemblée des Nations Unies, la République de Djibouti par la voix de son Président SE Monsieur ISMAIL OMAR GUELLEH a plaidé la mise en œuvre concrète sur le terrain de cet Agenda international et a confirmé son engagement à inscrire les ODD ainsi que leur suivi et évaluation dans les perspectives nationales de développement à l'horizon 2030.

2. Les cibles de l'ODD4

La notion même de développement durable est désormais envisagée comme une démarche permettant à chaque pays d'atteindre ses propres objectifs de développement durable.

Chaque pays doit désormais élaborer et porter son propre « Agenda 2030 », en mettant en œuvre les stratégies nécessaires pour atteindre ces objectifs, qui se croisent les uns les autres.

L'ensemble des ministères, dont le ministère de l'Éducation nationale, sont impliqués dans la mise en œuvre des ODD.

L'ODD4-Éducation/2030 s'efforce « *d'Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.* »

Ainsi, son but est d'assurer une éducation préscolaire, primaire et secondaire universelle conduisant à des résultats d'apprentissage effectifs et pertinents pour tous les enfants, jeunes et adultes, servant de fondement à l'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les domaines de celle-ci.

3. L'action de l'école djiboutienne

Sachant que l'ODD4 vise un monde de développement durable cohérent, ne laissant personne de côté, à l'échelle mondiale et nationale, il permet d'agir avec rationalité et responsabilité.

En outre, il est doté de cibles quantifiées et mesurables sur lesquelles l'école Djiboutienne peut construire son action.

Accent renouvelé sur l'équité, l'inclusion et égalité des genres : qui a pour but d'éliminer les inégalités entre les genres et de

garantir aux populations vulnérables un accès plus équitable à tous les niveaux de l'éducation et de la formation professionnelle.

Accent renouvelé sur l'efficacité de l'apprentissage et l'acquisition de connaissances, d'aptitudes et de compétences utiles.

Nouvel accent sur les compétences professionnelles et techniques pour un travail décent ; que pour la « citoyenneté mondiale » dans un monde pluriel, interdépendant et interconnecté.

4. L'alignement des priorités du MENFOP sur les cibles de l'ODD4

- ◆ Garantir à tous les enfants l'accès équitable à une éducation inclusive, équitable et de qualité en prenant en compte les enfants vulnérables, le genre, le nomadisme et les enfants de migrants ;
- ◆ Réviser les curricula de l'Enseignement Fondamental en vue d'intégrer le développement durable dans le curriculum ; et l'utilisation effective des TICE dans l'enseignement-apprentissage ;
- ◆ Revaloriser l'enseignement et la formation professionnelle en rapport avec l'environnement socio-économique du pays ;
- ◆ Renforcer la professionnalisation, de la spécialisation, du développement des compétences du personnel enseignant ;
- ◆ Instaurer un enseignement préscolaire dans les zones rurales et défavorisé et Accroître les capacités d'accueil (au moins une classe pré-primaire dans chaque école) ;
- ◆ Élaborer des critères de qualité pour un

meilleur suivi des réformes entreprises et surtout des acquisitions des élèves ;

- ◆ Mettre en place un mécanisme de coordination et de partage d'informations avec les autres secteurs ministériels, la société civile et aussi partager les bonnes pratiques au niveau régional et international.

5. Conclusion

En conséquence, de grands champs d'action se profilent dans la perspective d'un meilleur alignement du projet transformateur de l'École djiboutienne sur les cibles de l'ODD4 qui donne « l'opportunité de construire une école inclusive de qualité ».

Dans cette optique sont élaborés des indicateurs de qualité pour une meilleure visibilité des résultats escomptés aussi bien dans le domaine de performance des élèves que dans le rendement du système éducatif.

De ce fait, le développement des indicateurs qualitatifs et des outils d'évaluation pour le suivi des cibles de l'ODD4 permettront de mieux rendre compte de l'efficacité et l'efficience du système éducatif djiboutien.



II. La fondation ERF et l'approche EEI

2.1 La fondation ERF et la genèse de l'EEI

PAR M. ETIENNE LACOMBE-KISHIBE – EDUCATION RELIEF FOUNDATION

1- L'éducation inclusive comme besoin insatisfait : nécessité d'un accélérateur

La tendance actuelle en faveur d'une Éducation Équilibrée et Inclusive (EEI) trouve ses racines dans une déjà longue insistance internationale sur la nécessité de promouvoir une éducation plus inclusive. De la Déclaration de l'UNESCO sur la Diversité Culturelle de 2002, jusqu'aux Objectifs de Développement Durable 2015-2030 des Nations Unies, dont l'objectif n°4 parle explicitement de la nécessité d'assurer une « éducation inclusive, équitable et de qualité », le consensus est fortement établi. Mais, malgré l'insistance de nombreux milieux sur le fait que l'éducation doit être réformée, les obstacles à cette réforme, semble-t-il, sont plus importants que tout effort visant à les surmonter.

En effet, le consensus s'étiole face à certaines contradictions culturelles et stratégiques dans l'éducation : L'éloge de la diversité dans la formation scolaire affronte une pression contraire à l'uniformisation et l'internationalisation de standards de qualité conçus par les pays dominants. De son côté l'Union Africaine reconnaît la persistance du « poids de l'héritage colonial » dans les systèmes éducatifs du continent. Et dans la salle de classe, n'est-on pas encore très dépendant du modèle autoritaire du « Maître » qui parle à des élèves silencieux et obéissants ?

Il fallait donc une initiative ciblée et dédiée ayant pour objectif de nourrir et de soutenir les nouvelles approches de l'éducation requises aujourd'hui. Opérant selon les principes de solidarité, d'intersectorialité et d'inclusivité, la Fondation « Education Relief Foundation (ERF) » a commencé à solliciter des solutions auprès des parties prenantes à travers le monde. Forte d'une solide conceptualisation de « l'Éducation Équilibrée et Inclusive (EEI) » **ERF fonctionne comme un accélérateur de consensus et d'engagements** entre les divers partenaires nationaux, locaux et internationaux, **pour que l'inclusion éducative respectueuse des diversités culturelles et des priorités locales et nationales devienne réalité.**

Sa stratégie, dès le départ, a été de développer des partenariats multilatéraux et multisectoriels efficaces pour la réalisation de la vision d'une éducation équilibrée et inclusive pour tous, dans la voie de la réalisation de l'Objectif de Développement Durable n°4 (ODD4) pour une éducation de qualité et au-delà. Nous allons retracer les étapes de cette rapide évolution.

2- L'adoption d'une approche consultative : aller vite ensemble

La première démarche pour une accélération sociale réussie est bien entendu de se réunir et de s'écouter : « **Si tu veux aller vite, marche seul. Mais si tu veux aller loin, marchons**

ensemble » dit le proverbe. ERF cherche à relever le défi d'aller loin et vite ensemble.

En 2017, en coopération avec ses partenaires régionaux et locaux, ERF a organisé une série de réunions de consultation régionales des parties prenantes à haut niveau, couvrant l'Asie du Sud-Est, l'Afrique, l'Amérique Latine et les Caraïbes, ainsi que l'Europe et l'Amérique du Nord. Leurs objectifs étaient de présenter les 4 piliers, d'analyser leur pertinence dans les stratégies locales et régionales d'enseignements, de recevoir les critiques des parties prenantes vis-à-vis des concepts proposés, de favoriser le dialogue et les échanges sur la pertinence d'une approche intraculturelle de l'éducation dans différents contextes régionaux, nationaux et locaux, et de rassembler les recommandations de tous les acteurs régionaux participants. Ce fut la première étape clé dans l'identification et l'enregistrement de la nature et de l'ampleur du défi à venir.

La réunion de consultation régionale africaine était co-organisée par ERF et l'Académie Nigérienne des Sciences à Lagos. Les experts et délégués présents comprenaient les Ministères de l'Éducation en Namibie, au Nigéria et en Ouganda, de hauts représentants du Conseil International pour la Science (ICSU, devenu depuis ISC), d'Afrique du Sud et du Réseau des Académies Africaines des Sciences (NASAC), ainsi que du Kenya. Parmi les autres participants figuraient Save the Children, l'UNESCO-Ouganda et de hauts représentants de l'Académie Nationale des Sciences, des Arts et des Lettres du Bénin (ANSLAB), de la Nigerian Young Academy (NYA), du Ministère Fédéral de la Science et de la Technologie au Nigéria, de l'Université de Lagos, ainsi que le haut-commissariat britannique à Lagos.

Il s'agissait d'une consultation directe avec les parties prenantes intéressées par l'agenda de l'Objectif de Développement Durable n°4 (ODD4), visant à élaborer conjointement

un plan de travail et un agenda aligné sur les priorités et les engagements régionaux pour l'éducation inclusive. Les experts réunis ont reconnu une amélioration de la qualité de l'éducation en Afrique.

Cependant, malgré ces progrès et le grand nombre d'initiatives soutenues par de solides engagements internationaux, les parties prenantes africaines de l'ODD4 ont mis en évidence un manque flagrant de solutions pour répondre au **besoin de décolonisation de l'éducation** et de révision des distinctions fondamentales autour du concept d'inclusion : il ne s'agit pas seulement de donner accès au système scolaire à des élèves aux besoins spéciaux, il faut **refonder le système lui-même comme éducation contre l'exclusion et la promotion de la diversité et la solidarité**.

Une réunion de haut niveau à Bangkok, en Thaïlande, a rassemblé les hauts responsables de l'Organisation des Ministres de l'Éducation de l'Asie du Sud-Est (SEAMEO) et les représentants des onze pays membres (Brunei Darussalam, Cambodge, Indonésie, Laos, Malaisie, Myanmar, Philippines, Singapour, Thaïlande, Timor Oriental, Vietnam) ainsi que des partenaires tels que les bureaux régionaux de l'UNESCO et l'UNICEF, l'Institut Mahatma Gandhi d'éducation pour la paix et le développement durable (MGIEP), le Centre Asie-Pacifique pour l'éducation pour la compréhension internationale (APCEIU) et le Rotary Club de Mehan.

Elle a permis de tirer parti de l'expertise des invités pour rassembler et partager avec les décideurs des preuves régionales démontrant l'utilité de mettre en œuvre et d'intégrer un programme d'études équilibré et inclusif dans les établissements d'enseignement de l'Asie du Sud-Est. Ces discussions s'inscrivaient dans le cadre de la Déclaration Universelle de l'UNESCO sur la Diversité Culturelle et étaient co-organisées entre ERF et SEAMEO.

○ LA FONDATION ERF ET LA GENÈSE DE L'EEI (suite)

Un document contenant les résultats de la réunion a été présenté à la réunion des hauts fonctionnaires (CDM) des onze pays de la SEAMEO le 29 novembre 2017, recommandant leur attention et leur soutien.

La réunion de consultation latino-américaine, tenue à Panama en coopération avec le Centre de linguistique appliquée (CAL), visait essentiellement à échanger des bonnes pratiques de la part des différents acteurs, tout spécialement en ce qui concerne la réforme des programmes scolaires, avec la possibilité d'y introduire une part de projets d'établissement décidés localement, afin de donner une place de choix au pilier Contextualité de l'EEI, tout en insérant cette spécificité locale dans les plans nationaux du Ministère. Auprès des hauts fonctionnaires des ministères de l'éducation du Costa Rica, El Salvador, Panama, Mexique, Guatemala, Paraguay, étaient présents des représentants d'universités et du secteur privé : la Pontificia Universidad Católica du Chili, l'Université de San Carlos (Guatemala), l'Union de Responsabilité Sociale Universitaire Latino-américaine (URSULA) qui regroupe plus de 150 universités de tout le continent, l'Institut pour l'éthique globale (Globethics, Argentine); l'Institut Culturel Péruvien-Nord Américain (Pérou).

Enfin, **une table ronde a eu lieu à Genève le 7 décembre 2017**, regroupant de prestigieux spécialistes, afin de recueillir les points de vue du « Nord mondial » (UE et Amérique du Nord) sur l'Éducation Équilibrée et Inclusive. Cette réunion co-organisée par ERF, la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, et Globethics.net, a bénéficié de l'apport d'experts comme : Renato Opertti, Spécialiste principal du programme au BIE de l'UNESCO, Conrad Hughes, Directeur

de La Grande Boissi, École internationale de Genève, Lena Casiez, Chaire UNESCO en éducation à la citoyenneté, Université d'Aix Marseille, Elmar Kuhn, Doyen de l'Académie européenne des sciences et des arts de Salzbourg, Simon Robinson de l'Université Leeds Beckett, Joy Tong de All Special Kids (ASK).

Étaient présents des représentants de la Mission permanente des États membres auprès des Nations Unies à Genève (Autriche, Chypre, Espagne, France, Iraq, Kirghizistan, Malaisie, Maurice, Mongolie, Mexique et Ouganda), ainsi que des organismes régionaux : SEAMEO, SEAMEO-INNOTECH, ANSALB, Forum Al-Awassir, École africaine du patrimoine, BIE-UNESCO, UNESCO Ouganda, UNESCO Bangkok, URSULA et UNITAR.

Ce même 7 décembre 2017, le groupe de travail consultatif d'experts (CEWG) s'est réuni pour la première fois. Le CEWG fait office d'organe consultatif intellectuel et technique ou de groupe de réflexion sur l'EEI. Il informe et conseille les différents aspects des programmes et de la mission de ERF, en s'appuyant sur l'expertise des membres du groupe de travail consultatif pour guider l'orientation stratégique, identifier les tendances et signaler les défis et opportunités pour la réalisation de la vision d'ERF d'une éducation équilibrée et inclusive pour tous. ERF vise à utiliser des intrants et des conseils transdisciplinaires et méthodologiques rigoureux pour renforcer ses enquêtes et activités empiriques, et les conseils fournis par le CEWG garantissent que les programmes sont mis en œuvre de manière efficace du point de vue théorique, technique et scientifique.

3- Rassembler tous les acteurs pour agir collectivement : 1^{er} et 2^{ème} ForumBIE 2030

Toutes les discussions antérieures convergèrent vers la réalisation du tout premier **ForumBIE 2030**, convoqué par ERF le **8 décembre 2017**, au siège des Nations Unies à Genève, regroupant tous les partenaires des réunions de consultation précédentes des trois continents et de prestigieux défenseurs de l'éducation inclusive.

Cette première conférence internationale sur l'éducation équilibrée et inclusive (ForumBIE 2030), a été animée notamment par les conférences magistrales d'Edgar Morin et de Jack Lang, auxquelles assistaient des parties prenantes aussi diverses que le Bureau International d'Éducation (BIE-UNESCO) et le Centre National de Développement du Curriculum ougandais (NCDC - Ministère de l'éducation et des sports). Les délégués du Forum ont débattu des recommandations des consultations régionales et des besoins les plus pressants en matière d'éducation en général.

Notamment, les participants reconnurent un défi particulier aux hypothèses établies sur la manière de fournir un accès à l'éducation. Loin de préconiser une norme générale pour l'éducation à l'échelle mondiale, ils ont souligné le besoin essentiel d'une **réforme de l'éducation hautement contextualisée et adaptée aux conditions locales**.

Contrairement à la volonté générale de définir des paramètres de base en lecture, en écriture et en mathématiques, ils ont insisté sur la nécessité pour les étudiants d'aujourd'hui d'acquérir des connaissances dans toutes les disciplines, ce qui leur donnerait la souplesse nécessaire pour relever les défis de demain. Plutôt que de simplifier la formation des enseignants, il a été largement reconnu que les éducateurs ont besoin de compétences plus étendues, d'un

encadrement plus intensif et d'une plus grande indépendance en classe. À un niveau plus large, les discussions ont maintes fois démontré les raisons pour lesquelles les personnes les plus touchées par les décisions relatives à la réforme de l'éducation sont les seules à pouvoir réellement les guider vers le succès. L'exclusion se combat par la participation inclusive des exclus.

À la fin de la conférence, ERF reçut un **mandat international et historique consistant à élaborer un Guide mondial d'éthique, de principes, de politiques et de pratiques en matière d'éducation équilibrée et inclusive**, afin de définir explicitement, dans un seul document, les arguments de l'EEI, sur la base des recommandations régionales.

4- Accélération du consensus : un Guide global de l'Éducation Équilibrée et Inclusive

À peine 11 mois plus tard, le **21 novembre 2018**, lors du II ForumBIE 2030 de Mexico, coorganisé avec le Ministère de l'Éducation mexicain (Secretaría de Educación Pública – SEP) le *Guide Mondial d'éthique, de Principes, de Politiques et de Pratiques pour une Éducation Inclusive et Équilibrée* a été lancé. ERF l'a conçu et édité en collaboration avec 19 collaborateurs, dont les membres de son groupe de travail consultatif d'experts (CEWG), ainsi que d'autres experts internationaux renommés.

Dès le début, il a été décidé que le Guide mondial devrait être une série de publications, afin de fournir le cadre le plus complet et le plus efficace pour la mise en œuvre opérationnelle aux parties prenantes dans tous les secteurs, régions et contextes. En effet, conformément aux résultats du 1^{er} ForumBIE 2030, il n'existe pas de modèle unique qui puisse être efficace pour répondre aux besoins éducatifs de tous les apprenants, quelle que soit leur situation particulière.

○ LA FONDATION ERF ET LA GENÈSE DE L'EEI (suite)

Le Guide a avant tout permis d'atteindre une définition claire de l'Éducation Équilibrée et Inclusive et des 4 piliers, sur la base des recommandations régionales. Ce volume initial a donc été abordé comme un vaste cadre conceptuel et technique non exhaustif qui servira de base à la création et au développement d'une série de **projets pilotes** dans différentes régions du monde.

Les projets pilotes seront exécutés en coopération avec les parties prenantes internationales, régionales et nationales compétentes, afin de réviser le cadre du premier volume dans une deuxième édition, de publier les volumes suivants comme des versions contextualisées et étendues du cadre et d'articuler des mécanismes de mise en œuvre et mise à l'échelle. L'esprit du Guide est parfaitement présenté par Edgar Morin dans sa préface :

“En repensant l'éducation, il est aussi suprêmement important que soit ici traitée la nécessité de repenser l'éducation inclusive. Cela va sans dire que celle-ci doit impérativement pouvoir affronter et surmonter tous les problèmes d'exclusion que nous connaissons, tels que la pauvreté, les conflits et les handicaps. Mais elle doit aujourd'hui aussi pouvoir circonvier à tous les problèmes plus subtils, mais tout aussi profondément nuisibles : la marginalisation, l'aliénation, les ethnocides, parmi tant d'autres. Pour cela, ce n'est plus uniquement l'accès à une éducation, mais bel et bien une refonte complète des systèmes d'éducation qui est nécessaire”

Edgar Morin, Préface du Guide Global

5- Accélération continue : un Appel International signé entre tous les partenaires

Le 22 novembre 2018, à l'issue du II ForumBIE

2030, des représentants des Ministères de l'Éducation, des agences internationales, des institutions académiques et des organisations de la société civile ont décidé de maintenir la dynamique initiale en signant **l'Appel International pour une Éducation Équilibrée et Inclusive (AIEEI)**. Affirmant leur aspiration collective à la réalisation d'une éducation équilibrée et inclusive pour tous et reconnaissant la nécessité de conjuguer leurs efforts pour faire face aux défis communs, les signataires ont appelé à la recherche, au développement et à la mise en œuvre communs d'une éducation équilibrée et inclusive à l'échelle mondiale.

En guise de conclusion logique tirée du contenu du Guide global, l'AIEEI a notamment appelé à :

- La revitalisation de la profession enseignante, à tous les niveaux, socialement et matériellement (tout en célébrant leur rôle);
- La transmission des connaissances requises et des méthodes appropriées pour favoriser l'inclusion par le renforcement continu des capacités en ligne et sur site;
- La promotion de partenariats dans le domaine de l'éducation inclusive et équilibrée entre ceux qui sont engagés aux niveaux nationaux et locaux, afin d'aider à déterminer les mécanismes nécessaires pour permettre la contextualisation au niveau local, tout en préservant les normes communes nationales, régionales et internationales ;
- L'encouragement et le soutien d'initiatives locales en matière d'éducation équilibrée et inclusive ;
- L'engagement des communautés locales dans l'éducation équilibrée et inclusive

pour leur permettre d'être copropriétaires et co-créateurs ;

- Le renforcement des collaborations régionales entre les ministères de l'éducation;
- Le renforcement de la coopération Sud-Sud ; et
- Un objectif collectif commun, partagé ainsi qu'un cadre intersectoriel international pour la collaboration en matière d'éducation équilibrée et inclusive.

L'AIEEI a fourni un vaste cadre international pour la coopération et les partenariats en matière d'éducation équilibrée et inclusive, permettant au monde **de faire un pas concret et sans ambiguïté vers la justice, l'équité et la durabilité en matière éducative.**

L'AIEEI compte désormais 41 signataires représentant plus de 671 entités institutionnelles : gouvernements, organismes internationaux (ISESCO, OEI), organismes universitaires et organisations de la société civile **de 110 pays**, dont les ministères de l'Éducation de Djibouti, d'Éthiopie, du Ghana, du Guatemala, de Jordanie, de Malaisie, des Philippines, d'Ouganda, du Mexique, de Palestine et du Yémen.

6- Consolider les acquis et continuer ensemble : Déclaration universelle et plateformes de coopération éducative

Lors du 2^{ème} ForumBIE 2030 à Mexico, l'AIEEI confia également à ERF la responsabilité de l'élaboration d'un **projet officiel de Déclaration Universelle de l'Éducation Équilibrée et Inclusive (DUEEI)**, au moyen d'une série de consultations de haut niveau avec les signataires et les autres parties prenantes internationales, nationales et locales concernées. Ces consultations ont eu lieu parallèlement à l'élaboration d'une série de projets pilotes, dans

le but de réviser le cadre conceptuel et technique du premier volume du Guide mondial et de publier **un deuxième volume contextualisé et fondé sur des preuves dans les mois à venir, grâce notamment au projet pilote de Djibouti en partenariat avec le MENFOP.**

L'étape actuelle de l'accélération, à 14 mois de la signature de l'AIEEI, se concentre sur Djibouti et la réalisation du III ForumBIE 2030, du 27 au 29 janvier 2020, co-organisé entre ERF et le Gouvernement de la République de Djibouti, sous la houlette de son Président de la République S.E.M. Ismail Omar Guelleh, et l'impulsion de son Ministre de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle S.E.M. Moustapha Mohamed Mahamoud.

La Déclaration Universelle de l'Éducation Équilibrée et Inclusive (DUEEI) sera signée par les gouvernements, les universités et les représentants de la société civile lors d'une cérémonie à Djibouti le 29 janvier 2020. **Nul doute que cette Déclaration, ainsi que la création d'une plateforme de soutien à la réforme de l'éducation et la coopération internationale en faveur de l'Éducation Équilibrée et Inclusive, sera une étape décisive dans le passage de la parole aux actes, et dans la réalisation de l'aspiration commune pour un système éducatif meilleur parce que plus inclusif, plus équitable, plus juste.** Car la dynamique enclenchée par ERF et toutes les parties prenantes depuis plus de trois ans, n'aura de cesse que lorsque sera satisfaite l'aspiration inscrite au cœur de l'Appel International pour une Education Equilibrée et Inclusive :

« - Reconnaisant que, bien que les gouvernements nationaux soient les mieux qualifiés pour définir une stratégie globale au niveau national, l'engagement des autorités, des collectivités et des organisations locales est nécessaire pour assurer la cohésion sociale et le

○ LA FONDATION ERF ET LA GENÈSE DE L'EEI (suite)

développement durable, nous appelons à :

a. *La promotion de partenariats dans le domaine de l'Éducation Équilibrée et Inclusive entre les personnes ou les entités engagées au niveau national et au niveau local, en vue de la détermination des mécanismes nécessaires pour permettre la contextualisation à l'échelle locale, tout en conservant des normes communes au niveau national, régional et international ;*

b. *L'encouragement et le soutien d'initiatives locales dans le domaine de l'Éducation Équilibrée et Inclusive ;*

c. *L'engagement des collectivités locales en charge de l'Éducation Équilibrée et Inclusive dans un but de coresponsabilité et co-création ;*

d. *La promotion d'une approche globale centrée sur les étudiants et ancrée dans la communauté locale.*

- Reconnaissant que la mutualisation des efforts, des initiatives et des actions est essentielle pour faire face aux défis communs dans le monde entier et pour atteindre des objectifs partagés, à savoir :

a. *Le renforcement de collaborations régionales entre les Ministères de l'Éducation;*

b. *Le renforcement de la coopération sud-sud ;*

c. *un objectif collectif, partagé et un cadre intersectoriel international pour la collaboration dans le domaine de l'Éducation Équilibrée et Inclusive. »*



2.2 Qu'est-ce qu'une éducation équilibrée et inclusive ?

PAR DR. FRANÇOIS VALLAEYS – EDUCATION RELIEF FOUNDATION

L'Éducation Équilibrée et Inclusive (EEI) est une approche systémique de l'inclusion et de la qualité éducatives en vue de la cohésion et la justice sociales, la pertinence socio-culturelle de l'apprentissage, l'adéquation du système éducatif aux priorités locales, nationales et globales, le développement articulé de l'apprenant, son établissement scolaire et son environnement communautaire. Nous allons en expliciter les sources, les concepts et les conséquences pédagogiques concrètes, qui relient la qualité éducative à la transformation sociale vers plus d'équité et de proactivité des apprenants citoyens, de l'école citoyenne, de la communauté citoyenne.



Un double avertissement est cependant nécessaire avant de commencer :

- 1) L'EEI ne prétend pas être un modèle éducatif achevé à appliquer en tout lieu de la même façon, car cela irait contre son esprit même de contextualité. Elle est une boussole, pour que chaque pays puisse construire son propre modèle éducatif sur des fondements éthiques solides. Une boussole ne dit pas où l'on doit aller, mais permet de ne pas se perdre pendant le voyage. Il revient à chaque Etat de décider de façon autonome, bien que concertée entre pairs, où doit aller son système éducatif. L'EEI déjoue le risque que les choix ne conduisent à une éducation déséquilibrée et exclusive.
- 2) L'EEI ne prétend pas être une doctrine nouvelle qui ferait table rase du long passé des discussions éducatives et qu'il faudrait suivre à l'exclusion de toute autre, car cela irait contre son esprit même de dialogue inclusif et de coopération. Elle s'appuie et prend racine sur la tradition de l'éducation inclusive dont elle dégage certaines nuances qui insistent sur l'importance de la dimension culturelle dans les processus d'exclusion éducative, ce qui la rend tout particulièrement adaptée (bien qu'ayant toujours une prétention universelle) aux problèmes éducatifs systémiques des pays du Sud global.

1- Les sources de l'Éducation Équilibrée et Inclusive : de la qualité éducative à l'équité éducative grâce à l'inclusion et la diversité

Dans nos sociétés, l'éducation reçoit fondamentalement le triple mandat d'instruire, de socialiser et de qualifier.

L'interrogation sur la qualité éducative cherche les meilleurs moyens pour atteindre ces trois buts : des citoyens bien instruits, solidement socialisés, et qualifiés pour la réussite socio-économique personnelle et collective. Généralement, on s'attache surtout à mesurer la qualité éducative en termes de couverture et de progrès des résultats scolaires nationaux dans les

○ QU'EST-CE QU'UNE ÉDUCATION ÉQUILBRÉE (suite)

classements internationaux standardisés. L'objectif de la qualité éducative est avant tout d'assurer l'insertion professionnelle des jeunes, donc de mettre l'accent sur la qualification dont découlerait la socialisation et la conception des contenus de l'instruction.



Or, les critères d'excellence éducative internationaux associés aux exigences du marché du travail ne sont pas vraiment définis de façon éthique, juste et équitable, mais à partir de notions de rentabilité, d'adaptabilité, de performance. Ils se construisent sur la base de *l'égalité des chances d'accès au départ et sur la méritocratie à l'arrivée. Tout le monde à « droit » à l'éducation, chaque enfant rentrera dans le système scolaire qu'il peut suivant les possibilités de sa famille, et les meilleurs sortiront vainqueurs, occuperont les meilleures places socio-économiques. Bien entendu, les enfants de ceux qui sont déjà aux meilleures places auront bien plus de chance et d'opportunités que les autres dans ce tortueux parcours qui va de l'instruction primaire à la qualification supérieure. Il est donc facile d'apercevoir que qualité éducative ne signifie pas forcément justice éducative et on a dénoncé depuis longtemps comment le système scolaire et universitaire provoquait des exclusions et reproduisait les inégalités sociales au lieu de les dissoudre progressivement dans l'épanouissement socio-éducatif du meilleur potentiel de chacun.*

C'est ainsi que de nombreuses voix se sont toujours élevées pour repenser l'éducation depuis les exigences de justice sociale, dépassant la simple revendication d'égalité des chances vers une approche inclusive, critique, transformative et antidiscriminatoire, et cherchant à définir contenus, méthodes et indicateurs d'évaluation à partir non plus de la question tactique : « Quelle éducation permet de s'insérer dans ce monde-ci ? » mais de la question éthique et politique : « De quelle éducation avons-nous besoin pour, tout en insérant les jeunes dans le monde, faciliter la création d'un monde plus juste ? ». L'éducation inclusive relie donc étroitement qualité éducative et équité éducative. Elle a prétention à la transformation sociale au-delà de l'insertion socio-économique. Elle déclare qu'il n'y a pas de qualité dans l'éducation sans lutte contre les discriminations, les décrochages scolaires, les exclusions, les iniquités. La méritocratie n'est pas oubliée bien sûr, mais on tente d'en mesurer le prix et d'en refuser la possible conséquence néfaste : aucun apprenant ne doit perdre du fait de la victoire d'un autre.

Avec la globalisation qui accroît l'interdépendance des nations, nous faisons face à l'injonction contradictoire du double besoin d'harmonisation internationale entre les systèmes éducatifs et de pertinence contextuelle de ceux-ci pour en assurer la qualité au niveau local et national. Ceci crée une tension entre la tendance des pays forts à imposer aux autres leurs modèles éducatifs, peut-être pertinents dans leurs contextes, mais difficilement reproductibles dans d'autres contextes culturels et socio-économiques, et la volonté légitime des peuples à construire leurs propres systèmes éducatifs qui, ne l'oublions pas, ont un rôle fondamental à

jouer en matière de socialisation, donc de cohésion sociale pour le développement endogène.

Arriverons-nous à admettre et aimer enfin notre diversité humaine ? Pourrons-nous enfin au XXIème siècle suivre l'injonction de la nature qui nous répète que seule la (bio)diversité assure la santé de la vie dans les écosystèmes ? Aurons-nous la sagesse de la diversité en dialogue pour la santé des socio-systèmes humains ou continuerons-nous la course fatale et insoutenable à l'uniformisation dominatrice qui impose un moule à tous, qui exclut le plus différent, le plus faible, le plus marginal ? C'est à ces questions que l'EEI tente de répondre à nouveaux frais, en dépassant le trop simple point de vue de l'accès et l'insertion scolaire des plus marginalisés (les enfants aux besoins spéciaux par exemple), pour intégrer de plus en plus les causes de la marginalité : économiques, sociales, culturelles, de genre, religieuses, linguistiques, etc.

2- Les concepts de l'Éducation Équilibrée et Inclusive : Équilibre, Approche systémique, Dialecticisme, Contextualité, Intraculturalisme, Transdisciplinarité.

Puisque l'on sait que donner accès à un système éducatif inadapté à l'élève (pour de multiples raisons) risque de provoquer souvent de nouveau l'exclusion au lieu de l'inclusion, l'échec scolaire et la désertion au lieu du succès et de la socialisation, la honte de soi au lieu de l'épanouissement, la frustration sociale au lieu de la cohésion, la reproduction de la pauvreté et l'iniquité au lieu du développement et la justice, il est donc nécessaire de mettre l'inclusion au centre du système éducatif, c'est-à-dire de

penser celui-ci en terme d'assurance contre l'exclusion.

Cela implique alors de contrebalancer le discours de la performance individuelle méritocratique et donc d'équilibrer la recherche (légitime) de qualification et de spécialisation par un souci (tout aussi légitime) de socialisation équitable et d'instruction humaniste : Nous ne voulons pas seulement une éducation qui fabrique des employés performants pour les entreprises, nous voulons aussi que tous et toutes soient des citoyens(ennes) démocratiques conscient(e)s qui se socialisent dans le respect mutuel, la paix et le dialogue, et des personnes instruites à toutes les dimensions artistiques, éthiques, culturelles de l'humanité. Par où l'on comprend la nécessité d'associer l'adjectif « équilibré » à l'éducation « inclusive », pour que celle-ci trouve son véritable sens. Tout déséquilibre éducatif reproduit l'exclusion.

L'équilibre éducatif passera également par des programmes scolaires qui n'oublient pas l'adaptabilité aux enjeux locaux, notamment par une ouverture de l'institution scolaire à sa communauté environnante, pour que les apprentissages ne soient pas seulement, ni principalement, mémorisation d'instructions préprogrammées mais aussi projets éducatifs basés sur la recherche de solutions à des problèmes sociaux de l'entourage des apprenants : les élèves, en groupes, participent comme citoyens au mieux-être de leur communauté, s'identifient à et s'approprient un apprentissage sensé, valorisant et co-créé avec d'autres membres de la communauté (parents, voisins, organisations de quartiers, entreprises, responsables locaux, etc.). Cela implique bien entendu un engagement de toute l'institution éducatrice et de ses parties prenantes locales.

C'est donc par souci de cohérence que l'EEI propose une approche systémique de

QU'EST-CE QU'UNE ÉDUCATION ÉQUILBRÉE (suite)

L'éducation, incluant tous les acteurs politiques, pédagogiques, administratifs, apprenants, parents, communauté locale, acteurs économiques, médias locaux, autour du même but de créer une dynamique d'apprentissage pertinent et de la qualité éducative pour tous. Cette ouverture, collaboration et appropriation permettent alors de réaliser les trois composantes de l'éducation (instruction, socialisation et qualification) de manière articulée et contextualisée, sans incohérence culturelle, économique ou sociale, sans artificialité des enseignements face aux valeurs fondamentales de la société.

La boussole de l'EEI permet ensuite de tracer un itinéraire depuis le quotidien du salon de classe vers les compétences à consolider chez les apprenants et vers l'objectif global souhaité par le MENFOP d'une « École inclusive citoyenne, efficace, pilier du développement socio-économique de notre pays » (Revue Semestrielle de l'Observatoire de la qualité des enseignements-apprentissages, MENFOP, n°1, Janvier 2018, p 8). On pourrait même affirmer qu'une approche non équilibrée et non inclusive de l'éducation poserait de nombreuses barrières à cet objectif : Comment, en effet, sans contextualité, vouloir que l'école soit pilier du développement socio-économique ? Comment, sans dialecticisme et intraculturalisme, vouloir que l'école soit inclusive et citoyenne ? Comment, sans transdisciplinarité, vouloir que l'école soit efficace ?

Le fil rouge de la démarche pédagogique de l'EEI, c'est d'équilibrer des enseignements-apprentissages normaux basés sur des

connaissances et instructions par des apprentissages basés sur la solution de problèmes. La première démarche est déductive : l'enseignant connaît ce qu'il doit enseigner à partir du programme et les apprenants apprennent. La deuxième démarche est inductive : l'enseignant présente le problème complexe et les apprenants inventent une solution à ce problème. Les apprentissages se donnent pendant le processus de recherche-action. Les 4 piliers constituent les étapes de l'itinéraire pédagogique :



Dialecticisme : une approche par le dialogue, l'échange critique et la réflexion collective, va permettre de rendre les apprenants protagonistes dans la classe et dans la vie citoyenne. Les savoirs à apprendre ne sont plus des entités taboues intouchables et indiscutables mais des créations humaines qui ont leur histoire, leur utilité, leurs limites. Ces créations nous rendent libres et autonomes en tant que nous pouvons les comprendre, les discuter et les dépasser pour de nouveaux savoirs innovants. Les savoirs se présentent sous forme de problèmes à résoudre et non plus seulement comme textes

et formules à apprendre. L'enseignant est alors facilitateur de l'auto-apprentissage d'élèves en quête de curiosité et d'épanouissement.

Du point de vue de l'enseignant face à ses élèves, introduire des moments de dialogue, de réflexion collective, de recherche en commun de solutions à des problèmes complexes qui n'ont pas tout de suite de résolution disponible dans le Manuel, représente un moment privilégié pour que chacun s'exprime, que tous se connaissent mieux, que les différences individuelles soient reconnues et respectées, sous la houlette d'un enseignant devenu pour un moment guide silencieux et invitant au respect, à l'écoute, à l'argumentation au lieu de l'affirmation, à la recherche plutôt qu'à la répétition. Déjà, les compétences socio-émotionnelles et sociocognitives de l'apprenant citoyen sont travaillées. Et les élèves co-crésent leur propre savoir en formulant leurs conclusions qui n'étaient pas préétablies. Ils sont libres et curieux, au lieu de seulement mémoriser mécaniquement.



Contextualité : une approche contextuelle de l'éducation réintroduit l'établissement scolaire dans la communauté environnante, réhabilite l'apprenant au cœur de son apprentissage à

partir de ses besoins spécifiques et singuliers, réintègre les programmes et les méthodes dans les nécessités nationales et locales mais aussi internationales et planétaires du moment et de l'époque. Elle demande une profonde compétence d'adaptabilité et de flexibilité de la part du corps enseignant, donc un don d'écoute et d'innovation. La contextualité est l'antidote aux pathologies éducatives de l'inadéquation, l'artificialité, l'imposition culturelle et cognitive, et donc le remède aux exclusions éducatives de toutes sortes.

Pour la dynamique d'apprentissage, grâce à la contextualité, les problèmes discutés en classe ne sont plus rhétoriques et artificiels : ce sont des problèmes réels de la communauté environnante. Le salon de classe s'ouvre aux intervenants extérieurs et les élèves sortent avec le corps enseignant pour étudier, analyser, diagnostiquer des situations concrètes du quartier, du voisinage, de la communauté. Les apprenants citoyens mettent en pratique leurs savoirs et en découvrent d'autres pour aider leur communauté à mieux vivre, dans la solidarité et l'innovation. Le quotidien est source de mille interrogations, savoirs et solutions qui demandent à l'apprenant de s'approprier ses études pour être un citoyen proactif.

Intraculturalisme : une approche « intraculturelle » de l'éducation signifie une étude profonde de l'identité culturelle des élèves pour y découvrir l'interdépendance avec d'autres cultures, les échanges, emprunts, dettes, enrichissements mutuels, que l'histoire des cultures humaines a suscités. Les élèves s'y identifient à une richesse historique longue et immense où l'origine personnelle est ennoblie en même temps que « l'autre » culture n'est plus

○ QU'EST-CE QU'UNE ÉDUCATION ÉQUILIBRÉE (suite)

« étrangère » puisqu'en inter-solidarité avec la « mienne ». Alors, le dialogue interculturel n'est plus seulement une bonne intention, séduisante mais inefficace. Ce dialogue devient une évidence, basée sur des connaissances objectives. L'Intraculturalisme permet de déjouer les aliénations culturelles, les complexes de supériorité et d'infériorité culturelles, les hontes de soi et les mépris des autres, dans la vie même de l'école et de son enseignement, pour donner une chance à une rencontre interculturelle sincère, égalitaire, mutuellement enrichissante.

Grâce à l'intraculturalisme, l'itinéraire d'apprentissage se consolide : les apprentissages basés sur la solution de problèmes sociaux discutés et contextualisés se structurent en projets d'établissement qui réunissent plusieurs professeurs de plusieurs matières avec les partenaires extérieurs de la communauté. Cela nous donne l'occasion d'entamer une profonde réflexion sur ce que nous sommes, nos habitudes et coutumes, notre histoire et nos opportunités, donc une recherche sur les caractéristiques culturelles propres, leur sens et valeurs, et partant de là leurs liens avec d'autres cultures, d'autres communautés. La recherche intraculturelle des élèves se fonde sur une action concrète à laquelle ils et elles participent, dans le cadre du mieux-être de la communauté.

Transdisciplinarité : une approche transdisciplinaire de l'éducation n'isole plus le système éducatif du monde et des autres systèmes sociaux, n'éloigne plus chacun des savoirs disciplinaires des autres pour créer des domaines hyperspécialisés mais étanches

et autistes, n'écarte plus de l'enseignement-apprentissage les savoirs non-académiques et les sagesses populaires qui sont aussi des sources d'instruction, de qualification et de socialisation. La construction des compétences sociocognitives et émotionnelles complexes dont les apprenants ont besoin, exige un abordage complexe inter-relationnel des connaissances et des expériences d'apprentissage, incluant de multiples acteurs. Tout isolement des savoirs et disciplines est un appauvrissement éducatif qui risque l'impertinence des apprentissages, l'artificialisation des enseignements, l'ennui des apprenants.

La transdisciplinarité est le fruit naturel de cette démarche inductive d'apprentissage basé sur la solution de problèmes sociaux. Car comme aucun problème social n'est monodisciplinaire, mais que tous sont complexes, leur solution met bien entendu en jeu de multiples savoirs académiques et non-académiques et de multiples compétences cognitives, émotionnelles, communicatives, sociales, etc. Cela exige donc un travail en commun de la part de l'équipe enseignante, un appui administratif, la participation de parties prenantes externes et la proactivité des apprenants.

Grâce aux 4 piliers, l'éducation peut réellement prétendre faciliter la cohésion sociale, le développement équitable (donc soutenable), la vraie qualité éducative liée à l'équité. Au lieu de reproduire les injustices sociales existantes, le système éducatif promeut des changements sociaux, un véritable progrès social est en marche par le levier d'une éducation « libératrice » qui reformule la relation entre enseignant et apprenant par la mutualisation des efforts de savoir et non plus seulement par la verticalité :

“La raison d'être de l'éducation libératrice est

son élan initial d'unification. Une telle forme d'éducation implique le dépassement de la contradiction éducateur/élèves, de telle façon que chacun d'eux devienne simultanément éducateur et élève." (Paulo Freire, Pédagogie des opprimés)



3- Conclusion : une éducation appropriée, une appropriation de l'éducation

Les 4 piliers de l'EEI permettent donc d'inspirer des réformes éducatives afin de rééquilibrer une conception trop souvent standardisée, donc décontextualisée, de l'éducation et de refaire prendre racine l'établissement scolaire dans sa communauté, remettre l'apprenant et ses besoins spécifiques, ses différences et ses opportunités, au cœur de l'acte d'enseignement-apprentissage, redessiner les programmes et les stratégies pédagogiques autour des priorités nationales, régionales et locales, et donc à partir de là, aussi globales. Ils inspirent une approche socialement pertinente de l'instruction, la socialisation et la qualification, en articulant le triple objectif suivant :

1. Les apprenants se sentent chez eux à l'école, écoutés et respectés. Ils s'approprient et se responsabilisent **pour** leur apprentissage adapté à leur vécu, leurs nécessités, leurs aspirations.

2. La communauté environnante sent que l'établissement scolaire est à elle, partenaire ouvert de sa vie, acteur de son développement local, interlocuteur de ses problèmes, grâce à des projets éducatifs tournés vers la communauté.
3. La nation constate que son système scolaire lui correspond, est un levier de son développement et du progrès de ses enfants, un instrument pertinent de la formation de ses cadres, professionnels et dirigeants.

Une éducation appropriée de qualité passe donc par l'appropriation du processus éducatif par ses acteurs. Cela réveille l'intérêt, l'envie d'apprendre, de grandir, de se dépasser, donc ranime les forces qui forgent la cohésion sociale. L'école étant aussi le miroir de notre société, elle doit s'attacher à déjouer les exclusions et les rapports de pouvoir en son sein. C'est-à-dire que les nobles idées de la paix doivent aboutir à de réels changements systémiques dans l'éducation, pour ne pas en rester au niveau du discours prônant des attitudes simplement individuelles, mais sans changements sociaux. Pour que les individus vivent dans la concorde, le système social doit faciliter cette concorde,

et il doit le faire tout d'abord dans ce micro-système social qu'est l'établissement scolaire.



III. Le 3^{ème} forum international à Djibouti

3.1 Le 3^{ème} forum international pour l'EEL, pourquoi Djibouti ?

PAR M. MOHAMED MOUSSA YABEH / CT et SG commission nationale-UNESCO

Après la première conférence internationale sur l'Éducation équilibrée et Inclusive de Genève, en 2017 et le 2^{ème} Forum BIE 2030 qui a permis la signature de l'Appel International pour l'Éducation équilibrée et Inclusive, à Mexico city, en novembre 2018, la République de Djibouti accueille le 3^{ème} Forum International pour l'Éducation équilibrée et Inclusive organisé par l'Éducation Relief Foundation, les 27, 28, et 29 Janvier 2020 à Djibouti-Ville. Cette rencontre inédite sur le territoire djiboutien sera l'occasion, pour les politiques comme pour les experts et les professionnels de l'éducation, de débattre sur les meilleurs moyens de donner à l'éducation son pouvoir de transformation des sociétés. La Signature de la Déclaration Universelle pour l'Éducation équilibrée et Inclusive demeure le point d'orgue de ces moments intenses de réflexion, d'échanges et de décisions.

Plus d'un s'interroge sûrement sur le choix de la République de Djibouti d'abriter un événement aussi important. Pourquoi Djibouti ? Un heureux hasard ? Un choix plutôt guidé par des considérations politiques ? Une volonté de décentralisation ? Pour quels résultats ?

Dans cet article, nous nous arrêterons sur les représentations des uns et des autres, représentations certes subjectives mais très riches en enseignements anthropologiques et sociologiques sur les hommes de cette partie du monde puis nous tenterons de mettre en exergue comment le système éducatif djiboutien, notamment son cadre institutionnel, est préparé pour une Éducation équilibrée et Inclusive avant de faire le point de la situation quant aux actions entreprises ou à entreprendre par le ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle pour traduire en actes le cadre conceptuel qui régit cette nouvelle manière de penser l'offre éducative.

1- Perceptions et représentations sur Djibouti.

« La perception n'est jamais passive. Nous ne faisons pas que recevoir le monde, nous en sommes aussi les créateurs actifs. » (Un été sans les hommes - Siri Hustvedt)

Ceux qui ont promené leurs regards sur notre chère république ont sûrement apprécié,

célébré un aspect ou deux, déprécié et fustigé d'autres, passé sous silence certaines facettes parce qu'elles ne méritaient pas d'être citées et envié une qualité ou une situation, cependant, ces opinions qui ne manquent pas d'intérêt, loin de là, présentées parfois comme des vérités absolues, n'en restent pas moins des ressentis, des positions subjectives, fruit des perceptions de leurs auteurs.

Lorsqu'on parcourt les écrits des auteurs

itinérants, comme Henri de Monfreid, Roman Gary, Joseph Kessel ou encore Albert Londres, à leur tête Arthur Rimbaud, « le maudit poète », qui ont parcouru la Corne, il est souvent question de découvertes, de rivalités entre les communautés exacerbées par la volonté de survivre pour les uns et par l'esprit de conquête pour les autres.

D'aucuns qualifiaient la région d'« **antichambre de l'enfer** » parce qu'**inhospitalière comme Roman Gary** qui écrivait dans « *Les trésors de la mer Rouge* » :

« Si vous l'enfer vous tente, venez-y : vous serez comblé. Cent mille volcans sont morts ici pour faire de cette région d'Afrique un chaos noir de rocs calcinés où seuls les épineux gris aciers font vivre les chameaux et les chèvres. Tout, ici, n'est plus que géologie et ne rappelle le destin commun des hommes que par des tombeaux que des pierres posées en cercle signalent aux vivants ».

Joseph Kessel, à travers ses reportages, est revenu dans ses écrits sur les convois d'esclavage, comme dans « *Marché d'esclaves* », et a insisté sur l'aspect déshumanisant de cet asservissement pendant cette période de l'Histoire de l'Homme pas très glorieuse.

Nonobstant ce climat asphyxiant, d'autres comme Monfreid avaient célébré la résilience de ces petits hommes avec cette belle prose ; **« Alors couchés au fond de leur barque étroite, les yeux perdus dans le champ des étoiles, ils chantent pour ne pas s'endormir », ils chantent « ces chants arabes, ces mélodies tristes sur des modes étranges que le vent silencieux de la nuit porte au loin comme des fantômes ».** Oui résilience pour ne pas sombrer et se laisser broyer par la machine coloniale et les conditions rustiques de leur environnement.

Enfin, parmi ces ingénieurs de l'âme que sont

les écrivains, certains ont mis en exergue le côté guerrier des hommes de cette région dont **« l'excitation du combat brillait dans leurs yeux agiles ».** Ces bribes d'histoires racontées avec le prisme des verres eurocentriques de ces peintres des instants de vie, outre leur intérêt fictionnel et autobiographique, ont eu le mérite de mettre en évidence les spécificités anthropologiques et sociologiques des populations rencontrées, pour le plus grand bonheur des anthropologues attirés et homologués. **Une aubaine.**

Les politiques et les investisseurs étrangers, quant à eux, mettent en avant les opportunités que peut offrir notre position stratégique, la stabilité politique et financière dont jouissent nos infrastructures portuaires et nos institutions bancaires.

Si au détour d'une conversation avec un touriste, flanqué de sa caméra Sony ultra moderne, qui a visité le Lac Assal et le Lac Abbé et nagé avec les requins-baleines, tu lui demandes son opinion sur le sujet, notre paysage si singulier, la faune et la flore dirait-on constituent nos seules richesses.

Parfois, même ceux qui ont une vague idée de Djibouti se lancent dans des descriptions qui se veulent réalistes, mais en réalité approximatives.

Que ces propos soient dithyrambiques - l'intention étant de valoriser, encenser parce que les hommes et la contrée qui les abrite sont exotiques -, fantasmés parce que le décor onirique se prête à l'évasion et à la puissance imaginaire, ou exagérément dépréciatifs, chacun, avec sa subjectivité, ne dévoile qu'un aspect, au plus, deux.

Il existe une facette, et non des moindres, de ma contrée à découvrir ou à faire découvrir : **son système éducatif.**

Il n'est pas exagéré d'affirmer que le système éducatif djiboutien n'a rien à envier aux systèmes éducatifs les plus

3^{ÈME} FORUM INTERNATIONAL À DJIBOUTI ? (suite)

efficaces et les plus efficaces du moins dans sa philosophie, ses finalités, ses objectifs généraux parce qu'en phase avec les objectifs de Développement Durable.

2- L'EEI et le système éducatif djiboutien

L'Éducation Équilibrée et Inclusive, voilà un concept de plus, un projet de plus, peuvent penser ceux qui ne voient pas de prime abord les contours de cette réorientation en matière d'offre éducative. De plus, le soubassement sur lequel s'appuie l'EEI est explicité en des termes les uns plus « barbares » que les autres, barbare dans le sens de « qui vient d'ailleurs ». On parle d'intraculturalisme, de dialecticisme, de transdisciplinarité et de contextualité.

Éclairer la communauté éducative, le lecteur lambda sur le sujet, « Vaste programme ! »

L'utilisation de l'expression « Vaste programme » n'est pas anodine.

Charles de Gaulle aurait répondu « **vaste programme** » à l'inscription « **Mort aux cons** ». Cette expression utilisée dans une réunion où il était question du forum de 2020 interpelle. Elle interpelle parce que les références des enfants de l'école coloniale et postcoloniale sont essentiellement étrangères et par conséquent déterminent leur façon de pensée et leur perception du monde, exceptés les esprits éclairés, très en avance sur leur époque, dont le savoir, la culture et les modes de pensées endogènes demeurent la boussole et le carburant de leur existence, tout en intégrant les savoir-faire et les sciences, résultats d'un facteur exogène.

Certes, avec l'âge, on s'évertue à valoriser ce qu'on est, ses us et coutumes, sa spécificité, parce qu'une situation imprévue t'y oblige

ou la rencontre avec « l'Autre monde », qui, finalement, n'est pas aussi différent qu'on le pensait (je reviendrai là-dessus) t'a forgé, t'a facilité ce chemin introspectif nécessaire, toujours est-il que nous demeurons les produits plus ou moins finis de l'éducation que nous avons reçue malgré nos tentatives d'émancipation et de remise en cause. Le poème « Prière d'un petit enfant nègre » du Guadeloupéen **Guy Tirolien** illustre parfaitement « le contentieux historique entre la forme scolaire et les cultures minoritaires ou minorisées » rappelé dans le chapitre I du guide mondial de l'éthique, des principes et des pratiques pour une Éducation équilibrée et Inclusive.

Dans ces vers, le poète immortalise ce sentiment de frustration ressenti, par des générations entières ; le petit nègre du poème invoque son créateur parce que *broyé* par une école imposée et dont les savoirs dispensés voguaient à des années lumières de son univers familial et dont les maîtres, excellents répétiteurs du savoir savant, commande institutionnelle oblige, étaient incapables de percer le mystère du décrochage de leurs écoliers et de leur lassitude. Le petit enfant nègre parle de flâneries et d'échange avec les siens et opte pour l'école buissonnière ; elle est à même d'offrir ce qu'il ne trouve pas dans la forme scolaire classique proposée. Il ne veut en aucun cas devenir « **un monsieur de la ville, un monsieur comme il faut** » et rejette ainsi l'acculturation et l'aliénation.

L'Éducation Équilibrée et Inclusive nous invite, justement, à relever le menton, à enseigner à être soi-même tout en s'ouvrant au monde extérieur non pas parce que nous sommes plus intéressants que ceux qui ont enfoui dans les ténèbres ce que nous avions de grand, de glorieux et de spécifique, mais parce que nous

sommes convaincus que nous avons donné autant qu'ils nous ont donnés ; **nous avons reçu comme nous les avons enrichis ; avec l'EEI, on parle d'inter-endettement** d'où le pilier intraculturalisme. Avec l'intraculturalisme, l'assimilation est rejetée, l'affirmation de soi, sans prétention aucune, est prônée en faveur d'un monde peuplé d'hommes pour lesquels la notion de communauté de destin pour l'humanité n'est pas un vain mot.

Dans le système éducatif djiboutien, dans ses finalités, l'article 8 de la loi d'orientation de 2000), il est question de prise de conscience de l'appartenance à la même nation et des efforts nécessaires à fournir pour renforcer la cohésion de cette même nation. Dans la même optique, combattre les préjugés et l'intolérance par « la promotion d'une culture de tolérance et de respect de l'autre » est une prescription.

Certes l'EEI s'appuie sur cette volonté de célébrer la tolérance et le dialogue interculturel, mais va au-delà en proposant un travail d'introspection, d'exploration de soi pour mettre en lumière les échanges et les emprunts mutuels qui ont étoffé des modes de pensée, des mœurs et des traditions d'apparence antagonique et éloignée les uns des autres, mais en réalité inextricablement liée, dans le but de permettre aux systèmes éducatifs d'asoir des politiques éducatives qui valorisent les savoirs endogènes et mettent en exergue la complémentarité et l'interdépendance des cultures. L'apaisement, la cohésion et la collaboration en vue de bâtir un monde meilleur en dépendent.

La contextualité est définie dans le guide mondial comme « une approche basée sur l'intégration et l'adaptation aux réalités, valeurs et aux cadres interprétatifs des apprenants dans le but de développer leur sens de la copropriété et de la cocréation » et il se trouve que « Développer l'enseignement et la formation professionnelle en rapport avec l'environnement socio-économique du pays»,

constitue un autre objectif majeur du système éducatif djiboutien. **Voilà une concordance de vues de plus.** Comme l'importance de la prise en compte du contexte de l'élève pour la construction de ses savoirs n'est plus à prouver, la contextualisation des programmes et des contenus a été le maître mot des réformes successives qu'a connu notre système éducatif. Entre les premiers moments de l'éducation formelle où « Mamadou et Bineta », méthode de lecture, fille des méthodes essentiellement syllabiques qui dominaient à cette époque le débat méthodologique, pour ne pas parler des querelles des chapelles - on est loin encore de l'éclectisme à tout va du moment, et Lili et Kada, personnages de la dernière révision des curricula entrée en vigueur à la rentrée 2019, de l'eau a coulé sous les ponts.

3- Les réformes et les méthodes pédagogiques

Trois réformes d'envergure se sont succédé. De cette méthode qui mise sur la lecture en passant par le déchiffrage et le travail sur les sons, on est passé à la méthode « Pour Parler Français », élaborée par le Centre Linguistique Appliquée de DAKAR (CLAD), méthode qui prônait un enseignement de la langue en situation, avec les fameux dialogues accompagnés des mimiques de l'enseignant que les apprenants mémorisaient ; ainsi l'oral renaît de ses cendres. Cette dernière, bien qu'elle apportait une fraîcheur didactique, était éloignée des réalités socioculturelles de l'élève djiboutien, d'où les retouches qu'elle connaîtra entre 1984 et 1990, retouches qui ne concerneront que le lexique et les situations proposées aux élèves. Ainsi, Doudoub et Fatouma prendront la place des célèbres personnages Doudou et Fatou qui ont sévi une quinzaine d'années. Fatou est tellement célèbre qu'une coupe de cheveux porte son nom.

Au début des années 1990, surfant sur la vague des approches communicatives, notre

3^{ÈME} FORUM INTERNATIONAL À DJIBOUTI ? (suite)

système instaure le NED (Nouvel Ensemble Didactique) et la communication orale et écrite est travaillée pour permettre aux élèves de se sortir de n'importe quelle situation réelle de communication ; la méthode réduit ainsi le fossé entre l'école et la vie réelle. C'est pourquoi les situations proposées vont être ancrées significativement dans le contexte djiboutien. Dans « Le cabri et le chacal », Said et Saida deviennent les nouveaux chouchous des élèves djiboutiens avec comme compagnons de route un cabri et un chacal. Fini le lexique venu directement des pays ouest-africains. Le filao, le baobab et le marigot seront bannis. La route d'Arta, le Stade Gouled, le village de Sagallou ou encore les mœurs des djiboutiens accaparent l'espace didactique. L'Approche par les compétences, introduite en République de Djibouti en 2001, elle aussi, va dans le sens de cette contextualisation. Les supports pédagogiques « La Caravane de Français » mettent en scène Ali et Loula, les cousins de Said et Saida.

Que cette contextualisation soit « faible », l'expression est de **Delcroix**, parce que périphérique et ne concerne que les supports pédagogiques (Doudoub remplace Doudou) et où qu'elle soit « forte » parce qu'elle propose une réorganisation des programmes, des supports et même des pratiques pédagogiques en passant par la formation, la volonté de mettre en relation l'acte pédagogique aux réalités socioculturelles de l'enfant djiboutien a guidé les responsables de notre système dans le but d'influer sur les enseignements/apprentissages. Cet aspect de l'enseignement, à savoir, la facilitation de la compréhension du monde par le passage réussi entre l'univers connu et rassurant et l'acquisition de nouveaux savoirs, a été fortement travaillée dans notre

système éducatif, surtout dans l'enseignement de base ; le public apprenant ayant du mal à intégrer l'abstrait.

« Développer les capacités d'observation et de raisonnement, d'expérimentation et de recherche, d'analyse et de synthèse, de jugement et d'invention » est un autre impératif de l'enseignement à Djibouti. Et l'EEI prône le dialectisme. Ce concept renferme l'idée de préparer le terrain à un enseignement qui voit l'élève plutôt comme un être social intelligent capable d'interroger ses apprentissages, enclin à développer une pensée critique dans le but de mieux comprendre et mieux utiliser ses connaissances dans la vie réelle.

Une approche interactionnelle et synergique fondée sur un dialogue de la formulation des problèmes et sur un échange critique pour un raisonnement libre et critique à travers la participation proactive des apprenants, voilà à quoi nous invite l'EEI, à travers le guide mondial. **L'EEI nous exhorte à former, donner les outils nécessaires aux enseignants pour qu'ils puissent former et forger un élève capable de « s'engager et s'impliquer dans le processus éducatif à travers la réflexion collective, le dialogue, la remise de soi en question et l'échange critique, le dialectisme devient un outil pour une redéfinition collective des jeux d'ombres et offre des réalités alternatives et plus équitables.»** **Encore une concordance de vues à souligner.**

4- Le décroisement disciplinaire.

Enfin, l'EEI fustige l'enfermement des savoirs dans des disciplines aux frontières étanches et fonde sa vision sur la transdisciplinarité. Le concours des savoirs s'avère indispensable

quelles que soient les disciplines auxquelles on les relie traditionnellement, pour apporter les réponses adéquates aux défis (locaux et internationaux), défis auxquels font face les Hommes d'aujourd'hui plus que jamais démunis et hagards.

Ce nouveau cap salutaire trouve son écho dans notre système éducatif lorsqu'il prescrit la réduction de « la fragmentation des apprentissages », pour « donner du sens aux savoirs en dépassant l'horizon des disciplines ou de la réussite aux épreuves scolaires. » (Document-cadre de la réforme du secondaire). Avec la réforme du secondaire, il est recommandé de créer des passerelles entre les disciplines pour la réussite des élèves, cependant l'EEI va plus loin et conçoit l'éducation comme un moyen qui doit faciliter la vie du citoyen et donc des populations et le décloisonnement devient nécessaire, car aucun défi, aucun problème ne peut être traité avec un regard monodisciplinaire et des savoirs/outils spécialisés. En outre, le traitement des grandes questions qui travaillent l'Homme contemporain ne peut se permettre de chercher uniquement les solutions dans les disciplines spécialisées si connectées entre elles soient-elles, le savoir endogène a son mot à dire dans la recherche des solutions.

Pour terminer, le système éducatif djiboutien est aux avant-postes de la lutte contre l'exclusion sous toutes ses formes. Les chiffres sur l'accès, le taux d'achèvement, les taux de réussite et la formation professionnelle en disent long sur les efforts engagés depuis 1999, date de la grande consultation nationale qui a permis la refondation de l'école djiboutienne, et la **Déclaration de Djibouti** signée en 2017 pour les États membres de l'IGAD scelle définitivement et dans le marbre, cette volonté humaniste de notre système éducatif.

Cette déclaration appuyée par l'appel à l'action, signée par les ministres de l'éducation en décembre 2018 prône

« l'insertion des réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux, la mise en place des normes et objectifs minimaux au niveau régional sur l'accès et la prestation d'une éducation de qualité et l'alignement de la formation professionnelle aux opportunités d'emploi dans la région IGAD afin de permettre l'accès à des moyens de subsistance sûrs, l'autonomie et des emplois dignes pour les réfugiés conformément à la Convention de 1951 relative au statut des réfugiés. »(Déclaration de Djibouti).

Cet engagement noble corrobore l'argumentaire selon lequel notre système est très en avance sur un certain nombre de principes et valeurs vers lesquels les pays du monde tendent ; agenda mondial qui fait consensus malgré l'hétérogénéité des situations et des moyens.

5- MENFOP-ERF : le cheminement d'une pérégrination intellectuelle fructueuse

Par ailleurs, **pour répondre à la question pourquoi Djibouti**, les travaux du comité technique chargé de raccourcir la distance entre l'univers conceptuel et la classe, en d'autres termes, traduire en actes pédagogiques les piliers et les principes fondamentaux de l'EEI, ont sûrement pesé dans la balance. **La République de Djibouti demeure à ce jour le premier pays qui expérimente un projet pilote. Aussi, le déclic est à chercher du côté de Mexico** qui a abrité, en novembre 2018, le second forum BIE sur l'Éducation équilibrée et Inclusive où sera signé l'Appel International pour une Éducation équilibrée et Inclusive. Cet événement a permis la rencontre du Ministre de l'Éducation Nationale et de la Formation professionnelle **M. Moustapha Mohamed Mohamoud** et du président d'ERF **Cheikh Mansour Bin Moussallam**, deux brillants esprits convaincus du pouvoir de

3^{ÈME} FORUM INTERNATIONAL À DJIBOUTI ? (suite)

transformation de l'éducation. **Cette rencontre marque le début d la collaboration MENFOP-ERF sur l'EEI.**

En janvier 2019, un **Mémoire d'Entente entre le Ministère de l'Éducation Nationale** et de la Formation Professionnelle de Djibouti (MENFOP) et l'Éducation Relief Foundation sera signé. Dans la foulée, un Comité Technique Conjoint (CTC) pour une Éducation Équilibrée et Inclusive (EEI) sera mis en place ; il sera chargé de développer une proposition de projet pilote EEI sur la base des priorités nationales, de faire le suivi de la mise en œuvre de celui-ci ainsi que de son évaluation finale.

Le projet pilote lancé en octobre 2019 concerne pour l'instant 6 établissements scolaires de l'enseignement moyen et a mobilisé pas moins d'une centaine d'acteurs de l'école djiboutienne et poursuit quatre objectifs stratégiques axés sur l'élève, l'enseignant, les contenus et l'établissement. La **finalité du projet** est de contribuer à former un Djiboutien conscient et fier de son appartenance à la nation djiboutienne dans sa diversité et à l'humanité entière ; outillé pour comprendre et agir de manière responsable sur son environnement et capable de contribuer à la cohésion sociale ; et s'insérer facilement sur le marché du travail. Les activités à réaliser ont été clairement mises en exergue et un chronogramme et un dispositif de suivi-évaluation interne mis en place avant l'évaluation externe qui sera conduite par un expert indépendant.

6- Conclusion

Somme toute, l'introduction de l'Éducation Équilibrée et Inclusive dans le système éducatif djiboutien constitue, pour les responsables du

ministère, une occasion de plus pour s'arrêter sur les fondements de l'école djiboutienne, amorcer une réflexion sur la philosophie qui le sous-tend, ses finalités, les contenus dispensés. Cette interrogation s'inscrit pleinement dans cette volonté politique manifestée à maintes reprises pour rendre plus efficace le système à un moment où les changements sociétaux interviennent sans crier gare et les besoins des individus si difficiles à anticiper. Une occasion aussi pour les hommes et les femmes du terrain car interroger la pratique de classe, les performances des élèves et les perspectives offertes par l'enseignement dispensé est salutaire et impactera positivement leurs actions parce que des solutions seront proposées pour mieux transmettre, donc mieux servir la Nation.

Bibliographie

- La loi d'orientation portant organisation du système éducatif AN 2000...
- Chapeau introductif de la réforme du secondaire
- Revue observatoire de la qualité numéro 3
- Guide mondial de l'éthique, des principes et des pratiques pour une Éducation équilibrée et Inclusive
- Blog (écrit et publication) de Ali MoussaIyeh « Arthur Rimbaud sur les traces des poètes de la Corne
- Bal- El- Mandeb Un carnet de recherche collaboratif sur Djibouti et sa région
- Joseph Kessel, Fortune carrée, page 259.
- Delcroix et alii, 2013
- De Monfreid Henry, Les secrets de la mer Rouge, Grasset, 2002.
- Gary Romain, Les trésors de la mer Rouge, Folio, 2009 [1971],
- Kessel Joseph, Fortune Carrée, Pocket, 2015 [1932].
- Kessel Joseph, Marchés d'esclaves, LEF, 1933.
- Londres Albert, pêcheurs de perles, Serpent à Plume, 2008 [1931].

3.2 Analyse du système éducatif djiboutien au regard de la vision EEI

Par M.ABDALLAH HANFARE HASSAN / CS CFEEF

L Éducation Relief Fondation (ERF) a été mandaté lors du IIème Forum BIE30 pour lancer des projets pilotes ayant vocation de mesurer la pertinence du concept d'Éducation Équilibrée et Inclusive (EEI) et du Guide Mondial d'éthiques, de politique et des principes en EEI. Rappelons, d'entrée de jeu, que la République de Djibouti est le premier pays à avoir lancé le projet pilote en EEI.

Cet article vise à élucider la concordance entre le système éducatif djiboutien et l'Éducation Équilibrée et Inclusive en se basant sur une exploitation croisée des outils de références (Loi d'orientation, curricula, schéma directeur...) et du Guide Mondial de l'EEI. Quel degré de conformité et de cohérence entre le système éducatif Djiboutien et les quatre piliers de l'EEI? L'article croisera successivement les orientations stratégiques, les approches pédagogiques et le management des établissements scolaires aux quatre piliers de l'éducation équilibrée et inclusive.

1 - Orientations stratégiques propices à l'intégration de l'EEI :

Ancrage de l'EEI dans les finalités et objectifs du système éducatif djiboutien.

L'analyse des orientations stratégiques définies par la Loi d'orientation de 2000 offre une première explication de la concordance entre le système éducatif djiboutien et les piliers de l'EEI. Ainsi, l'article 7 de cette loi précise que « *La finalité du système éducatif est de rendre les djiboutiens capables de contribuer au développement économique, social et culturel de leur pays.* ». Or les quatre piliers de l'éducation équilibrée et inclusive (EEI) reposent sur l'idée que « **l'enseignement doit concilier quatre missions fondamentales** : *anthropologique, civique, nationale, humaniste* » (Guide Mondial,

préface xviii). Missions essentielles dans la formation d'un citoyen qui contribue pleinement au développement socio-économique et culturel de son pays.

En outre, la Loi d'orientation définit les objectifs assignés au système éducatif djiboutien en précisant que ce dernier est investi de la noble mission d'« *encourager la prise de conscience de l'appartenance à la Nation djiboutienne et par là, contribuer au renforcement de la cohésion nationale.* ». Le Guide Mondial corrobore cette impérieuse nécessité d'œuvrer pour la cohésion sociale en attribuant au pilier d'intraculturalisme comme objectif général de « *nourrir les identités cohésives et harmonieuses* ». On peut affirmer par conséquent que ce pilier contribue incontestablement « *au renforcement de la cohésion nationale* » tel qu'énoncé par la Loi d'orientation 2000 en ce qu'il vise « *une déconstruction simultanée de complexe de supériorité et infériorité culturels* ».

ANALYSE DU SYSTÈME ÉDUCATIF DJIBOUTIEN (suite)

Cependant, les curricula djiboutiens ont certes introduit des dimensions culturelles dans l'enseignement-apprentissage à travers une approche interculturelle, mais l'approche intraculturelle prônée par l'EEI bien qu'elle s'appuie sur ces acquis, est innovante. Il s'agit en effet de mener « une introspection culturelle pour une compréhension plus intégrale de l'inter-endettement et l'interdépendance des cultures ». Cette approche a le mérite de déboucher sur la certitude qu'une « culture n'aurait pas existée dans sa forme actuelle sans la culture de l'autre et vice versa » (Guide Mondial).

L'introspection dans les cultures locales djiboutiennes ne serait-elle pas l'occasion d'amener les apprenants à faire le constat sans appel des convergences de normes sociales, de codes moraux et d'éthiques collectives véhiculés par nos cultures millénaires ? Ne serait-elle pas une voie royale pour consacrer pleinement ce que la culture de ce pays, « terre de rencontres et d'échanges », a de métissage et de brassage ? Inutile de soutenir que la prise de conscience de cette interdépendance entre les cultures constitue une pierre angulaire de la cohésion sociale. C'est par voie de conséquence que le Guide Mondial affirme sans détour que « sur la base de l'intraculturalité, un système éducatif est habilité pour construire une identité nationale cohésive ».

Ancrage de l'EEI dans la perspective inclusive du système éducatif djiboutien

Équité et éducation pour tous. La question de l'inclusion scolaire est une orientation fondamentale affirmée par la loi d'orientation qui stipule que « L'éducation est un droit reconnu à chaque djiboutienne et djiboutien sans distinction d'âge, de sexe, d'origine sociale, ethnique et religieuse ». Cette orientation stratégique a servi, depuis presque deux décennies, de trame aux différentes activités du MENFOP comme l'a rappelé son

excellence le Ministre de l'Éducation Nationale et de la formation professionnelle lors du lancement du projet pilote EEI : « tous nos efforts sont déployés dans le but de faire en sorte que le droit de tous à une éducation de qualité devienne une réalité, indistinctement pour tous les enfants vivant sur le territoire national. »

Accordant son sens fort au droit à l'éducation de tous les enfants, la République de Djibouti, s'est d'abord attelée à garantir les conditions d'accès tant à travers une disposition juridique rendant obligatoire la scolarité de 6 à 16 ans qu'en prenant des dispositions relatives au renforcement de capacités d'accueil et de rétention. (Schéma directeur 2010-2019). C'est ainsi que la politique d'accessibilité de l'école aux différents lieux d'habitation a été renforcée par la création des services sociaux tels que la cantine scolaire, les dortoirs et le transport scolaire.

Il est par ailleurs à souligner que la perspective inclusive se traduit, au-delà, par des possibilités effectives d'offre éducative à des enfants de réfugiés et aux enfants à besoins spéciaux.

En effet, la République de Djibouti a déployé, ces dernières décennies, des efforts continus et conjugués pour le développement d'approches d'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux. Cela va des enfants en difficulté d'apprentissage (EDA) en faveur de qui une stratégie de détection précoce et de prise en charge a été mise en place, aux enfants porteurs d'handicaps moteur et sensoriel (Schéma directeur 2010-2019).

Aussi, la conférence régionale qui s'est tenue à Djibouti du 12 au 14 décembre 2017 a abouti sur une déclaration dénommée *Déclaration de Djibouti* portant « sur l'éducation des réfugiés

« dans les états membres de l'IGAD ». En août 2017 déjà, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle et le HCR avait signé un Mémoire d'Entente pour l'inclusion progressive des réfugiés dans le système éducatif national.

Cet état d'inclusivité du système éducatif djiboutien, sommairement décrit ici, traduit le chemin parcouru par la République de Djibouti en matière de l'inclusion scolaire. Si on relève l'évidence que l'accès de tous les enfants à l'école ne va pas sans diversité et hétérogénéité, on peut logiquement considérer que l'inclusion optimale serait de faire en sorte que chaque enfant se reconnaisse dans les apprentissages qui lui sont proposés. Admettre que les besoins particuliers dont il faut tenir compte sont de nature variées : origines sociales et culturelles, difficultés motrices ou sensorielles, dispositions psychologiques etc.

Différenciation pédagogique : une pédagogie de l'inclusion. Le système éducatif djiboutien tend à garantir l'inclusion pédagogique, à travers la contextualisation des apprentissages, la pédagogie différenciée « *considérée comme une composante essentielle de l'inclusion* » (Nadia Rousseau et Geneviève Bergeron, 2013). En effet, l'objectif de garantir à tous les enfants « l'accès équitable à une éducation de qualité » (Loi d'orientation, 2000) repose sur le principe fondamental qui stipule que « l'accès et qualité sont liés et se renforcent mutuellement ».

À Djibouti, les contenus de formation initiale des enseignants intègrent la différenciation pédagogique comme approche permettant une meilleure prise en charge de la diversité des rythmes, des stratégies d'apprentissages, des profils et des niveaux des apprenants. Cette pédagogie différenciée pensée comme une logique d'inclusion de tous les apprenants, est renforcée par des notions en éthique, en morale professionnelle et en déontologie. La

sociologie de l'éducation et la psychopédagogie sont aussi des domaines connexes de théories d'apprentissage permettant à l'enseignant stagiaire d'appréhender les facteurs internes (psychologiques) et externes (sociologiques). Il s'agit en clair de rendre le stagiaire « capable de prendre en compte la diversité des publics et l'hétérogénéité des apprenants » (référentiel des compétences).

En cela, l'EEI représente un potentiel d'appui important car les piliers tels que la contextualité qui va jusqu'à proposer l'adaptation des apprentissages à certaines individualités des apprenants et le dialecticisme qui vise à donner un sens personnalisé aux apprentissages, impactent fortement et positivement à l'inclusion pédagogique.

On peut ici, pour considérer le rôle que peut jouer l'enseignant dans l'inclusion pédagogique, évoquer le parcours de Daniel Pennac qui a, selon ses propres dires, souffert d'un « état d'hébétéude scolaire ». La connivence entre lui et son père aurait même été établie sur l'ironie qui aurait fait dire à ce dernier « pas de panique, dans vingt-six ans il possédera parfaitement son alphabet » ou « il t'aura fallu une révolution pour la licence, doit-on craindre une guerre mondiale pour l'agrégation ? ». D'autres remarques plus acerbes comme « tu es complètement bouché ! » l'auraient davantage marqué.

Sa réussite, puisqu'il est devenu professeur et écrivain, il le doit à « trois ou quatre professeurs » qui ont résolument adopté une posture inclusive :

« Les professeurs qui m'ont sauvé et qui ont fait de moi un professeur n'étaient pas formés pour ça. Ils ne se sont pas occupés des origines de mon infirmité scolaire. Ils n'ont pas perdu de temps à en chercher les causes et pas davantage à me sermonner. Ils étaient des adultes confrontés à des

ANALYSE DU SYSTÈME ÉDUCATIF DJIBOUTIEN (suite)

adolescents en péril. Ils se sont dit qu'il y avait urgence. Ils ont plongé.

Ils m'ont raté. Ils ont plongé de nouveau, jour après jour, encore et encore... Ils ont fini par me sortir de là. Et beaucoup d'autres avec moi. Ils nous ont littéralement repêchés. Nous leur devons la vie. » Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, Éditions Gallimard, 2007

Des années plus tard il décide de revenir sur « la scène du crime », crime de la dévaluation et de l'exclusion en devenant enseignant. Il fait alors de l'inclusion plus qu'une pratique, un engagement effectif. En effet, militer à inclure ses élèves en difficultés d'apprentissage, par sa posture et ses gestes, est devenu son credo.

« Nos « mauvais élèves » (élèves réputés sans devenir) ne viennent jamais seuls à l'école. C'est un oignon qui entre dans la classe : quelques couches de chagrin, d'inquiétude, de rancœur, de colère, d'envies inassouvies, de renoncements furieux, accumulés sur fond de passé honteux, de présent menaçant, de futur condamné. Regardez, les voilà qui arrivent, leur corps en devenir et leur famille dans leur sac à dos. » Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, Éditions Gallimard, 2007

Pour venir en aide à ces enfants en proie à « la solitude et la honte », D. Pennac clame « *qu'un seul regard suffit souvent, une parole bienveillante, un mot d'adulte confiant, clair et stable, pour dissoudre ces chagrins, alléger ces esprits* ». En somme, adopter la posture d'un enseignant « au gros cœur »¹.

¹ Expression devenue leitmotif pour le comité technique conjoint durant la définition du projet pilote EEI Djibouti

Dans le parcours de D. Pennac nous avons un bel exemple d'inclusion pédagogique axée sur la prise en charge des difficultés des apprentissages. L'exemple démontre que l'école doit, pour être pleinement inclusive, « affronter et surmonter tous les problèmes d'exclusion », « circonvier à tous les problèmes plus subtiles » (Guide Mondial).

2 - APC : Une approche dialectique, contextuelle et transdisciplinaire ?

Dès l'année scolaire 2002-2003 pour le primaire et progressivement pour les autres niveaux d'enseignement, l'Approche par Compétence a été généralisée dans le système éducatif djiboutien. On verra ici que l'APC, approche en vigueur à Djibouti, est non seulement compatible avec les piliers de l'éducation équilibrée et inclusive, mais renforce la perspective inclusive par la qualité et l'équilibre.

Le principe de centration sur l'apprenant. Il n'est sûrement pas nécessaire de rappeler que l'APC accorde à l'apprenant une posture d'acteur, mais aussi d'expert car il est amené à mobiliser ses représentations, ses savoirs et savoir-faire à travers une mise en situation. C'est sur ce postulat méthodologique que repose le pilier de dialecticisme de l'EEI qui présente comme principe directeur le souci de considérer les apprenants comme « *protagonistes dans leur éducation* ». C'est en ce sens que Dr Joël Gomez précise dans le Guide Mondial que « *le dialecticisme est intrinsèquement une approche sociale et interpersonnelle* ». Cette remarque pourrait convenir à l'approche par compétence qui vise à permettre à l'apprenant de mobiliser savoirs et savoir-faire dans des situations authentiques.

Il est important de rappeler aussi que l'APC

repose sur le caractère conjoint de l'action didactique (Sensevy et Mercier, 2007). En d'autres termes, ce sont les interactions entre enseignant et apprenants ou entre apprenants-apprenants qui favorisent un apprentissage efficace. De même pour le dialecticisme, « *la réflexion collective, le dialogue, l'auto-questionnement et l'échange critique* » (Guide Mondial) représentent des principes méthodologiques qui garantissent une position centrale de l'apprenant dans les apprentissages.

À Djibouti, presque l'ensemble de curricula préconise ce principe de centration sur l'apprenant. Qu'il s'agisse de la démarche active, d'investigation ou de résolution de problèmes, la préoccupation d'impliquer les apprenants dans leurs apprentissages est inscrite au cœur des exigences curriculaires. En ce sens, prenons, pour ne citer que cet exemple, le cas du curriculum de mathématiques pour la 8^{ème} année qui met l'accent sur la nécessité d'impliquer l'apprenant dans ses apprentissages en faisant en sorte que l'enseignement « *s'appuie sur les échanges qui peuvent s'instaurer dans la classe* ». C'est en ce sens que DR Joël GOMEZ précise que « *pour pénétrer dans le dialecticisme, la personne doit engager un dialogue avec une ou plusieurs parties et participer dans une réflexion ou échange critique avec autrui* » (Guide Mondial).

Dès lors, l'enseignement est nécessairement « *un discours dialogique finalisé, comme moyen pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage dans une situation donnée* » (Marguerite Altet, 2001). Le dialecticisme et l'APC ont donc en commun cette forme de pédagogie maïeutique qui mobilise les représentations, le pré requis et les pré-acquis des apprenants.

Le principe d'adaptation des contenus à l'environnement de l'apprenant. La situation-problème axée sur des tâches concrètes et relevant des contextes familiers des apprenants est une caractéristique fondamentale de l'APC et est emprunte de contextualité, un des piliers essentiels de l'EEI. Par exemple pour la 8^{ème} année, le curriculum de français définit une situation-problème comme « *un ensemble*

contextualisé d'informations à articuler en vue d'une tâche déterminée ». Cet ensemble contextualisé d'informations permet, comme le recommande vivement le Guide Mondial, de tenir compte « *des réalités, de la culture et des aspirations de la communauté dans le contenu* ».

Cette approche de contextualité à plusieurs niveaux va du national à l'individuel en passant par le local. Si un apprenant citoyen se reconnaît dans une pratique pédagogique recourant dans l'exemplification aux réalités citadines, un apprenant des régions pourrait mieux percevoir le sens des apprentissages si les contenus et les pratiques pédagogiques intégraient ses réalités immédiates. C'est simplement admettre un « *déterminisme réciproque* » entre l'école et son environnement.

Le principe d'intégration des disciplines dans une logique de compétence. Enfin, le concept de compétence qui est pour Philippe Meirieu (1988) axé sur la résolution de problème requiert selon Boeterf (1994) la mobilisation de différentes ressources. En effet, le souci de décloisonner les disciplines s'inscrit dans la volonté de faire concourir les savoirs et notions disciplinaires que nécessite l'actualisation des compétences.

Or, certains problèmes peuvent, pour leur réalisation optimale, appeler au concours des ressources issues de plusieurs disciplines voire de certains savoirs endogènes. D'où l'intérêt non seulement d'une approche interdisciplinaire, mais surtout transdisciplinaire. Ce qui suppose que les compétences de base visées par les contenus d'enseignement soient transdisciplinaires et qu'elles nécessitent la mobilisation des ressources tout aussi transdisciplinaires. Toutefois, il semble que même si l'approche par compétence est en soi compatible et potentiellement porteuse du pilier « *transdisciplinarité* » elle reste dans la pratique confinée dans une logique mono-disciplinaire.

ANALYSE DU SYSTÈME ÉDUCATIF DJIBOUTIEN (suite)

3 - Projet d'établissement : concept intégrateur de la vision EEI

Au niveau des établissements scolaires, on peut noter l'existence de certaines pratiques ou activités qui constituent un espace d'ancrage des principes directeurs des piliers EEI. Il en va ainsi des clubs organisant des activités périscolaires ou encore la journée citoyenne nouvellement instituée qui, conformément au pilier de contextualité, vise à ouvrir l'école à la communauté.

De même le projet d'établissement pensé comme instrument de dialogue et d'échanges entre les membres de la famille éducative (acteurs et partenaires), généralisé à l'ensemble des établissements scolaires depuis la rentrée 2017 est tout indiqué pour concrétiser certains principes fondamentaux de l'EEI. Ce concept porte l'ambition de permettre à chaque établissement de penser, d'une manière spécifique, des défis pour assurer la réussite de tous les élèves. Il permet en cela de penser la politique de l'établissement et de révéler ses spécificités en lui ménageant un espace d'autonomie dans la gestion des activités.

Le concept de projet d'établissement est parfaitement concordant avec la vision et les piliers de l'EEI par son essence (une contextualisation accrue de la politique de l'établissement) et par son approche participative (une logique dialectique visant la cohésion des acteurs de l'établissement par l'échange et le dialogue). On peut en vouloir pour preuve que les piliers de contextualité qui préconise d'« *encourager les relations mutuelles durables entre les écoles et les communautés des alentours* », et de dialecticisme qui repose sur « *un compromis constant de dialogue avec les autres et l'échange critique* », s'ancrent parfaitement dans les principes du projet d'établissement.

C'est par voie de conséquence que le projet

pilote EEI s'est fixé comme objectif spécifique de permettre une école « *intégratrice et inclusive*¹ » à travers l'amélioration de « *la culture et du climat* » par les piliers EEI. Il lie cet objectif, et à juste raison, au projet d'établissement qui reste un espace propice pour sa réalisation.

4 - Conclusion

Il est essentiel de terminer cette analyse en soulignant que l'Éducation Équilibrée et Inclusive repose sur des principes directeurs en harmonie prégnante avec le système éducatif djiboutien.

Djibouti qui a défini à son système éducatif des orientations axées sur l'inclusion et la qualité et qui a adopté comme approche d'enseignement-apprentissage l'APC fondée sur les principes méthodologiques de centration sur l'apprenant, dispose, c'est le moins que l'on puisse affirmer, d'un contexte éducatif qui épouse aisément la vision EEI.

On peut donc soutenir que les expériences nationales seront non seulement essentielles dans la réussite du projet pilote EEI, mais seront surtout déterminantes et garantes de son adaptation au contexte éducatif djiboutien.

Bibliographie

1. Guide Mondial d'éthique, de principes, de politiques et de pratiques en Éducation Équilibrée et Inclusive, page
2. Projet Pilote En Éducation Équilibrée Et Inclusive, septembre 2019
3. Curriculum de mathématiques pour la 8ème année
4. Former des enseignants professionnels ; Quelles stratégies ? Quelles compétences ?
5. Curriculum de français pour la 8ème année
6. Nadia Rousseau et Geneviève Bergeron, L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces, 2013

¹ Projet Pilote En Éducation Équilibrée Et Inclusive, septembre 2019

3.3 Le Concept d'une école rurale inclusive et équilibrée à Djibouti

PAR M. DAOUD ZEID HASSAN IEN / CT MENFOP

Le titre de cet article n'est pas anodin, car il anticipe 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 la recherche de la qualité des enseignements-apprentissages. Et depuis cette année, une réflexion est menée sur le développement d'une école inclusive et équilibrée avec une ruralité affermie.

Initié au plus haut niveau de l'Etat et en voie de concrétisation par SE le Ministre de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle, le concept d'école rurale inclusive à Djibouti entend relever un véritable défi.

Ainsi les différents ateliers organisés par le MENFOP sont le point de départ d'un forum international, le 3^{ème} en son genre mondialement et le 1^{er} que Djibouti s'apprête à organiser en étroite collaboration avec l'ERF (Education Relief Foundation) en janvier 2020. Pour ce faire, une revue spéciale est dédiée à ce grand évènement et cet article sur ce concept d'inclusivité s'y inscrit pleinement.

Mais que signifie le concept d'école rurale ? 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 s'impliquent 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 inclusive et équilibrée à Djibouti, il convient incontestablement de déterminer les questions idéologiques, sociales, didactiques, ...

1 – Contexte historique : entre Hier et Aujourd'hui

A. 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 ou langue de scolarisation comme l'aime bien dire les didacticiens spécialistes des langues seconde/étrangère, afin d'ouvrir la jeune nation au reste du monde, notamment à l'espace francophone, et de préparer la relève des assistants techniques français.

LE CONCEPT D'UNE ÉCOLE RURALE (suite)

1978 - 1998, les écoles djiboutiennes, en cette période, s'implantent lentement mais sûrement à Djibouti - ville et plus particulièrement à Balbala 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 et le système pyramidal a longtemps perduré, sanctionné par le goulot d'étranglement qu'est le concours d'entrée en 6ème. 1998 fut également 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. C'est ainsi que furent organisés les Etats Généraux de l'Education.

B. Les Etats Généraux

La première décennie de ces Etats 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'Etat 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 à grande échelle 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'accueils (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'Etat 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).

Les évaluations et les enquêtes récentes sur les performances des élèves tel que le PASEC et EGRA auxquelles Djibouti a participé ont démontré des résultats rassurants : la performance des élèves djiboutiens en « lecture » était satisfaisant par rapport aux pays de la région (EGRA).

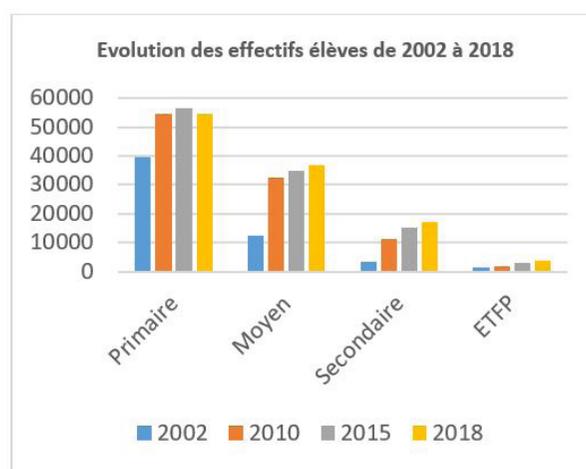
2 – Des repères institutionnels

Au niveau national les mécanismes et les orientations sur l'école inclusive sont féconds comme les décrivent les documents cadres : PAEs dans lesquelles se déclinent la loi d'orientation, les différents schémas directeurs, le SCAP, 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 et aux enfants à besoins spécifiques, (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'Education 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.

3 – Disparités géographiques mondiales

Ainsi, quand on s'intéresse à l'évolution des écoles rurales djiboutiennes, on constate aujourd'hui qu'elles représentent 60% du paysage éducatif; ce qui nous pousse à affirmer



sans équivoque l'actualité et l'intérêt d'une telle réflexion et qui ne fait que justifier le fondement de cet article.

Pour en expliquer le choix, il suffit de se référer aux données de la Banque mondiale éditées en 2010, (même si les chiffres ont évolué depuis) qui font état de fortes disparités géographiques dans le monde. Il s'avère que l'Asie et l'Afrique représentent 63% à 70% en milieu rural par rapport à sa population totale. En revanche, l'Europe affiche 26% de ruraux et le continent Sud - américain a le plus faible de population rurale au monde 21%.

Certes une série d'invariants démontre la complexité de ce milieu mais n'empêche que des études à la fois variées et univoques ont été menées et ont démontré que la population urbaine, à travers l'histoire, a supplanté en nombre la population rurale.

S'intéresser au monde rural, c'est également s'interroger sur le modèle d'enseignement et les facteurs sociaux à prendre en compte.

Dans le même ouvrage, E. MORIN insiste sur « l'importance de repenser la pédagogie pour

LE CONCEPT D'UNE ÉCOLE RURALE (suite)

qu'elle se base sur une relation de dialogue, d'échange, de compréhension mutuelle et respect réciproque entre enseignant, chef d'orchestre, et enseigné ».

Donc qui dit modèle d'enseignement s'impose de facto une réflexion sur les sciences de l'éducation à savoir l'enfance dans son milieu naturel, la culture, la coopération interne et externe, la langue d'enseignement, le rôle des collectivités régionales, ... Facteurs que nous allons esquisser brièvement. Mais d'abord définissons ce concept sur le plan idéologique et social.

4 – Principes idéologique et social

La généralisation du concept d'école rurale ou de ruralité en matière d'éducation est née au XIX^{ème} 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 avec la vulgarisation des techniques nouvelles et des engrais. Les villages chinois avec la montée en puissance et les occidentaux symbolisent bien ce passé.

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, l'idée commune avec un débat houleux où plus précisément, ils sont engagés et à fortiori à l'idée de développer ce mode de vie régional tout en évitant de s'imposer les clichés réducteurs, passéistes, souvent stigmatisés, ou au contraire, abusivement idéalisés.

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. Elle doit à la fois les « mobiles » et les « sédentaires » en ayant pour mission implicite de favoriser la mobilité synonyme de liberté.

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 les ambiances éducatives et sur les trajectoires scolaires des élèves. Les relations entre l'école et son village et les acteurs qui s'y préoccupent d'éducation demeurent objectivement complexes. Des déterminations et des interventions nombreuses concourent à enchevêtrer ce lien.

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 comprend l'éducation familiale, l'éducation populaire, les actions culturelles et sportives plus ou moins institutionnalisées [...] ».

Ainsi, chacun de ces pôles veille jalousement au respect des valeurs, aux choix des activités et aux méthodes mises en œuvres ».

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

Historiquement, l'école primaire publique djiboutienne cantonnée en milieu rural est une école à classes multigrades. Elle est bâtie traditionnellement avec trois salles de classes.

L'exode rural massif dû essentiellement à un manque de développement économique artisanale, aussi minime soit-il, contribue à modifier profondément ce paysage : les effectifs ont été revus nettement à la baisse dans certaines localités (Hol – Hol, Daasbyo, Goubetto, ...). Ceci a amené à la mort de ces villages

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.

Ces derniers, très souvent issus du milieu rural, ayant fait leurs études primaires dans des classes à plusieurs cours se retrouvent dans cette structure qui leur était connue, familière, et pouvait même leur paraître aller de soi. Ainsi, ils pouvaient retrouver fréquemment leur milieu d'origine où ils s'installaient durablement auprès d'élèves dont ils connaissaient bien les préoccupations.

De façon un peu schématique, on peut dire que les enseignants des petites écoles rurales relèvent de deux catégories : un certain nombre d'entre eux, la minorité, sont des maîtres expérimentés, relativement âgés, qui ont retrouvé là 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. Mais la plupart d'entre eux, cependant jeunes, arrivent souvent directement du CFEEF, centre de formation éprouvent des difficultés à s'y intégrer.

Autant les maîtres de la première catégorie maîtrisent bien un art mûri par des années de pratique, autant ces jeunes enseignants

LE CONCEPT D'UNE ÉCOLE RURALE (suite)

paraissent souvent désarmés lorsqu'il leur faut affronter des classes dans lesquelles les groupes d'âges et les niveaux sont différents.

5 – Des études pédagogiques, linguistiques et sociologiques

A – L'enfant dans son milieu naturel

Aussi surprenant que cela puisse paraître; il importe de se renseigner fortement sur ce monde rural à travers de l'histoire marquée par les travaux dans leurs éditions originales pour ne citer dans un premier temps les œuvres contemporaines les plus fréquentes : ARIES (1960 - 1976), BOLTANSKI (1969), VAN USSEL (1970) et SHORTER (1975) qui analysent chacun avec des approches différentes, les âges de l'enfance mais également la complexité de vie et d'épanouissement insistant sur les évolutions sociales et familiales et qui font que l'éducation y est imprégnée de manière croissante, souvent marquée de forte réticence, par l'avènement d'un habitus de vie.

ROUSSEAU en premier, quant à lui, par ses expériences dans l'Emile (1762) développe dans ses intuitions éducatives l'esprit d'une prise en compte des tout petits et 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 et qui prépare à la vie »

A 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 patrimoine intellectuel et spirituel d'une communauté et la notion scientifique de culture, devenue aujourd'hui courante dans le vocabulaire de l'éducation.

B - Une culture par la tradition

Une culture n'existe 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. TYLOR (1871) la définit comme un « tout complexe qui inclut les savoirs, les croyances, les arts, la morale, les lois, les us et coutumes et les autres capacités acquises par l'homme en tant que membre de la société ».

De son côté, Margaret MEAD (1953) écrit «Une culture est l'ensemble des formes acquises de comportement qu'un groupe d'individus unis par une tradition commune transmettent à leurs enfants ». De même, Ralph LINTON (1960) la qualifie comme « la configuration générale des comportements appris et de leurs résultats dont les éléments composants sont partagés et transmis par les membres d'une société ».

Les humanistes du XVI^{ème} siècle lorsqu'ils traitent d'éducation utilisent cette métaphore très courante «Les parents sont en quelque sorte des jardiniers qui, par leur « bons semences » 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. Mais sa mise en œuvre suscite à ce jour une multitude d'interrogations même si notre pays, contrairement aux autres pays africains n'est pas confronté à plusieurs dialectes. Djibouti ne dispose que de deux langues maternelles parlées dans le milieu rural. Laquelle doit – on enseigner ? Et comment ?

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

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 en décrétant l'enseignement de la langue maternelle dans les écoles de base. Au 1er cycle, ce pays dispense son enseignement à 90% en langue locale et 10% en français. La tendance se renverse progressivement dans le dernier palier du cycle 2 de l'enseignement de base avec 10% en langue locale et 90% en français.

A 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 maternelle permet de mieux appréhender la

langue étrangère et/ou seconde. Toutefois, beaucoup de nos concitoyens conçoivent et s'accordent à reconnaître cette impulsion linguistique qui fait que la maîtrise de sa langue maternelle se considère comme un plus gros atout. 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* ».

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

LE CONCEPT D'UNE ÉCOLE RURALE (suite)

l'école suppose la coopération scolaire, c'est-à-dire la gestion par les 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 ». FREINET.

A coup sûr, on peut dire que l'école transmet toutes ces valeurs, notamment dans les écoles rurales exposées à ces choix et cette conception descriptive de celles – ci est indispensable, sinon nécessaire dès lors qu'il s'agit de fonder ou de justifier, c'est-à-dire de faire exister, accepter ou assumer l'acte même d'enseigner.

« Une éducation ouverte à la vie, qui prépare à la vie » comme l'a bien formulée Rousseau.

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 dans tous leurs aspects à savoir « **le développement de l'enfant, l'association culture/langue maternelle, le modèle d'entraide et de coopération** » 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.

6 – 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. Et à cet effet, le fait de se voir conjuguer le local et le global s'impose indiscutablement.

Traditionnellement, on insiste sur les « causes » sociales de l'échec scolaire, c'est-à-dire sur les facteurs environnementaux extérieurs à l'école et endogène à la communauté. En réalité, plusieurs recherches et études récentes mettent en évidence l'importance des facteurs pédagogiques. En effet les aspects scolaires et pédagogiques doivent être au cœur de la réflexion et de l'action des différents intervenants de la politique de l'éducation en milieu rural.

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, 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.

Pour la seconde, 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 :

- rendre plus efficace le système pour trouver les enseignants originaires du secteur et les retenir sur le lieu grâce à des mesures incitatives,
- développer les compétences des associations et des intervenants bénévoles et les utiliser au maximum, s'attaquer aux problèmes : absentéisme, déperdition, abandon...
- 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 préalerte,
- 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, la synergie entre programme d'éducation rurale et plan de développement local, l'association entre les ressources scolaires et les ressources intellectuelles de la communauté. Pour ce faire, des orientations stratégiques sont nécessaires.

7 – Des contraintes et des difficultés

Parmi les contraintes, il importe de citer les facteurs endogènes et exogènes les plus récurrents qui pourraient constituer un frein à ce concept :

- 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.

- Enseignement préscolaire :

Ce niveau d'enseignement, à généraliser dans toutes les localités, nécessite un lourd investissement dans le domaine des supports didactiques mais surtout dans la formation des enseignants et des moniteurs.

- 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 et les supports adaptés, ... un

LE CONCEPT D'UNE ÉCOLE RURALE (suite)

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.

- Affectation et maintien des enseignants :

Fortement marqués par la culture de la ville, les maîtres, aujourd'hui, se sont éloignés de celle du monde rural et des structures pédagogiques de ses écoles.

Coupés de leurs racines et de leur cercle de relations, ils s'échappent dès qu'ils le peuvent, au cours de la semaine.

Et quand ils en sont issus de la localité, ils cherchent toujours à se rapprocher le plus vite possible de la capitale ou des chefs-lieux et leur séjour dans ce type de poste est fréquemment limité à deux années, trois ou quatre au maximum.

- Eloignement et enclavement :

Le manque de moyens de transport conduit à l'isolement et au cantonnement d'une routine, loin des innovations pédagogiques. Les points de regroupement au CFEEF et dans les circonscriptions régionales dans le cadre de la formation continue se font certes périodiquement mais l'encadrement et la formation de proximité y sont peu nombreux et le suivi des stagiaires par les professeurs et les conseillers pédagogiques serait fort consommateur de temps, du fait de la longueur et de la multiplicité des déplacements.

- 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, 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 influent négativement sur la scolarité (déperdition, augmentation du décrochage scolaire.)

- 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 dont certaines sont clairement fixées, d'autres moins, entraînant dans de nombre de cas, concurrence et chevauchement ou au contraire renvoi de balle, plus ou moins bienveillant. Les préoccupations premières des uns et des autres se fondent sur les moyens financiers et matériels à disponibiliser que sur une réelle implication, notamment dans les zones les plus reculées.

8 – Les stratégies à mettre en oeuvre

A l'aube d'un travail important dans le même sens qu'entend engager le système éducatif djiboutien par l'organisation de ce forum, il est important de préciser ces quelques éléments. Tout comme il est également important 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

Dans cette optique, la dotation d'enseignants en

d'école rurale 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 :

L'organisation de ce forum international (Janvier 2020) doit être suivie d'ateliers de réflexion et de mise en œuvre d'une école rurale inclusive à dimension nationale au cours desquels seront pensés les objectifs, les finalités, les coûts inhérents ainsi que les conséquences pédagogiques, ...

Ce forum doit également aboutir à la signature d'une Déclaration Universelle « Forum Djibouti » pour affirmer les engagements des pays membres.

A cela doit s'ajouter l'implication effective de tous les partenaires de l'Education internes tels que l'UNFD, la CICID, l'ONARS, l'ADDS, l'ONEAD, l'PEDD, ... 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.

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.

- Sur le plan départemental de l'Education

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. 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 de données forte couplée de questionnaires que l'on peut vraisemblablement qualifier d'exhaustifs. Pour ce faire, l'Observatoire du MENFOP est en mesure de la faire, vue son expertise, en vue de noter, analyser mais également de proposer des orientations avec des précisions sur les zones enclavées ;

L'établissement d'une cartographie des écoles avec Etats 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

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 inscrite dans le programme.

LE CONCEPT D'UNE ÉCOLE RURALE (suite)

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 transhumance 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.

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, Education Islamique, Contes traditionnels,... restent incontournables.

Enfin, la vulgarisation des animations autour des émissions télévisées : journal, documentaire, ... est à souscrire.

9 – 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'Education avec le milieu environnant est plus que nécessaire pour contribuer à la réussite scolaire du village 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 l'Etat , les élus régionaux, les familles et les acteurs éducatifs associeront leurs efforts pour porter haut ce concept d'école rurale et en feront un lieu de vie, d'épanouissement et de réussite.

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

Bibliographie :

- . EPT : Jomtien 1990
- . Djibouti : Etats Généraux de l'Education
- . Djibouti : Loi d'Orientation de l'Education
- . Plan d'action de l'éducation 2017 – 2020
- . Djibouti : Loi sur la Décentralisation
- . Banque mondiale : Données 2010
- . ARIES : l'enfant et la vie familiale
- . BOLTANSKI : éducation et morale de classe
- . FREINET : l'école, réserve d'enfants
- . LINTON : le fondement culturel
- . MEAD : sociétés, traditions, techniques
- . MORIN : cahier pédagogique 2006
- . ROUSSEAU : Emile ou de l'éducation
- . SHORTER : naissance de la famille moderne
- . VAN USSEL : l'enfant et la vie

3.4 Renforcer l'inclusion scolaire, une priorité pour le MENFOP

Par M.ABDALLAH MOHAMED HERSI / CT-MENFOP

L'école inclusive est une école qui n'exclut personne et qui met en place des dispositifs adaptés pour tous selon les besoins de chacun. Dans le cadre du service public, c'est aussi une école qui assure une école de qualité à tous et qui prend en compte leurs singularités et leurs besoins éducatifs particuliers. Permettre à l'école djiboutienne d'être pleinement inclusive est une ambition forte du MENFOP.

Quelle stratégie le MENFOP a-t-il mis en place pour renforcer l'inclusion scolaire ? Quel est le bilan des efforts engagés et quelles sont les perspectives ?

1- Le cadre juridique et institutionnelle en place

L'inclusion scolaire est encadrée par un arsenal juridique et institutionnel important en République de Djibouti. Dans le Préambule de sa constitution (DUDH et charte africaine des Droits de l'Homme et des Peuples), la RDD reconnaît le droit à l'éducation pour tous. Egalement, la RDD est signataire de la convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) qui reconnaît le droit à l'éducation pour tous les enfants (article 28, et plus particulièrement article 23 pour les enfants handicapés). Plus récemment, le MENFOP a signé l'appel international pour une éducation équilibrée et inclusive (ICBIE) proposé par l'Éducation Relief Fondation (ERF).

Depuis les états généraux de l'éducation en 2000, la loi d'orientation du système éducatif votée en 2001 rend obligatoire l'école pour tous les enfants à partir de 6 ans. Et « l'Etat garantit l'éducation aux enfants de 6 à 16 ans ». Egalement, le plan de développement vision 2035 rappelle que l'accès à l'éducation pour tous les enfants est une priorité nationale.

Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, qui est chargé de traduire en actes cette volonté, a élaboré et mis en œuvre des stratégies pour renforcer l'inclusion scolaire. Ces stratégies qui sont énoncées et inscrites dans les actes du colloque et dans le plan d'action de l'éducation (PAE MENFOP 2017-2020) ont permis d'obtenir des résultats tangibles.

Au sein du MENFOP, le service des élèves à besoins spécifiques (SEABS) est chargé de la scolarisation des enfants porteurs d'handicap. Le SEABS supervise plusieurs structures qui accueillent les EABS. La cellule genre est chargée de lutter contre la déscolarisation des jeunes filles et de promouvoir la parité entre filles et garçons dans les écoles. Le bilan des actions menées par ces services sur le terrain est positif.

RENFORCER L'INCLUSION SCOLAIRE (suite)

2- Un bilan encourageant

En termes de parité fille/garçon, les chiffres indiquent que les résultats obtenus sont encourageants en milieu urbain (48%). Par contre en milieu rural le pourcentage des filles scolarisées est faible comparé à celui des garçons (42%). En outre, on observe une baisse sensible et continue du pourcentage des filles scolarisées au collège et au lycée. Il convient de signaler que le MENFOP élabore une stratégie en faveur de la scolarisation des jeunes filles en milieu rural dans le cadre du projet transformateur.

Des efforts importants sont aussi entrepris pour scolariser les élèves à besoins spécifiques. Selon une étude récente, plus de dix mille personnes souffrent de handicap à Djibouti. Parmi eux, un millier d'enfants sont âgés de 6 et 16 ans donc scolarisables. Seulement un peu plus de 200 enfants sont scolarisés dans le public. A noter que les établissements scolaires qui accueillent les EABS se situent pour la plupart dans la capitale. A ce sujet, le Ministère travaille avec l'Agence Nationale pour les Personnes Handicapées (ANPH) pour permettre à tous les enfants porteurs d'un handicap d'aller à l'école.

Également, une étude dont un recensement des enfants réfugiés et des out of school vient de se terminer. Le MENFOP est engagé dans une politique de renforcement de la scolarisation des enfants réfugiés conformément aux dispositions prévues dans la déclaration de Djibouti du 14 décembre 2017, sur l'éducation des réfugiés. **Un dispositif d'intégration**

scolaire des enfants réfugiés dans le système éducatif national a été mis en place depuis l'année scolaire 2016/2017.

3- Perspectives

Conformément à ses engagements énoncés dans son PAE 2017-2020, le MENFOP met en œuvre un programme de transformation positive et de modernisation de l'Ecole djiboutienne et de son environnement. En appui à ce programme, le projet transformateur contribuera à renforcer 4 secteurs stratégiques qui sont : **la qualité, l'enseignement préscolaire, le pilotage du système et la bonne gouvernance, et enfin l'école inclusive.**

Aussi, le MENFOP a entrepris une collaboration avec l'ERF (Education Relief Fondation) en vue de s'engager dans l'édification d'une Ecole équilibrée et inclusive. Cette collaboration devrait permettre au Ministère de l'Education Nationale de passer à une autre dimension sur la question de l'inclusivité.

Au début de l'année 2019, a été signé un mémorandum pour une éducation inclusive et équilibrée. **Ce mémorandum prévoit que les deux institutions travaillent ensemble dans les années à venir pour rendre l'école djiboutienne plus inclusive, en allant plus loin notamment dans la contextualisation des curricula et des outils didactiques.**



Conclusion

Le cadre juridique et institutionnelle mis en place suite aux recommandations des états de généraux de l'éducation, ont permis d'élargir l'accès de l'école à tous les enfants à partir de l'âge de 6 ans. **Depuis une vingtaine d'années, le taux de scolarisation ne cesse d'augmenter avoisinant les 90%. Egalement des efforts ont été entrepris pour améliorer l'accès de l'école aux jeunes filles et aux élèves aux besoins spécifiques.**

Ces efforts commencent à donner des résultats encourageants. Le projet transformateur ainsi que la collaboration avec l'ERF devrait permettre au MENFOP de poursuivre et de réussir à rendre pleinement l'école inclusive et équilibrée.

Dès 2015, l'ODD4 préconise également ce même concept dans l'optique d'assurer l'accès à tous à une éducation inclusive, équitable et de qualité à l'horizon 2030.

IV. La déclaration universelle, enjeux et perspectives

4.1 Les enjeux de la Déclaration Universelle de l'Éducation Équilibrée et Inclusive et les attendus internationaux

PAR M. JUAN MANUEL MARTÍNEZ GARCÍA - EDUCATION RELIEF FOUNDATION

1- Besoin d'une autre éducation : contextualité, diversité, inclusion, qualité, coopération, durabilité.

Cet article expose les raisons qui ont conduit à la formulation d'une Déclaration Universelle de l'Éducation Équilibrée et Inclusive (DUEEI), sa structure et son contenu, ainsi que les conséquences de son adoption pour la coopération internationale. Nous sommes à la croisée d'un chemin crucial pour l'humanité : la globalisation poussée par le développement industriel des deux derniers siècles n'a pas résolu le problème social de l'humanité (pauvreté, injustice, iniquité, violence), mais elle a initié un nouveau problème environnemental (pollution, changement climatique, risque d'écroulement des conditions d'habitabilité humaine de la planète). Il nous faut **un autre développement** plus humain et soutenable, donc **une autre éducation** qui nous y conduise.

Pour cette nouvelle éducation, il est important de prendre conscience que **les pays du Sud Global ont un nouveau rôle à jouer**, non seulement en promouvant un système scolaire plus juste et équitable pour leurs propres communautés, moins dépendant de schémas de

pensée exogènes, mais aussi en proposant une **éducation basée sur des compétences socio-culturelles plus durables pour l'humanité entière**. Car bien des caractéristiques des sociétés du Sud dans le rapport à la nature, au groupe, aux anciens, aux enfants, aux savoirs traditionnels, à la spiritualité, peuvent servir de modèle pour construire un nouvel ordre mondial plus juste et durable pour tous, et nous faire sortir de la spirale de surconsommation individualiste qui isole, paupérise et exclut, et rend toujours plus dépendant de systèmes de croissance économique insoutenables à moyen terme, car destructeurs de la nature.

Cette situation historique nouvelle est une opportunité pour **affirmer de nouvelles valeurs éducatives** pensées en dehors du paradigme dominant du seul succès individuel méritocratique du « bon élève », paradigme qui a pour effet collatéral l'exclusion de beaucoup d'enfants qui n'ont pas eu la chance de naître dans la « bonne » famille, ou qui n'avaient pas les compétences que le système de sélection appréciait, ou qui avaient des besoins spécifiques que le système scolaire ne pouvait satisfaire, bref tous ceux qui ne rentraient pas dans le moule méritocratique d'une « qualité éducative » définie de manière trop étroite.

Ces nouvelles valeurs éducatives, si elles

doivent être pensées depuis une logique éthique de justice sociale et de soutenabilité environnementale, doivent être **adaptées aux contextes locaux**, donc être universellement non uniformisées. C'est ce qu'a très bien identifié l'Union Africaine lors de la promulgation de sa *Stratégie d'éducation continentale pour l'Afrique 2016-2025 (CESA 16-25)*, qui stipule qu'il faut :

« **Réorienter l'éducation** et les systèmes de formation en Afrique pour répondre à la connaissance, les compétences, l'innovation et la créativité nécessaires pour **nourrir les valeurs fondamentales africaines** et promouvoir le développement durable aux niveaux national, sous-régional et continental ».

La contextualité conduit donc à la diversité des systèmes scolaires, qui ne devrait plus être pensée comme un problème mais comme une source de créativité et de qualité en relation à **l'inclusion comme valeur fondamentale de l'éducation**. En effet, un système éducatif inclusif doit par définition être divers, flexible, adaptable aux contextes culturels, communautaires et individuels pour répondre aux besoins spécifiques de chaque apprenant. L'affirmation centrale de l'Éducation Équilibrée et Inclusive (EEI) est en ce sens la suivante : « il n'y a pas de qualité éducative sans inclusion éducative, et inversement », car un système éducatif qui crée de l'exclusion manque à sa triple tâche fondamentale de socialisation pour la cohésion sociale, d'instruction de tous pour la justice sociale, de qualification de tous pour l'insertion sociale et le développement durable de la nation.

Cependant, **contextualité, diversité, inclusion** sont les valeurs qui conduisent à la **qualité** éducative responsable seulement si les Gouvernements savent s'allier pour harmoniser, traduire et articuler leurs systèmes éducatifs respectifs, afin de permettre la mobilité internationale, intercontinentale et

finalement mondiale des étudiants, éducateurs et professionnels. Ainsi la contextualité ne signifie pas repli communautaire, et grâce à la **coopération internationale**, elle autorise l'espoir de la construction d'une éducation **durable** pour tous et pour chacun.

2- Consensus mondial sur l'Éducation Inclusive et de qualité

Cette volonté de lier étroitement inclusion, justice et qualité dans le domaine de l'éducation s'aligne avec l'Objectif de Développement Durable n°4 (ODD4) du Programme de Développement Durable à l'horizon 2030 des Nations Unies, qui exige « d'assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous ». Pour sa part, la Stratégie d'éducation continentale pour l'Afrique (CESA 16-25) réclame une « éducation holistique, inclusive et équitable » comme condition *sine qua non* pour le développement durable.

En Amérique Latine, les objectifs éducatifs de 2021 de l'Organisation des États Ibéro-américains pour l'Éducation, la Science et la Culture (OEI), promulgués en 2008 dans le but d'améliorer la qualité et l'équité dans l'éducation, relie aussi étroitement les deux concepts afin de lutter contre la pauvreté et les inégalités et, partant, de favoriser l'inclusion sociale :

« C'est un pari nécessaire pour le futur, car les objectifs définis doivent servir de référence et de motivation pour l'effort solidaire et l'engagement collectif des pays ibéro-américains dans le cadre de l'intégration culturelle, historique et éducative qui doit être fondée sur l'unité dans la diversité ».

LES ENJEUX DE LA DÉCLARATION UNIVERSELLE (suite)

Et dans le contexte asiatique, parmi les 7 domaines prioritaires 2015-2035 de l'Organisation des Ministres de l'Éducation de l'Asie du Sud-Est (SEAMEO) se distingue nettement la volonté de « répondre aux barrières de l'inclusion » comme une étape nécessaire à la construction d'un système éducatif de qualité pour le continent.

Nous avons donc un consensus large autour de la nécessité de penser la qualité éducative aussi en termes d'inclusion. Mais cela demande une approche culturelle spécifique des défis éducatifs.

3- Nécessité d'une approche culturelle de l'inclusion éducative

Il est en effet essentiel de comprendre que beaucoup d'exclusions, échecs et décrochages scolaires sont dus à des **problèmes d'aliénation et de discrimination culturelles des apprenants**. Pour de multiples raisons, les programmes peuvent être inadaptés aux réalités culturelles de certains élèves, ceux-ci peuvent se sentir exclus ou méprisés, ou ne pas comprendre les consignes formulées dans une langue qui n'est pas la leur. Ils peuvent avoir honte de leurs origines ou identité, ne pas avoir d'estime de soi suffisante pour partager leurs narrations personnelles, être victimes du mépris des pairs, ou pire encore, de la marginalisation de la part des enseignants, etc.

Ce pourquoi la qualité éducative inclusive ne peut faire l'économie d'une **approche intraculturelle et contextualisée** de la pédagogie, des programmes et des processus d'apprentissages, qui vont permettre de développer des compétences spécifiques comme la fierté culturelle, qui est saine

lorsqu'elle est accompagnée d'une humilité culturelle, c'est-à-dire lorsqu'elle déconstruit toute arrogance par rapport à l'autre, autant que toute honte vis-à-vis de soi. Cela renforce ce que la **Déclaration Universelle sur la Diversité Culturelle** (UNESCO, 2001) avait stipulé dans son plan d'action :

« Ligne 6 : encourager la diversité linguistique – dans le respect de la langue maternelle – à tous les niveaux de l'éducation, partout où c'est possible, et stimuler l'apprentissage du plurilinguisme dès le plus jeune âge ;

Ligne 7 : susciter, à travers l'éducation, une prise de conscience de la valeur positive de la diversité culturelle et améliorer à cet effet tant la formulation des programmes scolaires que la formation des enseignants ;

Ligne 8 : incorporer dans le processus éducatif, autant que de besoin, des approches pédagogiques traditionnelles afin de préserver et d'optimiser des méthodes culturellement appropriées pour la communication et la transmission du savoir. »

C'est donc fort de toutes ces attentes internationales reconnues que Éducation Relief Foundation (ERF) a entrepris le triple travail de :

- (1) Formuler la synthèse des concepts autour de l'éducation inclusive de qualité grâce à la construction du concept d'Éducation Équilibrée et Inclusive (EEI) ;
- (2) Proposer une nouvelle approche éducative de l'inclusion centrée sur l'intraculturalisme ;
- (3) Rassembler et engager les diverses parties prenantes à travers le monde pour passer des intentions aux actes.

La **Déclaration Universelle de l'Éducation Équilibrée et Inclusive** qui sera signée par les États et acteurs de la société civile durant le Sommet international de Djibouti du 3ème ForumBIE 2030, le 29 janvier 2020, évènement historique co-organisé par la Présidence de la République de Djibouti et coordonné par le MENFOP, est un pas décisif vers le double objectif d'asseoir le consensus international sur de solides bases théoriques et de solides synergies pratiques de coopération entre les Gouvernements.

4- La Déclaration Universelle de l'Éducation Équilibrée et Inclusive

Du point de vue de son esprit, la Déclaration Universelle de l'Éducation Équilibrée et Inclusive (DUEEI) est le corollaire des initiatives et des instruments multilatéraux précédemment promulgués. Par son articulation, la DUEEI engage à la création de systèmes éducatifs capables de transformer les problèmes en opportunités, agissant ensemble pour réaliser des aspirations collectives et appliquer des pratiques pédagogiques de grande profondeur et portée. Ce n'est pas un modèle mis en œuvre, mais une approche qui guide et harmonise de manière corrélative la législation et les engagements politiques des États, à partir d'une boussole conceptuelle et technique engageant et orientant les acteurs.

L'idée essentielle qui anime ERF dans cette démarche est le fait qu'une transformation authentique et profonde de l'éducation est toujours en suspens, malgré les consensus, ce qui ne sera résolu que dans la mesure où tous les secteurs sociaux assument leurs responsabilités en construisant un mouvement large et durable qui dépasse les idéologies et les projets partisans des différents gouvernements, organisations ou groupes d'intérêt. Il est urgent que l'éducation progresse de manière plus décisive.

Le concept d'EEI est construit pour être un **accélérateur de consensus et d'engagement mutuel**. Il s'appuie sur quatre piliers reconnus pour leur caractère décisif :

- **L'intraculturalisme** : Approche basée sur une introspection culturelle profonde afin d'obtenir une compréhension plus complète de l'inter-endettement et l'interdépendance des cultures.
- La **transdisciplinarité** : Approche intégrant des perspectives multiples basée sur l'interconnexion des domaines de savoir académique et non académique, dans le but d'obtenir une compréhension complexe et holistique du monde.
- Le **dialecticisme** : Approche interactionnelle et synergique basée sur un dialogue proposant des problèmes et un échange d'arguments, par souci de la pensée libre et critique à travers la participation proactive des étudiants.
- La **contextualité** : Approche centrée sur le contexte, basée sur l'intégration et l'adaptation aux réalités, valeurs et cadres interprétatifs des étudiants, pour qu'ils développent leurs sens de copropriété et cocréation.

La DUEEI rajoute à ces 4 piliers la dimension essentielle, comme nous l'avons vu, de la **coopération internationale**, sans laquelle toutes les intentions éducatives resteront lettre morte. En effet, la contextualité et la transdisciplinarité seraient aveugles sans la coopération, et l'intraculturalisme et le dialecticisme resteraient vides :

« Le Sud Global est composé de pays, peuples et cultures extrêmement variés qui partagent simultanément des caractéristiques, enjeux et aspirations systémiques. Il est ainsi le mieux à même d'élaborer et d'adopter collectivement une troisième voie, alternative et inclusive, de développement qui émerge et découle

LES ENJEUX DE LA DÉCLARATION UNIVERSELLE (suite)

de l'éducation, et soit établie dans l'esprit du multilatéralisme, de la solidarité et de l'autodétermination.

Dans cette optique, nous nous engageons à :

1. *Créer des plateformes qui facilitent, renforcent et amplifient la coopération et les échanges transdisciplinaires entre les gouvernements, institutions et organisations des pays du Sud Global, et bénéficient d'amples ressources permettant d'apprendre des défis partagés et des bonnes pratiques, d'améliorer la recherche en éducation et la production de connaissances clés, et de réduire la fracture techno-digitale-scientifique ;*
2. *Créer des mécanismes de financements éducatifs coordonnés et solidaires qui respectent les priorités nationales, s'adaptent aux réalités locales, aident à l'allègement de la dette et facilitent les augmentations budgétaires pour l'éducation. »*

(Déclaration Universelle de l'Éducation Équilibrée et Inclusive, Art. XV)

La DUEEI se structure donc autour de ces 4 piliers et de la coopération internationale. Elle comprend un préambule et quinze articles qui incluent des droits de nature politique, sociale, culturelle et internationale.

Le préambule de la Déclaration a un contenu éthique profond, exprimant une certaine conception de la justice, de la dignité, de l'équité, conformément au contexte historique, politique, social, économique et culturel de la société actuelle du XXI^{ème} siècle. La Déclaration indique que « *l'éducation et la culture reflètent et reproduisent les sociétés, avec leurs injustices et leurs déformations, et que l'une comme l'autre, sculptrices de l'avenir, sont les ailes permettant à l'Humanité de s'élever vers le progrès social et sociétal* » (Préambule, DUEEI).

Outre le préambule, le corps de la déclaration se divise en cinq parties, comprenant chacune trois articles:

- A. Intraculturalisme, articles I à III
- B. Transdisciplinarité, articles IV à VI
- C. Dialecticisme, articles VII à IX
- D. Contextualité, articles X à XII
- E. Coopération internationale, articles XIII à XV

Chaque article est composé d'une brève déclaration de principes et de deux engagements spécifiques, soit 30 engagements au total, qui sont à comprendre comme des obligations de caractère moral, mais non juridique, destinées à orienter les décisions des acteurs signataires, notamment les responsables des réformes des modèles éducatifs. La Déclaration est ouverte à la signature de tous les pays – chefs d'État, ministres de l'éducation, hauts fonctionnaires, mais aussi des représentants d'organisations régionales, d'organisations de la société civile et des institutions académiques, scientifiques et universitaires.

On peut dégager de la Déclaration quatre idées-force qui orientent clairement les acteurs vers des choix politiques et stratégiques importants en matière d'éducation :

a) La diversité est une valeur pour l'unité de l'humanité. (Articles 1, 2, 3)

La différence culturelle est bonne et souhaitable, elle ne signifie pas repli et opposition, car les cultures sont interdépendantes et interdébitrices. Il ne faut donc ni chercher leur unification, ni les figer dans une prédéfinie passiste. L'éducation doit enseigner les cultures comme base de la culture, les diversités des identités humaines comme base du respect, de la compréhension et de l'estime de l'autre

essentielle au vivre-ensemble. Dans cette approche, les élèves issus des milieux les plus défavorisés peuvent trouver une opportunité d'épanouissement scolaire.

b) Il faut décloisonner les savoirs et les institutions liés à l'éducation pour ouvrir l'école sur sa communauté, son contexte et ses défis à relever, et donc en faire un agent de transformation sociale solidaire. (Articles 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12)

Comme les problèmes sociaux sont tous complexes, ils doivent être traités de façon transdisciplinaire et multisectorielle, ce qui implique que l'éducation n'ait pas tendance au repli sur soi institutionnel et épistémologique d'une pédagogie déconnectée des réalités et des engagements communautaires. Construire une éducation ouverte, engagée et solidaire, c'est construire des **communautés d'apprentissage mutuel** entre les membres de l'institution scolaire et des partenaires extérieurs (avec une écoute et un lien spécial avec les communautés marginalisées) pour trouver des solutions holistiques aux problèmes sociaux tout en formant les apprenants. L'école devient dès lors un acteur de développement en communauté et pas seulement un lieu d'apprentissage individuel en dehors de la communauté. Elle devient une « agora », un lieu sûr de rencontres entre tous les acteurs territoriaux pour éduquer continuellement toute la communauté. Cette ouverture permet l'adaptabilité et la flexibilité des programmes, ainsi que la qualité des apprentissages pour la vie active, l'emploi et la participation citoyenne. La nation, le monde et la communauté y trouvent une source de cohésion sociale et de développement humain, social, économique et soutenable.

c) Il faut promouvoir une éducation centrée sur l'épanouissement et l'autonomie de réflexion critique des

apprenants, donc refuser une école-moule uniformisant et une école-banque où l'apprenant est un élève passif qui reçoit des enseignements. (Articles 7, 8, 9)

L'apprenant devrait être le sujet critique co-créateur de son éducation, dans le contexte d'une pédagogie de l'autonomie individuelle et collective. Cela implique que l'enseignant devienne plus un **facilitateur** de l'apprentissage des élèves qu'un maître qui infuse la connaissance. Bien sûr, l'instruction étant une dimension clé du rôle du système scolaire, il y aura toujours besoin d'activités de transmission de savoirs et mémorisation de connaissances. Mais une pédagogie active équilibre les moments de mémorisation par des moments d'exploration, création, investigation et réalisation de solutions pratiques. Refuser l'éducation-moule qui uniformise les individus et les systèmes scolaires nationaux, en les faisant dépendre de paradigmes conçus ailleurs donc décontextualisés, et refuser l'éducation-banque qui fait de l'école un simple prestataire de services d'enseignements prédéfinis, quel que soit son contexte et son public, c'est se donner les moyens d'une véritable inclusion scolaire par et pour l'innovation éducative.

d) Il faut créer des partenariats équitables Sud-Sud et Sud-Nord basés sur la solidarité, l'égalité, le respect des aspirations et particularités nationales, le bénéfice mutuel et le partage des savoirs respectifs. (Articles 13, 14, 15)

Se donner les moyens d'une éducation véritablement inclusive pour tous, cela veut dire mettre en place des réformes systémiques de l'éducation formelle et informelle, qui engagent beaucoup d'acteurs différents ainsi que des moyens humains et financiers. Du point de vue du développement international, le chemin vers des initiatives qui favorisent l'EEI et le développement durable nécessite d'investir

LES ENJEUX DE LA DÉCLARATION UNIVERSELLE (suite)

dans des mécanismes de soutien inter-solidaires, ainsi que dans des réseaux facilitant l'échange de données entre États, pour que les bonnes pratiques des uns puissent servir d'inspiration aux autres et pour maximiser la rentabilité cognitive, formative et financière des solutions à fort impact positif. D'où le besoin de créer des **plateformes de coopération éducative** dotées de ressources partagées financières, techniques et humaines, afin de réaliser les aspirations de l'EEI.

6- Conclusion

L'éducation, par-dessus tout, est un exercice de pouvoir et, par conséquent, la transformation de l'éducation entraîne la transformation de l'administration du pouvoir, un pouvoir au service du développement de chaque personne, chaque communauté, chaque pays et finalement de l'Humanité entière.

La mise en œuvre des engagements pris lors de la signature de la Déclaration universelle aura besoin d'un solide schéma de collaboration et de coordination intra et internationales dans de multiples dimensions systémiques entre les divers porteurs d'enjeux et de projets. Seule une vision commune claire permettra de ne pas perdre l'objectif commun dans les méandres des activités internationales et intersectorielles Sud-Nord et Sud-Sud.

La DUEEI apporte cette boussole en même temps qu'elle stimule la création des coopérations multilatérales aptes à la réalisation des exigences déclarées. Elle constitue en ce sens un espoir de voir se réaliser rapidement cette aspiration mondiale à une autre éducation, pour un autre développement, pour un autre avenir de l'Humanité. Cette autre Humanité ne sera quelque chose de nouveau et de durable que si elle a la sagesse de reconnecter aussi avec

la connaissance ancienne, qui développait les compétences de la durabilité, comme celle que décrit Amadou Hampâté Bâ :

« Pour les « hommes de connaissance », la logique s'appuyait sur une autre vision du monde, où l'homme était relié d'une façon subtile et vivante à tout ce qui l'entourait. Pour eux, la configuration des choses à certains moments clés de l'existence revêtait une signification précise qu'ils savaient déchiffrer. « Sois à l'écoute, disait-on dans la vieille Afrique, tout parle, tout est parole, tout cherche à nous communiquer une connaissance ... » (*Amkoullel, l'enfant Peul*)



V. Traduction d'articles-clés en anglais et en arabe

5.1 Education Relief Foundation and the Genesis of Balanced and Inclusive Education

ETIENNE LACOMBE-KISHIBE – EDUCATION RELIEF FOUNDATION

TRADUIT EN ANGLAIS PAR M. ARREITÉ OUMAR ADAN - CT -MENFOP

1. Inclusive education as an unmet need : the need for an accelerator

The current trend towards Balanced and Inclusive Education (BIE) is rooted in an already long international emphasis on the need to promote more inclusive education. From the 2002 UNESCO Declaration on Cultural Diversity to the United Nations' Sustainable Development Goals 2015-2030, whose Goal 4 explicitly refers to the need to ensure "inclusive, equitable and quality education", there is a strong consensus. But despite the insistence by many actors that education must be reformed, the obstacles to such reform, it seems, are more important than any effort to overcome them.

Indeed, the consensus is waning in the face of certain cultural and strategic contradictions in education: The praise of diversity in school education faces pressure contrary to the standardization and internationalization of quality standards designed by the dominant countries. For its part, the African Union recognizes the persistence of the "weight of the colonial heritage" in the continent's education systems. And in the classroom, aren't we still very dependent on the authoritarian model of the "Master" who speaks to silent and obedient students ?

A targeted and dedicated initiative was therefore needed to nurture and support the new approaches to education required today. Operating according to the principles of solidarity, intersectorality and inclusiveness, the Education Relief Foundation (ERF) has begun to seek solutions from stakeholders around the world. With a strong conceptualization of "Balanced and Inclusive Education (BIE)" **ERF functions as an accelerator of consensus and commitment** among various national, local and international partners, so that educational inclusion that respects cultural diversity and local and national priorities becomes a reality.

Its strategy, from the outset, has been to develop effective multilateral and multisectoral partnerships to achieve the vision of balanced and inclusive education for all, on the path to achieving Sustainable Development Goal 4 (SDGO4) for quality education and beyond. We will retrace the stages of this rapid evolution.

2- Adopting a consultative approach : moving quickly together

The first step for successful social acceleration is of course to get together and listen to each other: " If you want to go fast, walk alone. But if you want to go far, let's walk together," says

Education Relief Foundation (continuation)

the proverb. ERF seeks to meet the challenge of going far and fast together.

In 2017, in cooperation with its regional and local partners, ERF organised a series of regional high-level stakeholder consultation meetings, covering South-East Asia, Africa, Latin America and the Caribbean, as well as Europe and North America. Their objectives were to present the 4 pillars, analyse their relevance in local and regional teaching strategies, receive criticism from stakeholders regarding the proposed concepts, foster dialogue and exchanges on the relevance of an intracultural approach to education in different regional, national and local contexts, and gather the recommendations of all participating regional actors. This was the first key step in identifying and recording the nature and extent of the challenge ahead.

The African regional consultation meeting was co-organized by ERF and the Nigerian Academy of Sciences in Lagos. Experts and delegates present included the Ministries of Education in Namibia, Nigeria and Uganda, senior representatives of the International Council for Science (ICSU, now ISC), South Africa and the Network of African Academies of Sciences (NASAC), as well as Kenya. Other participants included Save the Children, UNESCO Uganda and senior representatives from the National Academy of Sciences, Arts and Letters of Benin (ANSLAB), the Nigerian Young Academy (NYA), the Federal Ministry of Science and Technology in Nigeria, the University of Lagos, as well as the British High Commission in Lagos.

It was a direct consultation with stakeholders interested in the agenda of Sustainable Development Goal 4 (SDO4), aimed at jointly developing a work plan and agenda aligned with regional priorities and commitments for inclusive education. The experts gathered

recognized an improvement in the quality of education in Africa. However, despite this progress and the large number of initiatives supported by strong international commitments, African stakeholders in ODD4 have highlighted a glaring lack of solutions to address **the need to decolonize education** and revise the fundamental distinctions around the concept of inclusion : it is not only a matter of providing access to the school system for students with special needs, but also of **rebuilding the system itself as education against exclusion and promoting diversity and solidarity.**

A high-level meeting in Bangkok, Thailand, brought together senior officials of the South-East Asian Ministers of Education Organization (SEAMEO) and representatives of the eleven member countries (Brunei Darussalam, Cambodia, Indonesia, Laos, Malaysia, Myanmar, Philippines, Singapore, Thailand), East Timor, Vietnam) as well as partners such as UNESCO Regional Offices and UNICEF, the Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (MGIEP), the Asia-Pacific Centre for Education for International Understanding (APCEIU) and the Rotary Club de Mechan.

This meeting drew on the expertise of the guests to gather and share with decision-makers regional evidence demonstrating the value of implementing and integrating a balanced and inclusive curriculum into educational institutions in South-East Asia. These discussions were part of the UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity and were co-organized by ERF and SEAMEO. A document containing the results of the meeting was presented to the Senior Officials Meeting (SOM) of the eleven SEAMEO countries on 29 November 2017,

The Latin American consultation meeting, held in Panama City in cooperation with the Centre for Applied Linguistics (CAL), aimed mainly at exchanging good practices among the various actors, especially with regard to curriculum reform, with the possibility of introducing a share of locally decided school projects, in order to give a prominent place to the BIE's Contextuality pillar, while incorporating this local specificity into the Ministry's national plans. Senior officials from the Ministries of Education of Costa Rica, El Salvador, Panama, Mexico, Guatemala and Paraguay were present, as well as representatives of universities and the private sector: the Pontificia Universidad Católica of Chile, the University of San Carlos (Guatemala), the Union of Latin American University Social Responsibility (URSULA), which includes more than 150 universities throughout the continent, the Institute for Global Ethics (Globethics, Argentina) and the Peruvian North American Cultural Institute (Peru).

Finally, a round table was held in Geneva on 7 December 2017, bringing together prestigious specialists to gather the views of the "global North" (EU and North America) on Balanced and Inclusive Education. This meeting was co-organized by ERF, the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Geneva, and Globethics.net. It benefited from the contribution of experts such as: Renato Opertti, Senior Programme Specialist at UNESCO's BIE, Conrad Hughes, Director of La Grande Boissi, International School of Geneva, Lena Casiez, UNESCO Chair in Citizenship Education, University of Aix Marseille, Elmar Kuhn, Dean of the European Academy of Sciences and Arts in Salzburg, Simon Robinson of Leeds Beckett University, Joy Tong of All

Special Kids (ASK), Representatives of the Permanent Mission of Member States to the United Nations in Geneva (Austria, Cyprus, France, Iraq, Kyrgyzstan, Malaysia, Mauritius, Mongolia, Mexico, Spain, Uganda), as well as regional bodies: SEAMEO, SEAMEO-INNOTECH, ANSALB, Forum Al-Awassir, African Heritage School, IBE-UNESCO, UNESCO Uganda, Bangkok, URSULA and UNITAR were present.

On the same day, 7 December 2017, the Consultative Working Group of Experts (CEWG) met for the first time. The CEWG acts as an intellectual and technical advisory body or think tank on the BIE. It informs and advises on the different aspects of ERF's programmes and mission, drawing on the expertise of the members of the advisory working group to guide strategic direction, identify trends and highlight challenges and opportunities for achieving ERF's vision of balanced and inclusive education for all. ERF aims to use rigorous transdisciplinary and methodological inputs and advice to strengthen its empirical surveys and activities, and the advice provided by the CEWG ensures that programmes are implemented effectively from a theoretical, technical and scientific point of view.

3. Bringing all the actors together to act collectively : 1st and 2nd BIE Forum 2030

All previous discussions converged towards the realization of the first-ever **BIE Forum 2030**, convened by ERF on 8 December 2017, at United Nations Headquarters in Geneva, bringing together all partners from previous consultation meetings on all three continents and prestigious advocates for inclusive education.

.....

Education Relief Foundation (continuation)

This first international conference on balanced and inclusive education (BIE Forum 2030) was animated by the lectures of Edgar Morin and Jack Lang, attended by stakeholders as diverse as the International Bureau of Education (IBE-UNESCO) and the Uganda National Curriculum Development Centre (NCDC - Ministry of Education and Sports). Forum delegates discussed the recommendations of the regional consultations and the most pressing educational needs in general.

In particular, participants recognized a particular challenge to the assumptions made about how to provide access to education. Far from advocating a general standard for education worldwide, they stressed the essential need for highly contextualized educational reform adapted to local conditions. Contrary to the general desire to define basic parameters in reading, writing and mathematics, they stressed the need for today's students to acquire knowledge in all disciplines, which would give them the flexibility to meet the challenges of tomorrow. Rather than simplifying teacher training, it was widely recognized that educators need more skills, more intensive supervision and greater independence in the classroom. On a broader level, the discussions repeatedly demonstrated why only those most affected by decisions on educational reform can really guide them to success. Exclusion is fought through the inclusive participation of the excluded.

At the end of the conference, ERF received an international and historic mandate to develop a Global Guide to the Ethics, Principles, Policies and Practices of Balanced and Inclusive Education, in order to explicitly define, in a

single document, the BIE's arguments, based on regional recommendations.

4. Accelerating consensus: a comprehensive Guide to Balanced and Inclusive Education

Just 11 months later, on 21 November 2018, at the II BIE Forum 2030 in Mexico City, co-organized with the Mexican Ministry of Education (Secretaría de Educación Pública - SEP), the Global Guide to Ethics, Principles, Policies and Practices for Inclusive and Balanced Education was launched. ERF designed and edited it in collaboration with 19 collaborators, including members of its Expert Advisory Working Group (CEWG), as well as other renowned international experts.

From the outset, it was decided that the Global Guide should be a series of publications, in order to provide the most comprehensive and effective framework for operational implementation to stakeholders in all sectors, regions and contexts. Indeed, in accordance with the results of the 1st BIEForum 2030, there is no single model that can be effective in meeting the learning needs of all learners, regardless of their particular situation.

Above all, the Guide has made it possible to achieve a clear definition of Balanced and Inclusive Education and the 4 pillars, based on regional recommendations. This initial volume was therefore approached as a broad and non-exhaustive conceptual and technical framework that will serve as a basis for the creation and development of a series of pilot projects in different regions of the world. The pilot projects will be implemented in

cooperation with relevant international, regional and national stakeholders, in order to revise the framework of the first volume in a second edition, publish the following volumes as contextualized and extended versions of the framework and articulate implementation and scaling mechanisms. The spirit of the Guide is perfectly presented by Edgar Morin in his preface :

Whilst rethinking education, it is also supremely important to address, here, the necessity to rethink inclusive education. It goes without saying that education must be able to face and overcome all the problems of exclusion of which we are currently aware, such as poverty, conflict and disability. But, today, it must also be able to circumvent all the more subtle, but equally detrimental problems: marginalisation, alienation, ethnocides, amongst many others. To this end, it is no longer mere access to education that is required, but a complete overhaul of education systems.

Edgar Morin, Preface of the Global Guide

5. Continuous acceleration : an International Call signed by all partners

On 22 November 2018, at the end of the II BIE Forum 2030, representatives of Ministries of Education, international agencies, academic institutions and civil society organizations decided to maintain the initial momentum by signing the International Appeal for Balanced and Inclusive Education (IABIE). Affirming their collective aspiration to achieve balanced and inclusive education for all and recognizing the need to work together to address common challenges, the signatories called for the joint research, development and implementation of balanced and inclusive education on a global

scale. As a logical conclusion to the content of the Global Guide, IABIE called in particular for:

- Revitalization of the teaching profession, at all levels, socially and materially (while celebrating their role);
- The transmission of the required knowledge and appropriate methods to promote inclusion through continuous online and on-site capacity building;
- The promotion of partnerships in inclusive and balanced education between those engaged at national and local levels, in order to help identify the mechanisms necessary to enable contextualization at the local level, while preserving common national, regional and international standards;
- Encouraging and supporting local initiatives for balanced and inclusive education;
- The commitment of local communities to balanced and inclusive education to enable them to be co-owners and co-creators;
- Strengthening regional collaboration between ministries of education;
- Strengthening South-South cooperation; and
- A common, shared collective objective and an international intersectoral framework for collaboration in balanced and inclusive education.

IABIE has provided a broad international framework for cooperation and partnerships in balanced and inclusive education, enabling the world to take a concrete and unambiguous step towards justice, equity and sustainability in education.

IABIE now has 41 signatories representing more than 671 institutional entities:

governments, international agencies (ISESCO, OEI), academic and civil society organizations from 110 countries, including the Ministries of Education of Djibouti, Ethiopia, Ghana, Guatemala, Jordan, Malaysia, Philippines, Uganda, Mexico, Palestine and Yemen.

6. Consolidating what has been achieved and continuing together: Universal Declaration and platforms for educational cooperation

At the 2nd ForumBIE 2030 in Mexico City, IAEEI also entrusted ERF with the responsibility of developing a formal draft of the Universal Declaration on Balanced and Inclusive Education (DUEEI), through a series of high-level consultations with signatories and other relevant international, national and local stakeholders. These consultations took place in parallel with the development of a series of pilot projects, with the aim of revising the conceptual and technical framework of the first volume of the Global Guide and publishing a contextualized and evidence-based second volume in the coming months, including through the Djibouti pilot project in partnership with MENFOP.

The current acceleration phase, 14 months after the signing of the IAEEI, focuses on Djibouti and the holding of the III ForumBIE 2030, from 27 to 29 January 2020, co-organized between ERF and the Government of the Republic of Djibouti, under the leadership of its President of the Republic H.E. Ismail Omar Guelleh, and the impetus of its Minister of National Education and Professional Training H.E. Mr. Moustapha Mohamed Mahamoud.

The Universal Declaration on Balanced and Inclusive Education (DUEEI) will be signed by governments, universities and civil society representatives at a ceremony in Djibouti on 29 January 2020. There is no doubt that this Declaration, as well as the creation of a platform to support educational reform and international cooperation in favour of Balanced and Inclusive Education, will be a decisive step in moving from words to deeds, and in achieving the common aspiration for a better education system because it is more inclusive, more equitable and more just, because the dynamic set in motion by ERF and all the stakeholders for more than three years will not cease until the aspiration at the heart of the International Call for Balanced and Inclusive Education is fulfilled:

« - Recognising that, although national governments are most qualified to determine the context of their nation, the engagement of local authorities, communities, and organisations is necessary to social cohesion and sustainable development, we call for :

- a. The promotion of partnerships in Balanced and Inclusive Education between those engaged at a national and local level to help determine the mechanisms necessary to enable contextualisation at the local level, whilst preserving national, regional, and international common standards;
- b. The encouragement and support of local initiatives in Balanced and Inclusive Education;
- c. The engagement of local communities in Balanced and Inclusive Education to enable them to co-own and co-create;
- d. The promotion of a holistic student-centred and community-rooted approach.

5.2 What is a balanced and inclusive education ?

DR. FRANÇOIS VALLAEYS – EDUCATION RELIEF FOUNDATION

TRADUIT EN ANGLAIS PAR M. ARREITÉ OUMAR ADAN - CT -MENFOP

Balanced and Inclusive Education (BIE) is a systemic approach to educational inclusion and quality for social cohesion and justice, the socio-cultural relevance of learning, the relevance of the education system to local, national and global priorities, the articulated development of the learner, his/her school and his/her community environment. We will explain its sources, concepts and concrete pedagogical consequences, which link educational quality to social transformation towards greater equity and proactivity for citizen learners, the citizen school and the citizen community.

However, a double warning is required before starting :

- 1) The BIE does not claim to be a completed educational model to be applied in all places in the same way, as this would run counter to its very spirit of contextuality. It is a compass, so that each country can build its own educational model on solid ethical foundations. A compass does not say where you should go, but it helps you not to get lost during the trip. It is up to each State to decide autonomously, albeit in consultation with its peers, where its education system should go. BIE thwarts the risk that choices may lead to unbalanced and exclusive education.
- 2) The BIE does not claim to be a new doctrine that would make a clean slate of the long past of educational discussions and that should be followed to the exclusion of all others, as this would go against its very spirit of inclusive dialogue and cooperation. It is based on and rooted in the tradition of inclusive education, from which it draws certain nuances that emphasize the importance of the cultural dimension in the processes of educational exclusion, making it particularly relevant (although always with universal relevance) to the systemic educational problems of the countries of the global South.

1- The sources of Balanced and Inclusive Education : from educational quality to educational equity through inclusion and diversity

In our societies, education is fundamentally mandated to educate, socialize and qualify. The issue of educational quality seeks the best ways to achieve these three goals: well-educated, well-socialized citizens, and qualified for personal and collective socio-

economic success. Generally, the main focus is on measuring educational quality in terms of coverage and progress in national educational achievement in standardized international rankings. The objective of educational quality is above all to ensure the professional integration of young people, thus emphasizing the qualification that would lead to socialization and the design of educational content.

However, the criteria of international educational excellence associated with labour market requirements are not really defined in an ethical, fair and equitable way, but on the

.....

○ What is a balanced and inclusive education ? (continuation)

basis of notions of profitability, adaptability and performance. They are built on the basis of equal opportunities for access at the start and on meritocracy at the finish.

Everyone has a "right" to education, each child will enter the school system as he or she can according to the possibilities of his or her family, and the best will emerge victorious, occupying the best socio-economic positions. Of course, the children of those who are already in the best places will have much better opportunities than others in this tortuous journey from primary education to higher qualification. It is therefore easy to see that educational quality does not necessarily mean educational justice and it has long been denounced how the school and university system causes exclusion and reproduces social inequalities instead of gradually dissolving them in the socio-educational development of the best potential of each individual.

Thus, many voices have always raised themselves to rethink education from the requirements of social justice, going beyond the simple demand for equal opportunities towards an inclusive, critical, transformative and anti-discriminatory approach, and seeking to define content, methods and evaluation indicators based no longer on the tactical question: "What education makes it possible to integrate into this world ? " It is about the ethical and political question: "What education do we need to facilitate the creation of a more fairer world while integrating young people into the world ? ». (**Inclusive education therefore closely links educational quality**) and educational equity. It claims to be about social transformation beyond socio-economic integration. It states that there is no quality in

education without combating discrimination, early school leaving, exclusion and inequities. Meritocracy is not forgotten, of course, but we try to measure its price and reject its possible harmful consequence: no learner should lose because of another's victory.

With globalization increasing the interdependence of nations, we face the contradictory injunction of the dual need for international harmonization between education systems and their contextual relevance to ensure their quality at the local and national levels. This creates a tension between the tendency of strong countries to impose their educational models on others, perhaps relevant in their contexts, but difficult to reproduce in other cultural and socio-economic contexts, and the legitimate will of peoples to build their own education systems which, let us not forget, have a fundamental role to play in socialization, and therefore in social cohesion for endogenous development.

Will we finally be able to admit and love our human diversity? Will we finally be able to follow nature's injunction in the 21st century to repeat that only (bio)diversity ensures the health of life in ecosystems? Will we have the wisdom of diversity in dialogue for the health of human social systems or will we continue the fatal and unsustainable race for the dominant uniformization that imposes a mould on everyone, that excludes the most different, the weakest, the most marginal? It is to these questions that the BIE is attempting to answer at new costs, by going beyond the simple point of view of access and school integration of the most marginalized (children with special needs, for example), to increasingly integrate the causes of marginality: economic, social, cultural, gender, religious, linguistic, etc

2- The concepts of Balanced and Inclusive Education : Balance, Systemic Approach, Dialecticism, Contextuality, Intraculturalism, Transdisciplinarity.

Since it is known that giving access to an inadequate education system to the student (for multiple reasons) can often lead to exclusion instead of inclusion, academic failure and desertion instead of success and socialization, self-shame instead of fulfilment, social frustration instead of cohesion, the reproduction of poverty and inequity instead of development and justice, it is therefore necessary " **to put inclusion at the centre of the education system** ", i.e. to think of it in terms of insurance against exclusion.

This then implies **counterbalancing** the discourse of individual meritocratic performance and thus **balancing** the (legitimate) search for qualification and specialization with a (equally legitimate) concern for equitable socialization and humanistic instruction: We do not only want an education that produces effective employees for companies, we also want everyone to be conscious democratic citizens who socialize in mutual respect, peace and dialogue, and people educated in all the artistic, ethical and cultural dimensions of humanity. This is an understanding of the need to associate the adjective "balanced" with "inclusive" education, so that it finds its true meaning. Any educational imbalance reproduces exclusion.

The educational balance will also require school programmes that do not forget adaptability to local challenges, in

particular **by opening up the school to its surrounding community**, so that learning is not only, and mainly, the memorization of pre-programmed instructions but also educational projects based on the search for solutions to social problems in the learners' entourage: students, in groups, participate as citizens in the well-being of their community, identify with and appropriate meaningful, rewarding and co-created learning with other community members (parents, neighbours, neighbourhood organizations, businesses, local leaders, etc.)). This of course implies the commitment of the entire educational institution and its local stakeholders.

It is therefore for the sake of coherence that the BIE proposes a **systemic** approach to education, including all political, pedagogical, administrative, learners, parents, local community, economic actors, local media, around the same goal of creating a relevant learning dynamic and educational quality for all. This openness, collaboration and appropriation then make it possible to achieve the three components of education (instruction, socialization and qualification) in an articulated and contextualized manner, without cultural, economic or social incoherence, without artificiality of the teachings in the face of the fundamental values of society.

The compass of the BIE then makes it possible **to trace a route** from the daily life of the classroom lounge towards the skills to be consolidated among learners and towards the overall objective desired by MENFOP of a " Citizen Inclusive School, effective, pillar of the socio-economic development of our country" (Biannual Review of the Observatory of the Quality of Teaching and Learning, MENFOP, No. 1, January 2018, p 8). It could even be argued that an unbalanced

.....
○ What is a balanced and inclusive education ? (continuation)

and non-inclusive approach to education would pose many barriers to this objective : How, indeed, without contextuality, can we want schools to be a pillar of socio-economic development ? How, without dialecticism and intraculturalism, can we want schools to be inclusive and civic? How, without transdisciplinarity, can we want schools to be effective ?

The common thread of the BIE's pedagogical approach is to balance normal teaching-learning based on knowledge and instructions with problem-solving learning. The first approach is **deductive** : the teacher knows what to teach from the program and the learners learn. The second approach is inductive: the teacher presents the complex problem and the learners invent a solution to the problem. Learning occurs during the action-research process. The 4 pillars constitute the stages of the pedagogical itinerary :

Dialecticism : an approach through dialogue, critical exchange and collective reflection will make it possible to make learners protagonists in the classroom and in civic life. The knowledge to be learned is no longer an untouchable and indisputable taboo entity but a human creation that has its history, its utility, its limits. These creations make us free and autonomous as long as we can understand them, discuss them and go beyond them to new innovative knowledge. Knowledge is presented in the form of problems to be solved and no longer only as texts and formulas to be learned. The teacher is then a **facilitator** of self-learning for students seeking curiosity and self-development.

From the teacher's point of view, introducing

moments of dialogue, collective reflection and joint research into solutions to complex problems that do not immediately have a resolution available in the Textbook is a privileged moment for everyone to express themselves, for everyone to know each other better, for individual differences to be recognized and respected, under the guidance of a teacher who has become a silent guide for moment and invites respect, listening, argumentation rather than affirmation, research rather than repetition. Already, the socio-emotional and sociocognitive skills of the citizen learner are being worked on. And students co-create their own knowledge by formulating their own conclusions that were not pre-established. They are free and curious, instead of just memorizing mechanically

Contextuality : a contextual approach to education reintroduces the school into the surrounding community, rehabilitates the learner at the heart of his or her learning from his or her specific and singular needs, reintegrates programmes and methods into national and local, but also international and planetary needs of the moment and the time. It requires a deep competence of adaptability and flexibility on the part of the teaching staff, thus a gift of listening and innovation. Contextuality is the antidote to the educational pathologies of inadequacy, artificiality, cultural and cognitive imposition, and thus the remedy for educational exclusions of all kinds.

For learning dynamics, thanks to contextuality, the problems discussed in class are no longer rhetorical and artificial : **they are real problems of the environment community.** The classroom is open to external speakers

and students go out with the teaching staff to study, analyse and diagnose concrete situations in the neighbourhood and the community. Citizen learners put their knowledge into practice and discover new ones to help their communities to live better, in solidarity and innovation. Everyday life is a source of thousands of questions, knowledge and solutions that require the learner to take ownership of his or her studies in order to be a proactive citizen. **Intraculturalism** : an " intracultural " approach to education means a profound study of the cultural identity of students to discover the interdependence with other cultures, the exchanges, loans, debts, mutual enrichment that the history of human cultures has generated. The students identify themselves with a long and immense historical richness where their personal origin is ennobled at the same time as " the other " culture is no longer " foreign " since it is interdependent with " mine ". So intercultural dialogue is no longer just a good intention, attractive but ineffective. This dialogue becomes a matter of course, based on objective knowledge. Intraculturalism makes it possible to overcome cultural alienations, complexes of cultural superiority and inferiority, self-honour and contempt for others, in the very life of the school and its teaching, to give a chance to a sincere, egalitarian, mutually enriching intercultural encounter.

Thanks to intraculturalism, the learning path is consolidated: learning based on the solution of discussed and contextualized social problems is structured into **school projects** that bring together several teachers of several subjects with the community's external partners. This gives us the opportunity to start a deep reflection on who we are, our habits and customs, our history and our opportunities, thus a research on our own cultural characteristics, their meaning and

values, and hence their links with other cultures, other communities. Students' intracultural research is based on concrete action in which they participate, as part of the community's well-being.

Transdisciplinarity : a transdisciplinary approach to education no longer isolates the education system from the world and other social systems, no longer distances each of the disciplinary knowledge from the others to create hyperspecialized but waterproof and autistic domains, no longer distances non-academic knowledge and popular wisdom from teaching-learning, which are also sources of instruction, qualification and socialization. Building the complex sociocognitive and emotional skills that learners need requires a complex inter-relational approach to knowledge and learning experiences, including multiple actors. Any isolation of knowledge and disciplines is an educational impoverishment that risks the impertinence of learning, the artificialisation of teaching, the annoyance of learners.

Transdisciplinarity is the natural result of this inductive approach to learning based on the solution of social problems. Because no social problem is monodisciplinary, but all are complex, their solution naturally involves multiple academic and non-academic knowledge and multiple cognitive, emotional, communicative, social and other skills. This therefore requires joint work by the teaching team, administrative support, the participation of external stakeholders and the proactivity of learners.

Thanks to the 4 pillars, education can really claim to facilitate social cohesion, equitable (and therefore sustainable) development, the true educational quality linked to equity. Instead of reproducing existing social

injustices, the education system promotes social change, real social progress is being made through the lever of a " liberating " education that reformulates the relationship between teacher and learner through the mutualization of knowledge efforts and no longer only through verticality :

" The raison d'être of liberating education is its initial impetus for unification. Such a form of education implies overcoming the teacher-student contradiction, in such a way that each of them simultaneously becomes an educator and a student. " (Paulo Freire, Pedagogy of the oppressed)

3- Conclusion : Appropriate education, ownership of education

The 4 pillars of BIE therefore make it possible to inspire educational reforms in order to rebalance a conception of education that is too often standardized, and therefore decontextualized, and to reestablish the school in its community, to put the learner and his or her specific needs, differences and opportunities back at the heart of the teaching-learning process, to redesign curricula and pedagogical strategies around national, regional and local priorities, and thus from there, a global priority. They inspire a socially relevant approach to education, socialization and qualification, articulating the following threefold objective:

1- Learners feel at home in school, listened to and respected. They take ownership and responsibility for their learning adapted to their experiences, needs and aspirations.

2- The surrounding community feels that the school is its own, an open partner in its life, an actor in its local development,

an interlocutor of its problems, thanks to educational projects oriented towards the community.

3- The nation notes that its school system corresponds to it, is a lever for its development and the progress of its children, a relevant instrument for the training of its executives, professionals and leaders.

Appropriate quality education therefore requires ownership of the educational process by its actors. This awakens interest, the desire to learn, to grow, to surpass oneself, thus reviving the forces that forge social cohesion. As the school is also the mirror of our society, it must strive to thwart exclusion and power relations within it. That is, the noble ideas of peace must lead to real systemic changes in education, so that they do not remain at the level of discourse advocating attitudes that are simply individual, but without social change. For individuals to live in harmony, the social system must facilitate this harmony, and it must do so first of all in the micro-social system of the school.



5.3 The challenges of the Universal Declaration of Balanced and Inclusive Education and the international expectations

JUAN MANUEL MARTÍNEZ GARCÍA - EDUCATION RELIEF FOUNDATION

TRADUIT PAR M. ARREITÉ OUMAR ADAN - CT - MENFOP

1- Need for another education: contextuality, diversity, inclusion, quality, cooperation, sustainability.

This article sets out the reasons that led to the formulation of a Universal Declaration on Balanced and Inclusive Education (UDBIE), its structure and content, as well as the consequences of its adoption for international cooperation. We are at the crossroads of a crucial path for humanity: globalization driven by industrial development over the past two centuries has not solved humanity's social problem (poverty, injustice, inequity, violence), but has initiated a new environmental problem (pollution, climate change, risk of collapse of the planet's human livability conditions). We need **another development** that is more humane and sustainable, and therefore **another education** that leads us there.

For this new education, it is important to realize that **the countries of the Global South have a new role to play**, not only in promoting a fairer and more equitable school system for their own communities, less dependent on exogenous thinking patterns, but also in providing **education based on more sustainable socio-cultural skills for all humanity**. For many of the characteristics of southern societies in relation to nature,

the group, the elders, children, traditional knowledge and spirituality can serve as a model for building a new world order that is fairer and more sustainable for all, and can lead us out of the spiral of individualistic over-consumption that isolates, impoverishes and excludes, and makes us increasingly dependent on systems of economic growth that are unsustainable in the medium term, because they destroy nature.

This new historical situation is an opportunity **to affirm new educational values** outside the dominant paradigm of the sole meritocratic individual success of the "good pupil", a paradigm that has the collateral effect of excluding many children who have not had the chance to be born in a "good" family, or who did not have the skills that the selection system appreciated, or who had specific needs that the school system could not satisfy, in short all those who did not fit into the meritocratic mold of an "educational quality" too narrowly defined.

These new educational values, if they are to be conceived from an ethical logic of social justice and environmental sustainability, must be **adapted to local contexts**, and therefore universally non-uniform. This was very well identified by the African Union when it promulgated its Continental Education Strategy for Africa 2016-2025 (CESA 16-25), which states that it is necessary to :

.....

○ The challenges of the Universal Declaration (continuation)

development at national, subregional and continental levels ". Contextuality therefore leads to the diversity of school systems, which should no longer be seen as a problem but as a source of creativity and quality in relation to **inclusion as a fundamental value of education**. Indeed, an inclusive education system must by definition be diverse, flexible, adaptable to cultural, community and individual contexts to meet the specific needs of each learner. The central statement of Balanced and Inclusive Education (BIE) is in this sense as follows: "there is no educational quality without educational inclusion, and vice versa", because an education system that creates exclusion fails in its triple fundamental task of socialization for social cohesion, instruction of all for social justice, qualification of all for the social inclusion and sustainable development of the nation.

However, **contextuality, diversity and inclusion** are the values that lead to responsible educational quality only if Governments can join forces to harmonize, translate and articulate their respective education systems, in order to enable international, intercontinental and ultimately global mobility of students, educators and professionals. Thus contextuality does not mean withdrawal into one's community, and thanks to international cooperation, it allows hope for the construction of sustainable education for all and for everyone.

2- Global Consensus on Inclusive and Quality Education

This commitment to closely link inclusion,

justice and quality in education is in line with Sustainable Development Goal 4 (SDGO4) of the United Nations Programme for Sustainable Development to 2030, which requires "to ensure inclusive, equitable and quality education and to promote lifelong learning opportunities for all". For its part, the Continental Education Strategy for Africa (CESA 16-25) calls for "holistic, inclusive and equitable education" as a sine qua non for sustainable development.

In Latin America, the 2021 educational objectives of the Organization of Ibero-American States for Education, Science and Culture (OEI), promulgated in 2008 with the aim of improving quality and equity in education, also closely link the two concepts in order to combat poverty and inequality and thus promote social inclusion:

"This is a necessary challenge for the future because the objectives defined must serve as a reference and motivation for the solidarity effort and collective commitment of the Ibero-American countries in the context of cultural, historical and educational integration, which must be based on unity in diversity".

And in the Asian context, among the 7 priority areas 2015-2035 of the Southeast Asian Ministers of Education Organization (SEAMEO), there is a clear distinction between the desire to "address the barriers of inclusion" as a necessary step in building a quality education system for the continent.

We therefore have a broad consensus around the need to think about educational quality also in terms of inclusion. But this requires a specific cultural approach to educational challenges.

3-The need for a cultural approach to educational inclusion

It is indeed essential to understand that many school exclusions, failures and dropouts are due to **problems of cultural alienation and discrimination of learners**. For many reasons, programs may be culturally inappropriate for some students, they may feel excluded or despised, or they may not understand instructions given in a language that is not their own. They may be ashamed of their origins or identity, lack the self-esteem to share their personal narratives, be victims of peer contempt, or worse, marginalized by teachers, etc.

This is why inclusive educational quality cannot avoid an **intracultural and contextualized approach** to pedagogy, programmes and learning processes, which will make it possible to develop specific skills such as cultural pride, which is healthy when it is accompanied by cultural humility, that is, when it deconstructs any arrogance in relation to the other, as well as any shame in relation to oneself. This reinforces what **the Universal Declaration on Cultural Diversity** (UNESCO, 2001) had stipulated in its action plan :

"Line 6 : Encourage linguistic diversity - while respecting the mother tongue - at all levels of education, wherever possible, and stimulate the learning of multilingualism from an early age;

Line 7 : Raise awareness through education of the positive value of cultural diversity and improve both curriculum development and teacher training to this end;

Line 8 : Incorporate traditional pedagogical approaches into the educational process, as appropriate, in order to preserve and

optimize culturally appropriate methods for communication and transmission of knowledge. »

It is therefore with all these recognized international expectations in mind that Education Relief Foundation (ERF) has undertaken the triple work to:

- (1) Formulate the synthesis of concepts around inclusive quality education through the construction of the concept of Balanced and Inclusive Education (BIE);
- (2) Propose a new educational approach to inclusion centred on intraculturalism;
- (3) Bring together and engage the various stakeholders around the world to move from intentions to action.

The Universal Declaration on Balanced and Inclusive Education, which will be signed by States and civil society actors during the Djibouti International Summit of the 3rd ForumBIE 2030, on 29 January 2020, a historic event co-organized by the Presidency of the Republic of Djibouti and coordinated by MENFOP, is a decisive step towards the dual objective of building international consensus on a solid theoretical basis and solid practical synergies of cooperation between governments.

4- The Universal Declaration of Balanced and Inclusive Education

From the point of view of its spirit, the Universal Declaration of Balanced and Inclusive Education (UDBIE) is a corollary of the multilateral initiatives and instruments previously promulgated. Through its articulation, UDBIE is committed to the creation of an education systems that can

○ The challenges of the Universal Declaration (continuation)

transform problems into opportunities, acting together to achieve collective aspirations and apply pedagogical practices of great depth and scope. It is not a model implemented, but an approach that guides and harmonizes the legislation and political commitments of States in a correlative way, based on a conceptual and technical compass that engages and guides the actors.

The essential idea behind ERF's approach is that a genuine and profound transformation of education is still pending, despite consensus, which will only be resolved if all social sectors assume their responsibilities by building a broad and sustainable movement that goes beyond the ideologies and partisan projects of the various governments, organizations or interest groups. There is an urgent need for more decisive progress in education.

The BIE concept is designed to be an **accelerator of consensus and mutual commitment**. It is based on four pillars known for their decisive nature :

- **Intraculturalism** : An approach based on deep cultural introspection to obtain a more complete understanding of inter-indebtedness and the interdependence of cultures.
- **Transdisciplinarity** : An approach that integrates multiple perspectives based on the interconnection of academic and non-academic fields of knowledge, with the aim of achieving a complex and holistic understanding of the world.
- **Dialecticism** : Interactional and synergistic approach based on a dialogue proposing problems and an exchange of arguments, with a view to free and critical thinking through the proactive participation of students.

- **Contextuality** : Context-centred approach, based on integration and adaptation to students' realities, values and interpretative frameworks, so that they develop their sense of co-ownership and co-creation.

The UDBIE adds to these 4 pillars the essential dimension, as we have seen, of **international cooperation**, without which all educational intentions will remain a dead letter. Indeed, contextuality and transdisciplinarity would be blind without cooperation, and intraculturalism and dialecticism would remain empty :

"The Global South is composed of extremely diverse countries, peoples and cultures that simultaneously share systemic characteristics, challenges and aspirations. It is thus best placed to collectively develop and adopt a third, alternative and inclusive path of development that emerges and flows from education, and is established in the spirit of multilateralism, solidarity and self-determination.

With this in mind, we are committed to :

1. *Create platforms that facilitate, strengthen and amplify transdisciplinary cooperation and exchanges between governments, institutions and organizations in the Global South, and benefit from ample resources to learn from shared challenges and good practices, improve educational research and the production of key knowledge, and reduce the techno-digital-scientific divide ;*
2. *Create coordinated and supportive education financing mechanisms that respect national priorities, adapt to local realities, assist in debt relief and facilitate budget increases for education. »*

(Universal Declaration of Balanced and Inclusive Education, Art. XV)

The UDBIE is therefore structured around these 4 pillars and international cooperation. It includes a preamble and fifteen articles

that include political, social, cultural and international rights.

The preamble to the Declaration has a profound ethical content, expressing a certain conception of justice, dignity and equity, in accordance with the historical, political, social, economic and cultural context of today's 21st century society.

The Declaration states that "education and culture reflect and reproduce societies, with their injustices and distortions, and that both, as sculptors of the future, are the wings that allow humanity to rise towards social and societal progress" (Preamble, UDBIE).

In addition to the preamble, the body of the declaration is divided into five parts, each with three articles:

- A. Intraculturalism, Articles I to III
- B. Transdisciplinarity, Articles IV to VI
- C. Dialecticism, Articles VII to IX
- D. Contextuality, Articles X to XII
- E. International cooperation, Articles XIII to XV

Each article consists of a brief declaration of principles and two specific commitments, a total of 30 commitments, which are to be understood as obligations of a moral, but not legal nature intended to guide the decisions of the signatory actors, in particular those responsible for reforming educational models. The Declaration is open for signature by all countries - Heads of State, Ministers of Education, senior officials, but also representatives of regional organizations, civil society organizations and academic, scientific and academic institutions.

The Declaration identifies four main ideas that clearly guide actors towards important

policy and strategic choices in education :

a) Diversity is a value for the unity of humanity. (Articles 1, 2, 3)

Cultural difference is good and desirable, it does not mean withdrawal and opposition because cultures are interdependent and owe one another something. We should therefore neither seek their unification nor freeze them in a outdated pre-definition. Education must teach cultures as the basis of culture, the diversity of human identities as the basis for respect, understanding and esteem for the other the basis for living together. In this approach, students from the most disadvantaged backgrounds can find an opportunity for academic development.

b) It is necessary to decompartmentalize knowledge and institutions related to education in order to open the school to its community, its context and the challenges it faces, and thus make it an agent of social transformation in solidarity. (Articles 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12)

Since social problems are all complex, they must be dealt with in a transdisciplinary and multisectoral manner, which implies that education does not tend to focus on institutional and epistemological withdrawal from a pedagogy that is disconnected from community realities and commitments. Building open, committed and inclusive education means building communities of mutual learning between members of the school institution and external partners (with a special listening and connection to marginalized communities) to find holistic solutions to social problems while training learners. The school thus becomes an actor of community development and not only a place of individual learning outside the community. It becomes an "agora", a safe place for all

.....

○ The challenges of the Universal Declaration (continuation)

territorial actors to meet and continuously educate the entire community. This openness allows for the adaptability and flexibility of programmes, as well as the quality of learning for working life, employment and civic participation. The nation, the world and the community find in it a source of social cohesion and human, social, economic and sustainable development.

c) We must promote Education that focuses on the development and critical thinking autonomy of learners, and therefore reject a uniform mould school and a bank school where the learner is a passive student who receives instruction. (Articles 7, 8, 9)

The learner should be the critical co-creator of his or her education, in the context of a pedagogy of individual and collective autonomy. This implies that the teacher becomes more of a facilitator of student learning than a teacher who infuses knowledge. Of course, since instruction is a key dimension of the school system's role, there will always be a need for knowledge transmission and memorization activities. But an active pedagogy balances the moments of memorization with moments of exploration, creation, investigation and achievements of practical solutions. To reject mold-education that unifies individuals and national school systems, making them depend on paradigms designed elsewhere and thus decontextualized, and to reject bank-education that makes the school a mere provider of predefined teaching services, whatever its context and audience, is to provide itself with the means for true school inclusion through and for educational innovation.

d) Equitable South-South and South-North partnerships based on solidarity, equality, respect for national aspirations and particularities, mutual benefit and the sharing of respective knowledge must be created. (Articles 13, 14, 15)

Empowering ourselves with a truly inclusive education for all means implementing systemic reforms of formal and informal education, involving many different actors as well as human and financial resources. From an international development perspective, the path to initiatives that promote BIE and sustainable development requires investment in inter-solidarity support mechanisms, as well as networks that facilitate the exchange of data between States, so that good practices from one State can serve as inspiration to others and to maximize the cognitive, formative and financial profitability of high-impact solutions. Hence there is a need to create educational cooperation platforms with shared financial, technical and human resources in order to achieve the aspirations of the BIE.

5- Conclusion

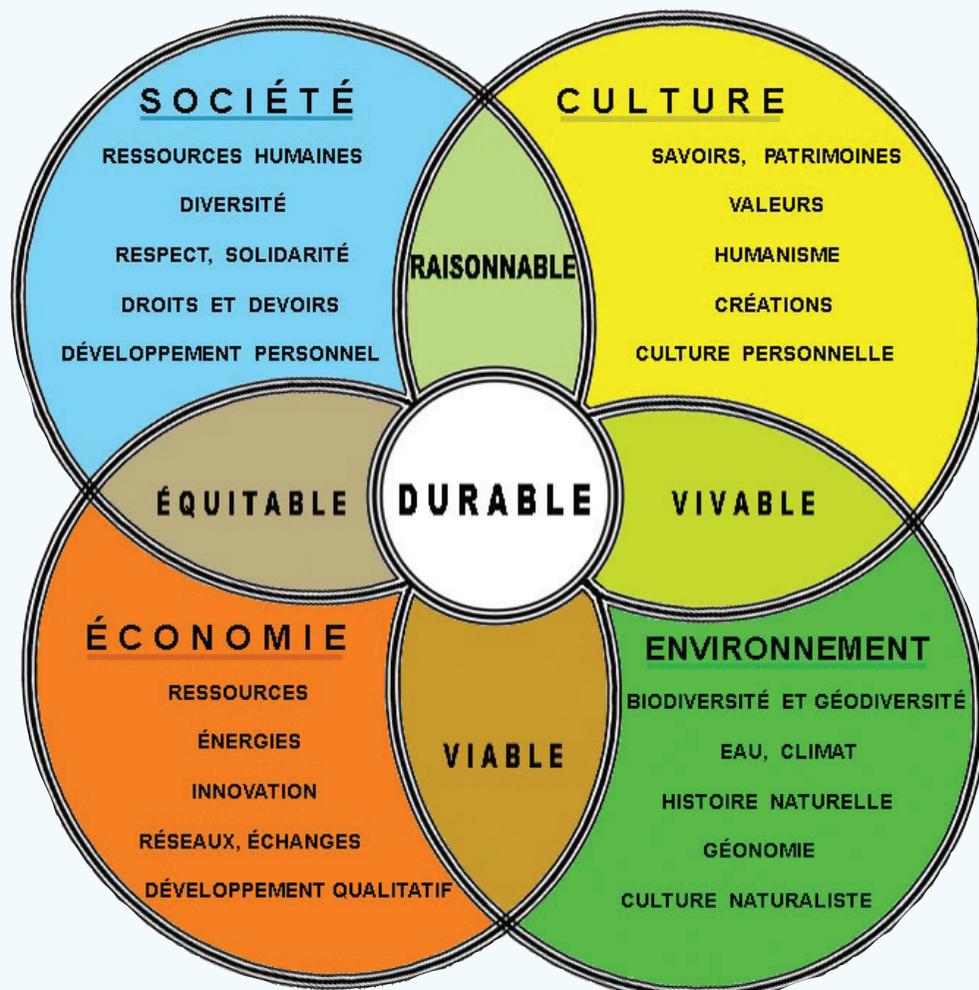
Education, above all, is an exercise of power and, therefore, the transformation of education entails the transformation of the administration of power, a power at the service of the development of each person, each community, each country and ultimately of humanity as a whole.

The implementation of the commitments made at the time of the signing of the Universal

Declaration will require a solid framework for intra- and international collaboration and coordination in multiple systemic dimensions among the various stakeholders and projects. Only a clear shared vision will ensure that the common objective is not lost in the maze of international and intersectoral South-North and South-South activities.

The UDBIE provides this compass at the same time as it stimulates the creation of multilateral cooperation capable of meeting the declared requirements. In this sense, it constitutes a hope that this global aspiration for another education, for another development, for another future of Humanity, will soon be realized. This other Humanity will only be something new and lasting if it has the wisdom to reconnect also with the old knowledge, which developed the skills of sustainability, as described by Amadou Hampâté Bâ :

"For the "men of knowledge", logic was based on another vision of the world, where man was linked in a subtle and living way to everything around him. For them, the configuration of things at key moments in their lives had a precise meaning that they knew how to decipher. "Be attentive, they used to say in old Africa, everything speaks, everything is word, everything seeks to communicate to us a knowledge..." (Amkoullel, the Peul child)



5.4 Excerpts from two articles

1-MENFOP-ERF: the path of a fruitful intellectual peregrination

Furthermore, in order to understand why Djibouti is chosen for hosting the third BIE forum, one must have a closer look at the role played by the Technical Committee which was responsible for narrowing the gap between the conceptual universe and the classroom, in other words, translating the pillars and fundamental principles of the BIE into pedagogical acts. The Republic of Djibouti remains to this day the first country to experiment with a BIE pilot project. Also, the trigger is to be sought on the Mexico City side where the second BIE forum on Balanced and Inclusive Education was hosted, in November 2018, and the International Appeal for Balanced and Inclusive Education was signed. This event allowed the meeting of the Minister of National Education and Vocational Training M. Moustapha Mohamed Mohamoud and the President of ERF Cheikh Mansour Bin Moussallam, two brilliant minds convinced of the transformative power of Education. This meeting marks the beginning of the MENFOP-ERF collaboration on the BIE.

In January 2019, a Memorandum of Understanding between the Ministry of National Education and Vocational Training of Djibouti (MENFOP) and the Education Relief Foundation is signed.

Following this, a Joint Technical Committee (JTC) for Balanced and Inclusive Education (BIE) was set up to develop a proposal for a BIE pilot project based on national priorities, monitor its implementation and final assessment.

The pilot project launched in October 2019 currently involves 6 middle-schools and has mobilized no less than actors of the Djiboutian educational system. The pilot project pursues 4 strategic objectives focusing on student, teacher, contents and the school. **The aim of the project** is to contribute to the development of a Djiboutian who is aware and proud of his or her belonging to the Djiboutian nation in its diversity and to the whole of humanity; A djiboutian empowered to understand and act responsibly towards his or her environment and capable of contributing to social cohesion; A djiboutian who can easily integrate into the labour market. Therefore, the activities to be carried out in the framework of this pilot project were clearly highlighted ; a timeline and an internal monitoring-evaluation mechanism put in place before the external evaluation, which will be conducted by an independent expert.

2. The cultural dimension in the construction of identity

The General law governing education defines the objectives assigned to the Djiboutian educational system by specifying that it has the noble mission of « *promoting awareness of belonging to the Djiboutian Nation and thereby contributing to the strengthening of national cohesion* ». The BIE Global Guide corroborates this imperative need to work for social cohesion by assigning to the pillar of intraculturalism the general objective to « *nurture cohesive and harmonious identities* ». It can therefore be said that this pillar undoubtedly contributes to « the strengthening of national cohesion » as set out in The General law governing education of 2000 in that it aims at « the simultaneous deconstruction of complexes of cultural superiority and inferiority ».

Although the cultural dimensions of education were the strong orientations of the curriculum reform, the intracultural approach, which builds on these achievements, is innovative in that it involves "a cultural introspection for a more integral understanding of the inter-indebtedness and interdependence of cultures". This approach has the merit of leading to the certainty that "a culture would not have existed in its present form without the culture of the other and vice versa".

Wouldn't introspection into Djibouti's local cultures be an opportunity to encourage learners to see for themselves the convergence of social norms, moral codes and collective ethics conveyed by our millenary cultures? Wouldn't it be a royal way to fully consecrate what the culture of this country, "a land of encounters and sharing", has of crossbreeding

and mixing ? Needless to say, awareness of this interdependence between cultures is a cornerstone of social cohesion. As a result, the global Guide makes it clear that "on the basis of intraculturality, an educational system is empowered to build a cohesive national identity".



«المؤسسة المساعدة من أجل التربية (ERF) وميلاد التربية المتوازنة والشاملة»

إن المرحلة الحالية للتسريع، على بعد 14 شهرا من توقيع النداء العالمي تتمحور على جيبوتي وعلى تحقيق الندوة الثالثة BIE في افق 2030 من 27 إلى 29 يناير 2020، المنظمة بالشراكة بين «مؤسسة المساعدة من أجل التربية» (ERF) وحكومة جمهورية جيبوتي تحت إشراف رئيس الجمهورية فخامة الرئيس إسماعيل عمر جيله وتشجيع من وزير التربية الوطنية والتكوين المهني معالي السيد مصطفى محمد محمود.

التصريح العالمي للتربية المتوازنة والشاملة سيوقع من طرف الحكومات والجامعات وممثلي المجتمع المدني أثناء لقاء في جيبوتي في 29 يناير 2020. لا شك أن هذا التصريح وكذا إنشاء أرضية لدعم إصلاح التربية والتعاون الدولي لفائدة التربية المتوازنة والشاملة ستكون مرحلة مصيرية للمرور من الكلام إلى الأفعال وتحقيق التطلعات المشتركة من أجل نظام تربوي أفضل لأنه شامل، أكثر إنصاف وعدلا، لأن الدينامية التي أنطلقت بها المؤسسة وكذا من يهمهم الأمر منذ أكثر من ثلاث سنوات لن تتوقف إلا بعد تلبية الطموحات الساكنة في قلب النداء العالمي من أجل تربية متوازنة وشاملة :

«اعترافا بأن الحكومات الوطنية هي المؤهلة لتحديد إستراتيجية شمولية على المستوى الوطني وبالتزام السلطات والجماعات والتنظيمات المحلية بضرورة ضمان الالتحام الاجتماعي والتنمية المستدامة، ندعو إلى :

أ- تطوير الشراكات في مجال التربية المتوازنة والشاملة بين الأشخاص والكيانات الملتزمة على المستوى الوطني والمحلي من أجل تحديد الآليات الضرورية للتمكن من الإتساق على الصعيد المحلي مع المحافظة على المعايير المشتركة على الصعيد الوطني والإقليمي والعالمي.

ب- تشجيع ودعم البوادر المحلية في مجال التربية الشاملة والمتوازنة والشاملة بين الأشخاص والكيانات الملتزمة على المستوى الوطني والمحلي من أجل الاشتراك في المسؤولية وفي الابتكار.

ج- التزام الجماعات المحلية المكلفة بالتربية المتوازنة والشاملة من أجل الاشتراك في المسؤولية وفي الابتكار.

د- تطوير مقاربة شمولية مركزة على الطلاب ومرتسخة في المجتمعات المحلية.

- اعترافا بأن تظافر الجهود والمبادرات والأنشطة ضروري من أجل مواجهة التحديات المشتركة في العالم بأسره ومن أجل تحقيق الاهداف المتناسقة التالية :

أ- تقوية التعاون الاقليمي بين وزارات التربية.

ب- تقوية التعاون جنوب - جنوب.

ج- هدف جماعي متقاسم وإطار عالمي متقاطع القطاعات من أجل المشاركة في مجال التربية المتوازنة والشاملة.

4

«المؤسسة المساعدة من أجل التربية (ERF) وميلاد التربية المتوازنة والشاملة»

5 - التسريع المتواصل: نداء دولي موقع من لدن جميع الشركاء:

في 22 نوفمبر 2018 عند افتتاح «الندوة الثانية 2030 BIE» قرر ممثلو وزارة التربية والوكالات الدولية والمؤسسات الأكاديمية ومنظمات المجتمع المدني الاحتفاظ بالدينامية الأساسية بالتوقيع على النداء العالمي من أجل التربية المتوازنة والشاملة للجميع مع الاعتراف بضرورة إشراك جهودهم لمواجهة التحديات المشتركة، كما طالب الموقعون بالبحث والتطوير وتنفيذ تربية متوازنة وشاملة على الصعيد العالمي. ومن أجل تليخيص منطقي مستنبط من محتوى الدليل الشامل، طالب النداء العالمي بما يلي:

- إعادة الاعتبار لمهنة المدرس على جميع المستويات اجتماعيا وماديا (إبراز أدوارهم).
- إيصال المعارف الضرورية والطرق الملائمة من أجل تسهيل الشمولية عن طريق التقوية المتواصلة للقدرات المستهدفة.
- تطوير الشراكات في مجال التربية الشاملة والمتوازنة مع الذين التزموا على المستوى الوطني والمحلي من أجل المساعدة على تحديد الآليات الضرورية وتسهيل الاتساق على المستوى المحلي مع المحافظة على المعايير المشتركة الوطنية والإقليمية والعالمية.
- تشجيع ودعم البوادر المحلية من أجل تربية شاملة ومتوازنة.
- التزام المجتمعات المحلية في التربية المتوازنة والشاملة لتمكينها من أن تصبح متشاركة في الملكية والابتكار.
- تقوية المشاركة الإقليمية بين وزارات التربية.
- تقوية التعاون جنوب - جنوب من أجل :
- هدف جماعي مشترك ومتقاسم وإطار متقاطع القطاعات عالميا من أجل الاشتراك في التربية المتوازنة والشاملة.
- من أجل الاشتراك في التربية المتوازنة والشاملة .
- وفر النداء العالمي للتربية الشاملة والمتوازنة إطارا واسعا للتعاون والشراكات متيحا الفرصة للعالم أن يخطو خطوة ملموسة ودون غموض نحو العدالة والإنصاف والديمومة في المجال التربوي.
- يتوفر النداء العالمي الآن على 41 موقع يمثلون أكثر من 671 كيانا مؤسساتيا: الحكومات، منظمات دولية، (الاسيسكو...) منظمات جامعية، منظمات المجتمع المدني من 110 بلدان، من بينها وزارات التربية في جيبوتي وأثيوبيا وغانا وغواتيمالا والأردن وماليزيا والفلبين و أوغندا والمكسيك وفلسطين واليمن.

6 - تقوية المكتسبات والاستمرار جماعيا: التصريح العالمي وقواعد التعاون التربوي:

أثناء «الندوة الثانية في افق 2030» التي عقدت في مكسيكو، أولى النداء العالمي «لمؤسسة المساعدة من أجل التربية» (ERF) أيضا مسؤولية إعداد «المشروع الرسمي للتصريح العالمي للتربية المتوازنة والشاملة» بواسطة سلسلة من الاستشارات ذات مستوى عالي مع الموقعين وكذا من يهتمهم الأمر الدوليين والوطنيين والمحليين. وقد جرت هذه الاستشارات بتوازي مع إعداد سلسلة من المشاريع النموذجية، من أجل مراجعة الإطار المفهومي والتقني للكتاب الأول من الدليل العالمي ونشر كتاب ثاني متسق ومبني على مبررات المشاريع النموذجية من أجل مراجعة الإطار المفهومي والدليل العالمي ونشر كتاب ثاني متسق ومبني على مبررات في الشهور القادمة وذلك بفضل المشروع النموذجي في جيبوتي بالشراكة مع وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني.

«المؤسسة المساعدة من أجل التربية (ERF) وميلاد التربية المتوازنة والشاملة»

3 - جمع كل الفاعلين للتفاعل بشكل جماعي: الندوة الأولى والثانية في أفق 2030.

كل النقاشات السابقة تلتقي في تحقيق توصيات الندوة في أفق 2030 المنظمة من لدن المؤسسة في 8 ديسمبر 2017 في مقر الأمم المتحدة في جنيف والتي جمعت كل شركاء الاجتماعات الاستشارية السابقة في القارات الثلاث والمدافعين المهمين للتربية الشاملة.

إن هذا المؤتمر الدولي الأول حول التربية المتوازنة والشاملة (ندوة 2030) كانت تنشطه محاضرات من الأساتذة الكبار منهم إدكارمان وجاك لانغ، حيث حضرها من يهتمهم الأمر بمختلف أنواعهم كالمكتب الدولي للتربية (BIE - اليونيسكو) والمركز الوطني لتطوير المناهج الأوغندي. وقد ناقشت الوفود توصيات الاستشارات الإقليمية وحاجات المشاركين فيما يتعلق بالتربية عموماً، وقد اعترف المشاركون على الخصوص بالتحدي المرتبط بفرضيات توفير الولوج إلى التربية، بعيداً عن تقديم معيار عام حول التربية على المستوى العالمي، فإنهم أوضحو الحاجة الماسة إلى إصلاح التربية المتناسقة بشكل كبير والملائمة للظروف المحلية، على عكس الرغبة العامة في تحديد معايير أساسية في القراءة والكتابة والرياضيات، أكدوا على ضرورة اكتساب معارف في جميع المواد من لدن متعلمي اليوم مما يمنحهم الليونة الضرورية لرفع تحديات الغد. وبدل تبسيط تكوين المدرسين، تم الاعتراف بشكل كبير بضرورة الحاجة بالنسبة للمربين إلى كفايات أكثر توسعاً وإلى تأطير أكثر كثافة وإلى استقلالية أكثر شمولية في الفصل. وفي مستوى أوسع فإن النقاشات أظهرت الأسباب في كون الأشخاص الذين يهتمهم أمر القرارات المتعلقة بإصلاح التربية هم الوحيدين القادرين على السير بالمتعلمين نحو النجاح. الاقصاء تتم محاربتة بالاشتراك الشمولي للذين يتم إقصاؤهم. في نهاية المؤتمر، توصلت المؤسسة (ERF) بتفويض دولي وتاريخي بإعداد دليل دولي للأخلاق والمبادئ والسياسات والممارسات فيما يتعلق بالتربية المتوازنة والشاملة، من أجل تحديد وبشكل واضح في وثيقة واحدة، حجج المؤسسة على أسس التوصيات الإقليمية.

4 - تسريع التوافق: الدليل الشمولي للتربية المتوازنة الشاملة:

بعد 11 شهراً فقط، في 21 نوفمبر 2018 وأثناء «الندوة BIE الثانية في أفق سنة 2030» المنظمة في مكسيكو بالشراكة مع وزارة التربية الوطنية المكسيكية، تم نشر الدليل العالمي للأخلاق والمبادئ والسياسات والممارسات من أجل تربية شاملة ومتوازنة. والمؤسسة (ERF) أعدته ونشرته بالتعاون مع 19 متعاون من بينهم أعضاء مجموعة العمل الاستشارية والمتكونة من خبراء بالإضافة إلى خبراء دوليين معروفين على الصعيد العالمي. منذ البداية تقرر أن يكون الدليل العالمي في شكل منشورات من أجل إعطائه صبغة متكاملة وفعالة تسهل تطبيقه عملياً وإجرائياً بالنسبة لمن يهتمهم الأمر في جميع القطاعات والأقاليم والسياقات. وهكذا تطبيقاً لنتائج «الندوة الأولى BIE في أفق 2030» ليس هناك نموذج وحيد وفعال يستجيب للحاجيات التربوية لكل المتعلمين، مهما كانت وضعيتهم الخصوصية.

قبل كل شيء مكن الدليل من تحديد تعريف واضح للتربية المتوازنة والشاملة والأركان الأربعة على أساس التوصيات الإقليمية. ولقد تم تصور هذه الوثيقة الأساسية كإطار واسع للمفاهيم والتقنيات غير شامل يكون أساساً لإنشاء وتطوير سلسلة من المشاريع النموذجية بالتعاون مع من يهتم الأمر الدوليين والإقليميين والوطنيين الأكفاء من أجل مراجعة إطار الدليل الأول في طبعة ثانية ونشر الدلائل الموالية كطبعة متسقة وممتدة الإطار وإعداد آليات التنفيذ والتكيف. إن روح الدليل قدمت بشكل ممتاز من طرف السيد إدكارموران في مقدمته: «أثناء إعادة التفكير في التربية، نرى من المهم كثيراً أن تعالج ضرورة إعادة التفكير في التربية الشاملة، وبدل هذا على أنها يجب أن تواجه وتتجاوز كل مشاكل الاقصاء التي نعلمها، مثل الفقر والنزاعات والإعاقات، لكنها يجب أن تتفادى كل المشاكل الدقيقة المضرة في العمق: التهميش، الاستلاب والصراعات الإثنية على الخصوص. لذا، ليس الهدف هو الولوج فقط للتربية، ولكن أيضاً ضرورة الإصلاح الجذري للأنظمة التربوية». إدكارموران - مقدمة الدليل الشامل.

«المؤسسة المساعدة من أجل التربية (ERF) وميلاد التربية المتوازنة والشاملة»

كان الأمر يتعلق بتشاور مباشر مع من يعينهم الأمر والذين تهمهم مذكرة هدف التنمية المستدامة رقم 4 والتي تستهدف إعداد، مع بعض، مخطط للعمل ومذكرة على خط الاسبقيات والالتزامات الإقليمية من أجل تربية شاملة، وقد اعترف الخبراء المجتمعون بتحسين جودة التربية في إفريقيا. لكن بالرغم من هذا التقدم والعدد الكبير للمبادرات المدعومة بالتزامات دولية قوية فإن الشركاء الأفرقة في «هدف التنمية المستدامة 4» أبرزوا غيابا ظاهرا للحلول من أجل الاستجابة لحاجة التخلص من الاستعمار في التربية ومراجعة التمييز الأساسي حول مفهوم الشمولية: لا يتعلق الأمر فقط بمنح الولوج إلى النظام المدرسي إلى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بل يجب إعادة بناء النظام نفسه كنظام تربوي يحارب الاقصاء ويعمل على تطور التنوع والتضامن. جمع لقاء في مستوى عال في بنوك في التايلاند مسؤولين كبارا في المنظمة ووزراء التربية في جنوب شرق آسيا وممثلي أحد عشر بلدا أعضاء (بروناي دار السلام، كمبودج، إندونيسيا، لاوس، ماليزيا، ميانمار، الفلبين، سنغافورة، تايلاند، تيمور الشرقية، الفيتنام) وكذا شركاء مثل المكاتب الإقليمية لليونسكو واليونسيف ومعهد الماهاتما غاندي للتربية من أجل السلام والتنمية المستدامة، مركز آسيا المحيط الهادي للتربية من أجل التفاهم الدولي ونادي روتاري ميشان.

ولقد سمح هذا اللقاء من الاستفادة من خبرة الضيوف لتجميع وتقاسم الأدلة الإقليمية التي تبين إعداد وإدماج برنامج دراسي متوازن وشمولي في المؤسسات الدراسية في جنوب شرق آسيا، وتندرج هذه النقاشات في إطار التصريح العالمي لليونسكو حول التنوع من أجل الثقافة والتي نظمت بالشراكة مع مؤسسة المساعدة من أجل التربية «(E.R.F.) ومؤسسة (SEAMEO)». وقد قدمت وثيقة تضم نتائج اللقاء في اجتماع الأطر العليا للأحد عشر بلدا (SEAMEO) في 29 نوفمبر 2017 تطالبهم باهتماماتهم ودعمهم. كان الاجتماع الاستشاري لأمريكا اللاتينية، الذي عقد في باناما بالتعاون مع مركز اللسانيات التطبيقية، يهدف أساسا لتبادل الممارسات العملية الجيدة من لدن مختلف الفاعلين وخصوصا فيما يتعلق بإصلاح البرامج المدرسية مع إمكانية إدراج جزء من مشاريع المؤسسة المقررة محليا لإعطاء مكانة إلى الركن الخاص بالسياق الذي تشتغل فيه «مؤسسة المساعدة من أجل التربية» مع إدراج هذه الخاصية المحلية في المخططات الوطنية للوزارة. إلى جانب موظفي وزارة التربية الوطنية لكوستاريكا والسلفادور وبناما والمكسيك وغواتيمالا والباراغوي كان هناك ممثلو الجامعات والقطاع الخاص: الجامعة الكاثوليكية للشيلي، جامعة سان كارلوس (غواتيمالا) اتحاد المسؤولية الاجتماعية الجامعية لأمريكا اللاتينية التي تتكون من 150 جامعة في القارة، المعهد الجامع للأخلاق (غلوبريك، الأرجنتين) والمعهد الثقافي البيروفي الأمريكي (البيرو).

وأخيرا نظمت مائدة مستديرة في جنيف في 7 ديسمبر 2017 جمعت كبار المختصين لاستقطاب آراء العالم الشمالي «(الاتحاد الأوروبي وأمريكا الشمالية) حول التربية المتوازنة والشاملة. نظم هذا اللقاء بالشراكة مع المؤسسة وكلية علم النفس وعلوم التربية لجامعة جنيف وغلوبيرثيك. نت، واستفاد من دعم الخبراء مثل: روناتو أو بيرتي المتخصص الرئيسي في اليونسكو، كونراد هوغيس مدير نواصي الكبرى، والمدرسة الدولية لجنيف، ليناكازير وشير يونسكو المتخصصة في التربية على المواطنة وجامعة إكس مرسلينا إلمار كوهن عميد الأكاديمية الأوروبية للعلوم والفنون في سالزبورغ، سيمون روبنسون من جامعة ليدس بيكيت، جونتونج من مؤسسة «أل» سبسيال كيدز».

كان حاضرا في اللقاء الممثلون الدائمون للدول الأعضاء في الأمم المتحدة في جنيف وكذا منظمات إقليمية.

في هذا اليوم أيضا، 7 ديسمبر 2017، مجموعة العمل الاستشارية المتكونة من خبراء اجتمعت أول مرة بصفتها عضوة استشارية فكرية وتقنية أو مجموعة التفكير للمؤسسة، اعتمادا على خبرة أعضائها في العمل الاستشاري من أجل التوجيه الاستراتيجي وتعرف الميولات والإشارة إلى التحديات والفرص المناسبة لتحقيق رؤيا المؤسسة في تربية متوازنة وشاملة للجميع. أن المؤسسة تهدف إلى التوجيهات المتعلقة بمختلف المواد الدراسية وكذا المنهجية الدقيقة من أجل تقوية بحوثها وأنشطتها التجريبية والتوجيهات التي أدلى بها من مؤسسات أخرى والتي تضمن أن تنفذ البرامج بشكل فعال من حيث الجوانب النظرية والتقنية والعملية.

«المؤسسة المساعدة من أجل التربية (ERF) وميلاد التربية المتوازنة والشاملة»

ترجمة: محمد سلام مفتش اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية

1- التربية الشاملة كاحتياج غير مكتمل: الحاجة إلى مسرع:

حاليا الميل لفائدة تربية متوازنة وشاملة تجد جذورها ضمن إصرار دولي على ضرورة العمل على تطوير تربية أكثر شمولية. في إعلان اليونسكو حول التنوع الثقافي لسنة 2002 وحول أهداف التنمية المستدامة للفترة 2015-2030 للأمم المتحدة، والتي كان هدفها الرابع واضحا في ضرورة ضمان «تربية شاملة، وعادلة وذات جودة» كان الإجماع قويا لكن، بالرغم من تأكيد العديد من الأوساط على كون التربية في حاجة إلى إصلاح، فإن العوائق نحو هذا الإصلاح تبدو أكثر أهمية من الجهود المزمع بذلها لتجاوزها.

وهكذا أنكمش الإجماع أمام بعض التناقضات الثقافية والاستراتيجية في مجال التربية: كان مدح التنوع في التكوين المدرسي يواجه ضغطا يعاكس توحيد وتدويل نماذج من الجودة التي تم تصورها من لدن البلدان المهيمنة. من جهته اعترف الاتحاد الإفريقي بوجود «وزن الإرث الاستعماري» في الأنظمة التربوية للقارة وفي قاعة الدراسة، ألم نزل نتبع النماذج المتسلطة للمعلم الذي يتحدث إلى تلاميذ صامتين وطائعين؟

كان إذن من الواجب اتخاذ بادرة هادفة وموجهة تستهدف إثراء ودعم المقاربات الجديدة المطلوبة لتربية اليوم. إن «مؤسسة المساعدة من أجل التربية» بدأت تتبنى بعض الحلول لدى من يهمهم الأمر على مستوى العالم، إذ تعتبر نفسها قوية بتصور حقيقي «للتربية المتوازنة والشاملة». فالمؤسسة تشتغل كمسرع للإجماع والالتزام بين مختلف الشركاء الوطنيين والمحليين والدوليين كي يصبح التشارك التربوي المحترم للتنوع الثقافي والأولويات المحلية والوطنية، حقيقة ملموسة. منذ البداية، كانت الاستراتيجية تستهدف تطوير الشراكات المتعددة الجوانب والقطاعات الفاعلة من أجل تحقيق تصور تربية متوازنة وشاملة للجميع في سبيل تحقيق أهداف التنمية المستدامة رقم 4 سعيًا في تربية ذات جودة وأكثر من ذلك. وسنقدم مراحل هذا التطور السريع.

2 - تبنى مقاربة تشاورية:

السرعة في التقدم جماعيا والتمشي الأول للتطوير السريع الناجح، هو بطبيعة الحال الاجتماع وتبادل الأفكار «إذا أردت أن تتقدم بسرعة امش لوحك، وإذا أردت أن تتقدم بعيدا فلنمش معًا» كما يقول المثل. «مؤسسة المساعدة من أجل التربية» تطرح تحديا للسير بعيدا وبسرعة جماعيا.

في سنة 2017 بالتعاون مع شركائها الإقليميين والمحليين نظمت «مؤسسة المساعدة من أجل التربية» سلسلة من الاجتماعات والاستثمارات الإقليمية مع الجهات المهتمة في مستوى عال، تشمل جنوب شرق آسيا، إفريقيا وأمريكا اللاتينية وجزر الكاريب وكذا أوروبا وأمريكا الشمالية. وكان الهدف من ذلك تقديم الأركان الأربعة وتحليل ملامتها مع الاستراتيجيات المحلية والإقليمية للتعليم، وتلقي انتقادات المعنيين بالأمر نحو المفاهيم المقترحة وتسهيل الحوار وتبادل الرأي حول ملاءمة مقاربة ثقافية مشتركة للتربية في سياقات إقليمية ووطنية ومحلية مختلفة وتجميع توصيات جميع الفاعلين الإقليميين المشاركين.

وكانت أول مرحلة أساسية لتعرف وتسجيل نوعية ومدى التحدي القادم.

الاجتماع الاستشاري الإقليمي الإفريقي نظم بالشراكة مع المؤسسة والأكاديمية النيجيرية للعلوم في لاغوس. وكانت تضم المجموعة المشاركة خبراء ووفود من وزارات التربية الوطنية من ناميبيا ونيجيريا وأوغندا وأطرا عاليا ممثلين عن المجلس الدولي للعلوم وعن جنوب إفريقيا وفئة الأكاديميات الوطنية للعلوم والفنون والآداب لدولة البنين والأكاديمية الشعبية النيجيرية وجامعة لاغوس وكذا المندوبية السامية البريطانية في لاغوس.

ما هي التربية المتوازنة والشاملة؟

تداخل المواد: مقارنة تداخل المواد في التربية لا تعزل النظام التربوي العالمي عن الأنظمة الاجتماعية الأخرى ولا تبعد كل واحد عن معارف الآخرين المتعلقة بالمواد وذلك من أجل إنشاء مجالات أكثر تخصصاً على أن تكون صلبة وقوية، كما أنها لا تبعد عن التعليم-التعلم المعارف غير الأكاديمية والأمثال الشعبية التي تعد أيضاً مصادر للتثقيف والتأهيل والتنشئة الاجتماعية. إن بناء المهارات السوسيو- معرفية والعاطفية المعقدة التي يحتاج إليها المتعلمون تتطلب دراسة معقدة متداخلة العلاقات من حيث المعارف وتجارب التعلم مع العديد من الفاعلين. كل عزل للمعارف والمواد الدراسية يعد تقييداً تربوياً يمس التعلم ويؤدي إلى تصنع التعلم وبالتالي إلى ضرر المتعلمين من العملية التعليمية - التعليمية.

إن تداخل المواد ثمرة طبيعية لهذا المسار الاستقرائي في التعلم المبني على حل المشكلات الاجتماعية. وبما أن كل مشكل اجتماعي لا يشمل مادة واحدة، ولكنه متنوع، فإن حله يتطلب معارف أكاديمية وغير أكاديمية متعددة، والعديد من المهارات المعرفية والعاطفية والتواصلية والاجتماعية.. الخ. ويتطلب هذا إذن عملاً مشتركاً من لدن الفريق التربوي ودعمًا إدارياً ومشاركة من يهمهم الأمر الخارجيين والإنتاجية من لدن المتعلمين.

بفضل الأركان الأربعة، يمكن للتربية أن تدعي تسهيل الالتحام الاجتماعي والتنمية العادلة (إذن القابلة للدعم) والجودة التربوية الحقيقية المرتبطة بالإنصاف. وبدل إنتاج الظلم الاجتماعي - المتواجد سلفاً - فإن النظام التربوي يرقى إلى التغييرات الاجتماعية وإلى تقدم اجتماعي حقيقي سائر برافعة التربية «المحررة» والتي تعيد صياغة العلاقة بين المدرس والمتعلم بواسطة تضافر الجهود من أجل المعرفة بدل التعامل العمودي. إن سبب وجود التربية المحررة حماسة أساسية لتوحيد الجهود. ويتطلب هذا الشكل من التربية تجاوز تناقض مربّي/ تلميذ «بحيث كل منهما يصبح في نفس الوقت مربياً تلميذاً» (بولو فريبر، بيداغوجية المضطهدين)

3 - الخلاصة: تربية ملائمة، امتلاك التربية:

تسمح الأركان الأربعة للتربية المتوازنة والشاملة إذن بإحياء إصلاحات تربوية من أجل إعادة التوازن لتصور غالباً ما كان نمطياً، وبالتالي غير متنسق للتربية وإعادة المؤسسة المدرسية إلى جذورها في الجماعة، وأخذ المتعلم بعين الاعتبار في حاجياته الخصوصية، فوارقه وقدراته، في قلب العملية التعليمية - التعليمية، إعادة النظر في المقررات والاستراتيجيات البيداغوجية حول الأولويات الوطنية والإقليمية والمحلية، وبالتالي الشاملة أيضاً. ويجب أن توحى البرامج والمناهج بمقاربة ملائمة اجتماعياً من حيث التثقيف والتنشئة الاجتماعية والتأهيل مع التواء الأهداف الثلاثة الآتية:

أ. يُحسّ المتعلمون في المدرسة كأنهم في بيوتهم، يتم الاستماع إليهم واحترامهم، يكتسبون المعرفة ويتعلمون المسؤولية من أجل التعلم المكثف لحياتهم ومتطلباتهم وطموحاتهم.

ب. يحسّ المجتمع المحيط بأن المؤسسة المدرسية لها كشريك متفتح على حياته، كفاعل لتنميته المحلية، كمحاور حول مشاكله، وذلك عن طريق مشاريع تربوية موجّهة نحو المجتمع.

ج. يلاحظ الوطن أن نظامه المدرسي يلائمه، ويعتبره رافعةً لتنميته وتقدم أبنائه، وأداة ملائمة لتكوين أطره المهنية والمسيرة.

إن التربية الملائمة ذات الجودة تمر إذن عبر امتلاك السيرورة التربوية من لدن فاعليها. ويوقظ هذا الاهتمام الرغبة في التعلم، في النمو وفي تجاوز الذات، وبالتالي فإنها تعيد تنشيط القوى التي تشحذ الالتحام الاجتماعي. إن المدرسة مرآة أيضاً لمجتمعنا، ويجب أن تتشبث بتفادي الإقصاء والابتعاد عن العلاقات المهيمنة في داخلها، بمعنى أن الأفكار النبيلة للسلام يجب أن تصل إلى التغييرات النظامية الحقيقية في التربية حتى لا تبقى المسائل على مستوى الخطاب الذي يعطى بالسلوكيات الفردية دون تغيير اجتماعي. كي يعيش الأفراد في توافق، فإن النظام الاجتماعي يجب أن يسهّل هذا التوافق، ويجب أن تقوم به أولاً في هذا النظام الاجتماعي المصعّر: المؤسسة المدرسية.

ما هي التربية المتوازنة والشاملة؟

إن الخيط الأحمر للطريقة البيداغوجية للتربية المتوازنة والشاملة يتجلى في موازنة التعليم والتعلم المعتادين المرتكزين على معارف وتوجيهات من خلال تعلّات أساسها حل المشكلات. الأسلوب الأول أسلوب استنباطي: المدرس يعرف ما يجب تدريسه من خلال المقرر، والتلاميذ يتعلمون. الأسلوب الثاني استقرائي: يقدم المدرس الإشكالية المعقدة ويبتكر المتعلمون الحل للإشكالية، تقدم التعلّات أثناء سيرورة البحث - النشاط وتشكل الأركان الأربعة مراحل المسار البيداغوجي:

الجدلية: هي مقارنة باعتماد الحوار، التبادل الانتقادي والتفكير الجماعي سيسمح بتحويل المتعلمين المعارضين في الفصل أو في الحياة المدنية. ليست المعارف القابلة للتعليم كيانات محظورة لا يمكن المس بها ومناقشتها، لكنها إنشاءات بشرية لها تاريخها وأهميتها وحدودها، تُحررنا وتُعيد لنا استقلاليتنا بحيث ندركها ونناقشها ونتجاوزها إلى معارف جديدة ومحددة، تتقدم المعارف في شكل إشكاليات للحل وليست فقط كنصوص وصيغ للتعليم. يصبح المدرس إذن مُسهلاً للتعليم الذاتي لتلاميذ يبحثون عن حب الاستطلاع والفتح، من حيث المدرس في مواجهة تلاميذه إدراج لحظات من الحوار والتفكير المشترك والبحث جماعة عن حلول لمشاكل معقدة التي ليست لها حلول سريعة في الكتاب، ويمثل لحظة مميزة كي يعبر كل واحد، كي يتعارف الجميع بشكل جيد، كي يتم الاعتراف بالفروق الفردية واحترامها، تحت شروط إشراف مدرس أصبح في لحظة مرشداً صامتاً يدعو إلى الاحترام، إلى الاستماع، إلى الججاج بدل القول، إلى البحث بدل التكرار وستكون المهارات السوسيو - عاطفية والسوسيو - معرفية للمتعليم المواطن، قد تم شحذها ويشترك المتعلمون في خلق معرفتهم بصياغة خلاصاتهم التي لم تكن معدة سلفاً. إنهم أحرار يغمرهم حب الاستطلاع بدل الحفظ الآلي فقط.

السياق: المقاربة المتسقة في التربية تعيد إدراج المؤسسة المدرسية في الجماعة المحيطة تصحح مكان المتعلم في قلب تعلمه من خلال حاجاته الخاصة والمنفردة، تدمج المقررات والطرق في الصّورات الوطنية والمحلية، وأيضاً العالمية والكوكبية للحظة وللفترة الزمنية، تتطلب مهارة عميقة لإمكانية التكيف والمرونة من لدن هيئة التدريس، إنها موهبة السماع والتجديد. السياق وقاية من الأمراض التربوية كعدم الملاءمة والتصنع وفرض الثقافة والمعرفة، إنه العلاج إذن للإقصاء التربوي بجميع أنواعه.

ومن أجل دينامية التعلم وبفضل السياق فإن المشاكل التي نوقشت داخل الفصل ليست بلاغية ولا اصطناعية: إنها المشاكل الحقيقية للجماعة المحيطة. تنفتح قاعة الدراسة على المتدخلين الخارجيين، ويخرج المتعلمون مع هيئة التدريس للدراسة والتحليل، وتشخيص وضعيات ملموسة في الحي والمجتمع.

المتعلمون المواطنون يطبقون معارفهم ويستكشفون معارف أخرى لمساعدة جماعتهم لحياة أفضل في تضامن وتجديد. الحياة اليومية تصبح مصدراً لآلاف التساؤلات والمعارف والحلول التي تتطلب من المتعلم اكتسابها في دراسته ليكون مواطناً نشيطاً وفاعلاً.

تداخل الثقافات: المقاربة ذات تداخل الثقافات للتربية تعني دراسة عميقة للهوية الثقافية للتلاميذ لاستكشاف تداخل الاستقلالية مع ثقافات أخرى، التبادل والتأثيرات والاقتراسات والإثراء المتبادل عبر تاريخ الثقافات الإنسانية. وهكذا يتمثل التلاميذ في إثراء تاريخي طويل وهائل حيث تشرف الهوية الشخصية في نفس الوقت بالنسبة للثقافة «الأخرى» التي تعتبر غير أجنبية لكونها تأتي في التبادل التضامني مع ثقافته. وهكذا فإن الحوار حول تعدد الثقافات ليس فقط نية حسنة، مقبولة لكنها غير فعالة. يصبح هذا الحوار أمراً بديهياً مرتكزاً على معارف موضوعية. إن تداخل الثقافات يسمح بتفادي التبعيات الثقافية، وعقد التفوق أو النقص والخل من النفس واحتقار الآخرين في حياة المدرسة وتعليمها لإعطاء الفرصة للقاء متعدد الثقافات صادق ومتساو ومتبادل الإثراء. وبفضل تداخل الثقافات يتقوى مسار التعلم: التعلّات المبنية على حل الإشكاليات الاجتماعية التي تناقش وتتسق تُبنى في شكل مشاريع المؤسسة التي تجمع العديد من الأساتذة في العديد من المواد مع الشركاء الخارجيين عن الجماعة. هذا يعطينا فرصة التفكير العميق في ماهيتنا، عاداتنا وتقاليدنا وتاريخنا وإمكاناتنا، إذن ذلك يؤدي بنا إلى البحث عن الخصائص الثقافية الخاصة وعن معناها وقيمتها وبالتالي ترابطها مع ثقافات أخرى في جماعات أخرى. إن البحث المتداخل للثقافات للتلاميذ يُبنى على نشاط ملموس يشارك فيه الجميع في إطار سعادة الجماعة.

ما هي التربية المتوازنة والشاملة؟

مع العولمة التي ترفع من أهمية التبعية المتداخلة للأمم، فإننا نواجه التلاقي المتناقض للحاجة المتضاعفة للتناسق العالمي بين الأنظمة التربوية وملاءمة التناسق بينها لضمان الجودة على المستويين المحلي والوطني. وهذا يخلق توتراً بين ميول الدول القوية لفرض نماذجها التربوية على الآخرين، التي من الممكن أن تكون ملائمة في سياقاتها، ولكنها صعبة الإنتاجية في سياقات ثقافية وسوسيو - اقتصادية أخرى والتي لا ننسى أن لها دوراً أساسياً تلعبه في التنشئة الاجتماعية، أي في التلاحم الاجتماعي من أجل تنمية باطنية.

هل نستطيع أن نقبل ونحب في آخر الأمر تنوعنا الإنساني؟ هل نستطيع أن نساير تلاميذ الطبيعة التي تؤكد على أن التنوع البيولوجي يضمن لوحده صحة الحياة في الأنظمة الأيكولوجية؟ هل ستكون لنا الحكمة في تنويع الحوار من أجل صحة الأنظمة الاجتماعية الإنسانية أو سنستمر في سباقنا المشؤوم والمرفوض من أجل خلق التشابه المهيمن الذي يفرض قالباً للجميع والذي يقصي الأكثر اختلافاً والأكثر ضعفاً والأكثر تهميشاً؟ التربية المتوازنة والشاملة تحاول الإجابة عن هذه الأسئلة بشكل مختلف، مع تجاوز الآراء البسيطة حول الولوج والاندماج المدرسي للأكثر تهميشاً (الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة)، من أجل إدراج شيئاً فشيئاً أسباب التهميش: الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والجنسي والديني واللغوي... الخ

2 - مفاهيم التربية المتوازنة والشاملة:

التوازن، المقاربة النظامية، الجدلية، السياق، تداخل الثقافات، تداخل المواد.

بما أننا نعلم أن تنفيذ نظام تربوي غير ملائم للتلميذ (لأسباب عديدة) يمكن أن يتسبب من جديد في الإقصاء بدل الاحتواء، الفشل الدراسي والمغادرة بدل النجاح والتنشئة الاجتماعية، الخجل من الذات بدل التفتح، الكبت الاجتماعي بدل الالتحام، انتشار الفقر والظلم بدل تطور العدالة. من الضروري إذن جعل الاحتواء في قلب النظام التربوي، أي أن يكون هذا الأخير ضامناً لعدم الإقصاء. ويدل هذا على ضرورة معادلة خطاب القدرة على الإنجاز الفردي الاستحقاق وبالتالي موازنة البحث (المشروع) عن التأهيل والتخصص من أجل التنشئة الاجتماعية العادلة (المشروعة أيضاً) والتثقيف ذات النزعة الإنسانية: لا نريد فقط تربية تصنع موظفين أكفاء للشركات، نريد أيضاً أن يكون الكل نساء ورجالا مواطنين ومواطنات ديمقراطيين، واعيين، ينشئون اجتماعياً في الاحترام المتبادل والسلام والحوار، نريد أشخاصاً متعلمين في جميع المجالات الفنية والأخلاقية والثقافية والإنسانية. وهكذا ندرك ضرورة إشراك كلمة «متوازٍ» مع التربية «الشاملة» كي تجد الأخيرة معناها الحقيقي. كل عدم التوازن في التربية ينتج الإقصاء. يمر التوازن التربوي أيضاً من مقررات دراسية التي لا تنسى إمكانية التكيف مع الرهانات المحلية، بانفتاح المؤسسة المدرسية على مجتمعاتها المحيطة. من أجل ألا تكون التعلّات فقط حفظ معلومات المقرر، ولكن أيضاً مشاريع تربوية تركز على البحث عن الحلول لمشاكل اجتماعية في محيط المتعلمين: يشارك التلاميذ جماعة كمواطنين ضمن جماعتهم، يتمثلون ويكتسبون تعلماً عقلاً قيماً ويشاركون في الابتكار مع أعضاء آخرين من الجماعة (أولياء الأمور، جيران، منظمات الأحياء، شركات، مسؤولون محليون... الخ) ويتضمن هذا بطبيعة الحال التزام كل المؤسسة التربوية ومن يهمهم فيها الأمر المحليين.

إنه بدافع التناسق إذن، جعل التربية المتوازنة والشاملة تقترح مقاربة منظمة للتربية تضم جميع الفاعلين السياسيين والبيداغوجيين والإداريين والمتعلمين وأولياء الأمور والجماعة المحلية والفاعلين الاقتصاديين ووسائل الإعلام المحلية، حول هدف وحيد وهو خلق دينامية في التعلم الملائم في جودة تربوية للجميع. ويسمح هذا الانفتاح والتعاون والتوافق بتحقيق المكونات الثلاثة للتربية (التثقيف، التنشئة الاجتماعية، والتأهيل) بشكل متماسك ومتسق، دون تفكك ثقافي أو اقتصادي أو اجتماعي، دون تصنع في العملية التعليمية أمام القيم الأساسية للمجتمع. وتسمح بوصلة التربية المتوازنة والشاملة فيما بعد بتخطيط مسارٍ من يوميات الفصل نحو المهارات القابلة للتقوية لدى المتعلمين ونحو الهدف الشامل المرغوب فيه من لدن وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والذي يتلخص فيما يلي: « مدرسة شاملة مواطنة فعالة، ركن التنمية السوسيو - اقتصادية لبلادنا » (المجلة النصف سنوية: مرصد جودة التعليم والتعلم، MENFOP رقم 1 - يناير 2018 - ص: 8). ويمكن التأكيد أن كل مقاربة غير متوازنة وغير شاملة للتربية تطرح العديد من العوائق لهذا الهدف: كيف إذن، دون اتساق يمكن أن تكون المدرسة ركناً للتنمية الاجتماعية الاقتصادية؟ كيف يمكن للمدرسة أن تكون شاملة ومواطنة دون عدل ودون تداخل الثقافات؟ كيف يمكن للمدرسة أن تكون فعالة دون تداخل المواد؟

ما هي التربية المتوازنة والشاملة؟

الدكتور: فرنسوا فاليري

ترجمة: محمد سلام مفتش اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية

التربية المتوازنة والشاملة مقارنة تنظيمية للشمولية وللجودة التربوية من أجل التلاحم والعدالة الاجتماعية والملاءمة الثقافية للتعلم، وتوافق النظام التربوي مع الأولويات المحلية والوطنية والعالمية، والتنمية المترابطة للمتعلم، ومؤسسته المدرسية وبيئته الاجتماعية. وسنفسر مصادرها ومفاهيمها ونتائجها التربوية الجماعية الملموسة التي تربط الجودة التربوية مع التغيير الاجتماعي نحو المزيد من العدالة وإنتاجية المتعلمين للمواطنين للمدرسة المواطنة والجماعة المواطنة.

لكن إنذاراً جديرٌ بالإشارة إليه قبل الشروع في ذلك:

1. لا تدعي التربية المتوازنة والشاملة أنها نموذج تربوي جدير بالتطبيق في أي مكان بنفس الطريقة، لأن هذا يتناقض مع روح السياق. إنها بؤصلة كي يبني كل بلد نموذج التربية الخاص على أسس أخلاقية قوية. لا تقول البوصلة إلى أين يجب أن تذهب، لكنها تسمح لك ألا تتيه أثناء السفر. على كل دولة أن تقرر بشكل مستقل وإن كان الأمر مشتركاً بين نظراء حيث يتجه النظام التربوي. تتفادى التربية المتوازنة والشاملة أن تؤدي الاختيارات إلى تربية غير متوازنة وإقصائية.

2. لا تدعي التربية المتوازنة والشاملة أنها مذهب جديد يقصي كل ماضي المناقشات التربوية والتي من الممكن تبنيها لوحدها دون غيرها، لأن ذلك يتناقض مع روحها الحوارية الشامل والتعاوني. إنها تعتمد وتأخذ جذورها من تقاليد التربية الشاملة التي تستنبط منها بعض الفوارق التي تؤكد على أهمية البعد الثقافي في سيرورات الإقصاء التربوي والذي يجعلها متكيفة على الخصوص (بالرغم من وجود توجه عالمي) مع المشاكل التربوية التنظيمية لبلدان الجنوب الشمولي.

1 - مصادر التربية المتوازنة والشاملة: من الجودة التربوية إلى العدل التربوي بفعل الشمولية والتنوع:

في مجتمعاتنا تتلقى التربية أساساً المهمة الثلاثية للتثقيف والتنشئة الاجتماعية والتأهيل. التساؤل حول الجودة التربوية يبحث عن أفضل الوسائل لتحقيق ثلاثة أهداف: مواطنون مثقفون، اجتماعيون بشكل قوي ومؤهلون للنجاح السوسيو - اقتصادي الفردي والجماعي. عموماً يتم التشبث خصوصاً بقياس الجودة التربوية بعبارات التغطية وتقدم النتائج المدرسية الوطنية في الترتيب العالمي المعياري. والهدف من الجودة التربوية هو قبل كل شيء ضمان الاندماج المهني للشباب، وبالتالي التركيز على التأهيل المهني الذي ينتج التنشئة الاجتماعية وإعداد محتويات التعليم، مع العلم أن معايير التميز التربوي العالمي المرافق لمتطلبات سوق العمل غير محددة بشكل حقيقي وبشكل أخلاقي، عادل ومتساو، لكن انطلاقاً من مفاهيم المردودية وإمكانية التكيف والقدرة على الإنجاز، فإن هذه المعايير تبنى على أساس المساواة في حظوظ النجاح في البداية، وعلى الاستحقاق في النهاية. الكل له «الحق» في التربية، كل طفل يلج النظام المدرسي القادر عليه وفق إمكانيات أسرته، والممتازون يتخرجون منتصرين، ويحتلون أفضل المناصب السوسيو - اقتصادية. وبطبيعة الحال الأطفال الذين يحظون بأفضل الأماكن لهم حظوظ أكثر وفرص أكبر من الآخرين في هذا المسار المتعدد الالتواءات من التعليم الابتدائي إلى التأهيل العالي. من السهل إذن أن نرى أن جودة التربية لا تعني بالضرورة العدالة التربوية، وقد تم انتقاد منذ أمد طويل كيف أن النظام المدرسي والجامعي كان يتسبب في الإقصاء ويولد الفوارق الاجتماعية بدل إذابتها بالتدرج من خلال التفتح السوسيو - تربوي لأحسن رصيد لكل واحد.

وهكذا ارتفعت العديد من الأصوات دائماً لإعادة النظر في التربية من خلال متطلبات العدالة الاجتماعية، مع تجاوز مطالب المساواة في الحظوظ نحو مقارنة شمولية، نقدية ومتطورة وغير عنصرية، مع البحث في تحديد المحتويات والطرق ومؤشرات التقويم، ليس من خلال السؤال التكتيكي «أي تربية تسهل الاندماج في هذا العالم؟» ولكن انطلاقاً من السؤال الأخلاقي والسياسي «أي تربية نحن في حاجة إليها للجميع، لإدماج الشباب في العالم، وتسهيل إنشاء عالم أكثر عدالة؟». تربط إذن التربية الشاملة عن قرب الجودة التربوية والعدالة التربوية، وتستهدف التحول الاجتماعي متجاوزة الاندماج السوسيو - اقتصادي، معلنة أن ليس هناك جودة في التربية دون النضال ضد التمييز والفشل الدراسي والإقصاء والظلم. لم يتم تناسي الاستحقاقية بطبيعة الحال، لكن هناك محاولة لقياس نتائجها ورفض تواجها السيئة: لا أحد من المتعلمين ينبغي أن ينكر إمكانية انتصار الآخر.

