

SCHÉMA DIRECTEUR DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION 2021-2035

Résumé exécutif

Le présent document fut établi sur la base de l'élaboration du rapport d'Analyse du Système Éducatif de Djibouti (RESEN) réalisé en avril 2020 pour évaluer les progrès réalisés et les difficultés rencontrées ces quinze dernières années dans le système éducatif djiboutien.

Et sous le haut patronage du MENFOP, le nouveau Schéma Directeur de l'Éducation et de la Formation (SDEF 2021-2035) est le résultat d'un long processus de planification sectorielle ayant requis une forte participation de tous les acteurs du système éducatif, de l'UNICEF et de ses autres partenaires techniques et financiers (PTF).

La préparation du nouveau schéma directeur a nécessité une exploration complète de toutes les difficultés rencontrées ces dernières années. Pour ce faire, la mise en place d'une procédure de contrôle systématique de l'information et de sa diversité a permis (i) de mieux appréhender l'adoption des nouvelles orientations et stratégies du système éducatif ; (ii) une meilleure compréhension des recommandations émises par le **RESEN 2020** et de l'évaluation du précédent schéma directeur.

L'examen rigoureux des renseignements collectés au cours des différents ateliers et travail d'élaboration a permis (i) une meilleure analyse des données (informations) recueillies (ii), de vérifier leurs cohérences et (iii) mieux apprécier la qualité des décisions à entreprendre. La méthode de travail adoptée ici a suscité une large mobilisation autour des futurs enjeux de l'éducation avec, entre autres, l'implication (i) direct de trois différents ministères concernés par l'éducation ; (ii) les comités communaux et régionaux d'éducation (CCE et CRE), et, plus généralement, tous les acteurs locaux de l'école (dont les réseaux d'APE) ; (iii) les acteurs et représentants du monde économique.

Aussi, en termes d'efficacité, les groupes de travail ont été constitués par sous-secteurs pour couvrir un champ d'action plus large comprenant les différents niveaux d'enseignement (préscolaire, primaire, moyen et secondaire) ; le secteur de l'enseignement Technique et la Formation Professionnelle (ETFP) ; le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche ; et le secteur de l'enseignement non formel qui constitue un complément à l'enseignement formel pour garantir le droit d'accès à l'éducation pour tous (EPT).

Cet aspect exhaustif du nouveau SDEF développé à travers un **processus participatif** démontre une grande ambition dans : l'articulation des **politiques et orientations** ; l'identification **des axes prioritaires et stratégiques d'intervention** ; **l'allocation de la part du budget au SDEF** (coût et financement) ; **les modalités retenues d'exécution**, suivi et évaluation ; et l'identification des risques et impacts liés au fonctionnement du SDEF.

L'ampleur de la mobilisation engagée pour réaliser le SDEF 2021-2035 montre que les ambitions manifestées par les autorités politiques ne sont pas démesurées. La réalisation de ces ambitions s'appuie sur des plans d'action quinquennaux (PAEF) **réalistes et réalisables**.

Globalement, sur les 15 années, le SDEF 2021-2035 présente un budget quasiment équilibré avec un déficit de **32 026 millions de Fdj** correspondant à un besoin en financement de **4,2%**.

Ce faible besoin de financement conforte la soutenabilité financière du SDEF 2021-2035.

Le SDEF 2021-2035 s'articule à travers le développement d'une théorie du changement cohérente dans laquelle les activités sont hiérarchisées et leurs liens de causalité sont mis en évidence. Cette théorie du changement prend en compte dans le SDEF trois grandes orientations :

Garantir l'accès aux compétences et aux qualifications nécessaires pour le développement du pays (Accès et équité).

Renforcer la qualité des apprentissages et la pertinence des qualifications délivrées par le système éducatif (Qualité).

Moderniser l'organisation et le pilotage du système éducatif (Gouvernance)

Ces trois orientations sont imbriquées dans un engrenage dont le fonctionnement les rend tributaires les unes aux autres à travers la réalisation des activités imposées à chacune d'entre elles.

I. Garantir l'accès aux compétences et aux qualifications nécessaires pour le développement du pays (Accès et équité).

Ainsi, la scolarisation universelle ne sera atteinte qu'avec la conjugaison d'un accroissement de l'offre scolaire et des interventions destinées à (i) encourager l'éducation des enfants les plus vulnérables (ii) favoriser l'éducation des filles et des enfants à besoins spéciaux (EABS) et la scolarisation des enfants réfugiés. *«L'inclusion et l'équité sont les principes généraux qui devraient guider toutes les politiques, stratégies et pratiques éducatives, et non une politique distincte. Ces principes reconnaissent que l'éducation est un droit humain et constitue le fondement de communautés plus équitables, inclusives et soudées» (Vitello et Mithaug, 1998).*

Atteindre la scolarisation universelle c'est aussi renforcer sans relâche l'offre scolaire de l'enseignement général (du primaire et du secondaire général) et du supérieur en accélérant le développement des infrastructures scolaires et en favorisant l'approche des plans sous régionaux et communaux pour la promotion de la scolarisation. Ces mesures permettront, entre autres, de disposer de suffisamment de salles de classe pour « pouvoir supprimer la modalité d'organisation en double flux ».

Et pour favoriser l'accès à l'éducation de tous les enfants, un ensemble cohérent de mesures (pour les enfants vulnérables) est mis en place parmi lesquels la poursuite du développement des cantines scolaires, des transports, des hébergements (dortoirs) et dans une mesure plus large, le développement des Écoles Rurales Intégrées (ERI) pour faire de l'école rurale « un pôle attractif » en lui offrant tous les services de base de façon à ne rien envier à l'école urbaine. C'est une mesure ayant pour objectif à long terme le développement socio-économique et ciblant la zone rurale.

D'autre part, parmi les **nouvelles priorités** du SDEF 2021-2035 liées à « l'Accès », il y a :

- Le développement du **2^o préscolaire** grâce à une offre scolaire moins fragmentée, plus ordonnée qui favorise surtout l'équité
- **3^o Le développement de la Formation Professionnelle** qui a bien évolué ces dernières années, mais dont l'offre de formation doit s'ouvrir à tous
- Ce développement de l'offre de formation n'est possible que si les capacités d'accueils ou du dispositif de formation sont renforcées de manière à continuellement s'adapter au marché de l'emploi.
- Le développement de **4^o l'éducation non formelle (ENF)** et la (post-) alphabétisation pour offrir des opportunités d'acquérir des compétences à tous les Djiboutiens en offrant, par exemple, un Programme de Développement des compétences (PNDC) pour les jeunes de plus de 16 ans. Cela engage une étroite collaboration entre le MFF et le MENFOP, car le PNDC impliquera des activités génératrices de revenu dispensées dans les centres d'apprentissage multisectoriels.

1 Il s'agira, entre autres, de procéder (i) à l'extension des établissements déjà existants ou en cours de réalisation dans le cadre du PRODA ou de la JICA, (ii) la création de nouveaux établissements en fonction des besoins de la carte scolaire.

2 Le développement de ce sous-secteur devra permettre de (i) accueillir tous les enfants de 5 ans en dernière section de préscolaire ; (ii) développer autant que possible l'accueil en moyenne, puis petite, sections, en privilégiant les enfants les plus vulnérables.

3 Deux objectifs dans la FP : (i) mise en place de la Politique Nationale de la Formation Professionnelle (PNFOP) avec la transformation des lycées techniques en centres sectoriels de FP et la création de centres d'apprentissage multisectoriels ; (ii) réaliser des activités dans le cadre du projet « skills » développé avec le concours de la Banque Mondiale.

4 L'ENF concerne les enfants de moins de 16 ans qui n'ont pas été scolarisés ou ont abandonné le cycle primaire avant de l'avoir achevé. Une stratégie pour ce sous-secteur est en cours d'élaboration avec l'UNICEF et se traduira par la création d'écoles de la seconde chance sur le modèle des centres Lire-Écrire-Compter (LEC). Aussi, une stratégie pour l'alphabétisation fonctionnelle a déjà été développée par le MFF. Elle pourrait être renforcée pour mieux cibler les jeunes de 16 ans et plus qui ont été peu et pas scolarisés, afin de leur proposer un programme combinant alphabétisation et FP.

II. Renforcer la qualité des apprentissages et la pertinence des qualifications délivrées par le système éducatif (Qualité).

Même si la qualité des apprentissages n'a pas été fréquemment mesurée ces quinze dernières années, l'objectif principal du nouveau schéma directeur est d'assurer l'acquisition d'un seuil minimal d'ici 2035 à tous les élèves qui achèvent les cycles du primaire et du moyen. Pour atteindre cet objectif, (i) une stratégie complète de remédiation est développée et mise en œuvre ; (ii) le **5 contenu des programmes d'enseignement** est adapté aux objectifs de développement du pays. On pourra ainsi poursuivre l'introduction des TICs dans l'éducation avec les smart classrooms comme support d'enseignement.

Aussi, l'amélioration de la qualité reste étroitement liée à celle de l'environnement scolaire et le développement personnel des élèves. Il s'agit ici d'améliorer la santé et la **6 sécurité** scolaire et cette question est liée à la présence permanente de l'eau et de l'entretien des latrines dans chaque école.

Pour améliorer la qualité, le schéma directeur prévoit d'encourager le développement l'éducation physique et sportive ; de l'éducation culturelle et artistique. Il est prévu aussi d'approfondir la politique du livre et développer les apprentissages numériques hors de l'école. Et outre, les services d'orientation scolaire et le développement des services de suivis des élèves sont également pris en considération.

Par ailleurs, pour l'amélioration de la qualité, le nouveau schéma directeur prévoit un meilleur pilotage pédagogique du système éducatif. L'objectif est de disposer d'un corps enseignant bien formé grâce à l'application de la politique du **cadre unique** et à la mise en œuvre d'une **7 Politique Nationale des Enseignants** (PNE). Cela permettra un meilleur déploiement des enseignants expérimentés ; un développement des plans de carrière ; la création de passerelles entre les différents statuts et fonctions ; et un renforcement de la formation continue...

Le renforcement de la structure et des pratiques d'encadrement pédagogique influent sur la qualité du système éducatif : des activités d'amélioration du rôle pédagogique des chefs d'établissements ; la mise en place d'une formation initiale pour les CP...

Le dernier point important dans **l'amélioration de la qualité est celui de l'adaptation des filières de formation et des effectifs au marché de l'emploi**. Cette mesure implique (i) un accroissement de l'intervention du secteur privé et (ii) suivre l'insertion des diplômés dans le marché du travail. Ainsi, dans le cadre de la formation professionnelle (FP) ou de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESR) de nombreuses mesures peuvent être envisagées pour renforcer ou créer des partenariats avec les acteurs du secteur privé. Celle par exemple de mettre en place une politique incitative pour l'emploi des jeunes diplômés de la FP ou l'adaptation des filières de l'ESR aux demandes du marché de travail.

Le renforcement de la qualité nécessite aussi la présence d'une stratégie de **l'orientation scolaire**. Cette stratégie aura pour objectif de fixer par exemple des cibles à atteindre pour les élèves devant subir des orientations.

III. Moderniser l'organisation et le pilotage du système éducatif (Gouvernance)

Sur le plan de la gouvernance, le renforcement du suivi-évaluation passe par une gestion d'accès sur les résultats (GAR) généralisée. Et dans le cadre de la modernisation de la gouvernance, le SDEF 2021-2035 propose, en plus de la révision de l'organisation, une amélioration de la gestion sectorielle. Pour cela, la structure de gouvernance et les partenaires doivent s'adapter aux nouveaux enjeux du nouveau schéma directeur. La réalisation d'un audit

5 Cette stratégie suppose des actions sur les volumes horaires en dernière année du primaire ainsi qu'une réflexion sur la place dans l'enseignement des langues nationale au préscolaire et au cours d'alphabétisation ; et des langues étrangères comme l'arabe et l'anglais notamment dans le développement de l'enseignement bilingue.

6 Les mesures prévues dans ce domaine sont la mise en place d'un système de prévention à tous les niveaux contre les violences.

7 Cette politique devra traiter les questions liées au (i) déploiement des enseignants expérimentés dans toutes les régions grâce à des incitations (primes, avancement de carrière (ii) développement professionnel des enseignants (plans de carrière) et les passerelles entre différentes fonctions et statuts (iii) réduction des ratios élèves-enseignants au primaire et moyen

organisationnelle en 2021 prend en compte la mise à jour prévue pour la loi d'orientation du secteur dans le SDEF. L'entrée en vigueur des propositions de cet audit doit permettre de renforcer les ressources humaines, notamment au niveau régional, de pérenniser les activités actuellement financées par le PRODA... ; développer la gestion des risques pour renforcer la résilience du système éducatif ; renforcer la coopération entre les ministères pour les politiques transversales.

Le nouveau SDEF encouragé, bien que déjà en marche, la poursuite de l'amélioration de la gestion sectorielle et de la gestion des projets. Il s'agit ici de (i) renforcer et développer des compétences et des outils de management et de pilotages comme la SIGÉ et (ii) de donner suite à la mise en œuvre de la GAR au MENFOP.

Rappelons aussi que la consolidation financière du secteur constitue un facteur important dans le cadre des dépenses courantes et d'investissement.

Enfin, le dernier point pris en compte par le SDEF dans le secteur de la gouvernance est celui de l'évaluation. Un facteur que les autorités politiques semblent consacrer un point d'honneur, car l'évaluation doit constituer la « colonne vertébrale du système éducatif ». Il s'agit de **développer une politique et une culture de l'évaluation à tous les niveaux du système éducatif** :

- En renforçant le système d'évaluation des élèves
- En encadrant et évaluant l'ensemble de la structure de pilotage pédagogique
- En évaluant les projets et les activités du MENFOP
- En poursuivant le suivi de l'insertion des diplômés de la FR et de l'ESR sur le marché du travail.

La République de Djibouti accède à l'indépendance le 27 juin 1977 dans un contexte régional complexe avec la guerre d'Ogaden qui éclate entre les deux grands voisins que sont la Somalie et l'Éthiopie. Le premier Président et père de la Nation, Son Excellence Al Hadj HASSAN GOULED APTIDON a opté pour une politique de neutralité et a fait de Djibouti une « Terre d'échanges et de rencontres » en accueillant les réfugiés des deux belligérants. En janvier 1986, l'IGAD est créé à Djibouti pour réconcilier l'Éthiopie et la Somalie. L'IGAD devient ainsi une organisation régionale ayant pour mission de lutter contre la sécheresse, les criquets pèlerins et la lutte contre la soif. En novembre 1996, l'IGAD est transformé en une véritable organisation régionale. Elle a pour missions de promouvoir la paix, de travailler pour la prospérité économique et l'intégration régionale. Les pays membres sont Djibouti, Éthiopie, Somalie, Kenya, Ouganda, Érythrée, Soudan et Soudan du Sud.

C'est surtout le deuxième président de la République de Djibouti, Son Excellence, Monsieur ISMAÏL OMAR GUELLEH, élu le 9 avril 1999 qui lance les grandes réformes structurelles pour valoriser la position géostratégique du pays qui est situé à l'entrée méridionale de la mer Rouge. Djibouti constitue un pont entre l'Afrique et le Moyen-Orient. C'est l'une des voies maritimes les plus fréquentées au monde. Djibouti abrite aussi des bases militaires françaises, américaines, chinoises, japonaises et italiennes dans la cadre de la lutte contre la piraterie maritime dans le golfe d'Aden.

Le président Guelleh a commencé par la modernisation des infrastructures portuaires. Ce qui l'a amené à créer de nouveaux ports à Doraleh, Tadjourah, Goubet et à Damerjog. Il veut faire de Djibouti un hub régional. Pour diminuer le coût de l'énergie, le pays se dote d'une politique énergétique ambitieuse. Un parc éolien est installé à Goubet dans la région du lac Assal. L'énergie solaire est développée sur le site du Grand Bara dans la région d'Ali-Sabieh. L'énergie géothermique est en cours d'exploitation sur les sites du lac Assal. Pour la décennie 2010 à 2019, la croissance économique est élevée, car elle varie entre 6 et 7%.

Cependant, l'économie de Djibouti a beaucoup souffert de la pandémie de COVID-19 qui interrompt brusquement les activités en mars 2020. Les importations éthiopiennes baissent à cause de la pandémie. Le secteur informel est affecté, ce qui met en difficulté de nombreuses familles. La croissance économique est en baisse. Le gouvernement a mis en place des aides pour les petites et moyennes entreprises.

Dès son accession au pouvoir en 1999, le président Guelleh a fait de l'Éducation la priorité de son gouvernement. Pour lui, l'Éducation et la formation sont les deux leviers du développement économique de Djibouti. Il lance dès décembre 1999, les États généraux de l'Éducation qui se sont traduits par une loi d'orientation du système éducatif dès octobre 2000. Celle-ci instaure une école fondamentale gratuite et obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans. C'est une nouvelle ère pour l'école djiboutienne. C'est le début de la démocratisation qui est planifiée dans le Schéma Directeur 2010-2019. L'accès a été renforcé avec la construction des écoles, des collèges et lycées partout dans le pays. Le Taux brut de scolarisation est aujourd'hui à plus de 91%. La carte des établissements scolaires ci-dessous en témoigne.

Tout en garantissant l'accès et l'équité, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFOP) a mis l'accent sur la qualité des enseignements-apprentissages en organisant en décembre 2016 le Colloque national sur la Qualité des Enseignements-Apprentissages. Pour réussir le pari de la qualité de l'école, le MENFOP a engagé la réforme des curricula de l'Enseignement fondamental, a mis en place le REATIC et la Stratégie Nationale pour le développement du préscolaire.

La réforme des curricula a pour objectif d'adapter les programmes aux mutations de la société et à l'évolution rapide des technologies. Les compétences du XXI^e siècle sont intégrées aux programmes.

La Rénovation des Enseignements-Apprentissages à travers les Technologies de l'Information et de la Communication dans le domaine de l'Éducation (REATICE) est au centre de la réforme des curricula de l'enseignement fondamental. Le numérique est au cœur des apprentissages. Les enseignants sont formés à la scénarisation des cours en ligne dans le cadre de l'enseignement à distance. Les inspecteurs sont également outillés pour évaluer les cours en ligne.

La stratégie d'éducation préscolaire préconise une année du préscolaire pour les enfants âgés de 5 ans dans les écoles publiques. La petite enfance est prise en charge par le Ministère de la Femme et de la Famille. Une inspection

d'éducation préscolaire est créée depuis 2021. Les enfants qui ont fait au moins une année du préscolaire sont mieux préparés à l'école que les autres. Le préscolaire agit directement sur la qualité des apprentissages.

La formation professionnelle est aussi réformée pour une meilleure adéquation entre les formations dispensées et le marché du travail. Des dispositifs de formation sont proposés aux élèves qui sortent du système scolaire de façon prématurée.

Le MENFOP a amorcé la transformation de l'Éducation et de la Formation depuis 2017 avec la mise en place du corps unique en vue de revaloriser le métier d'enseignant. Tous les enseignants sont recrutés par concours avec la licence et bénéficient d'une formation initiale de deux années au CFEEF. Les chefs d'établissement, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques sont recrutés par concours. En mars 2021, le ministère a recruté 18 inspecteurs qui couvrent tous les ordres d'enseignement. Ces nouveaux inspecteurs ont fait leur formation statutaire en France. Le Ministre de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle a placé la méritocratie au cœur de la transformation de notre système éducatif. Les Evaluations Nationales Indépendantes (ENI) sont mises en place pour mesurer les acquis des élèves en partenariat avec la Banque Mondiale. Les évaluations EGRA sont appuyées par l'USAID.

Le SDEF 2021-2035 est un document stratégique de la politique nationale d'éducation et de formation. Le Gouvernement de Djibouti a adopté en mars 2014 un nouveau cadre de référence de planification des politiques publiques de développement sur le long terme appelé « La Vision Djibouti 2035 » et dont l'ambition est de faire de Djibouti, à l'horizon 2035, « le Phare de la mer Rouge, un Hub commercial et logistique de l'Afrique ». Afin de mieux répondre aux défis et exploiter toutes les potentialités du pays, le Gouvernement a élaboré le 2^{ème} Plan National de Développement (PND) 2020-2024, Djibouti ICI, qui s'attachera à consolider les acquis du SCAPE (1^{er} Plan National de Développement de la Vision 2035).

Intégré dans les Programmes Transversaux du **PND 2020-2024 Djibouti ICI**, le secteur de l'éducation constitue un levier majeur pour le développement du pays.

Le gouvernement djiboutien considère que l'éducation et la formation professionnelle sont essentielles à la croissance et au développement du Capital humain dont le pays a besoin pour réaliser sa « Vision Djibouti 2035 ».

Ce plan sectoriel permettra de tenir les engagements pris au niveau international et régional, notamment l'agenda mondial de l'éducation 2030 et de la Stratégie Continentale de l'Éducation pour l'Afrique (CESA 2016-2025) issue de l'agenda 2063 de l'Union Africaine, « L'Afrique que nous voulons », les priorités nationales en matière d'éducation devant s'aligner harmonieusement à la CESA 2016-2025 et à l'ODD4.

Instrument stratégique de politique nationale d'éducation, le Schéma Directeur de l'Éducation et de la Formation 2021-2035 offre une perspective à long terme du système éducatif de Djibouti et couvre tous les sous-secteurs de l'éducation et de la formation. Il absorbera ainsi les stratégies déjà initiées pour certains sous-secteurs. À la différence du précédent Schéma Directeur (2010-2019), ce nouveau Plan sectoriel est plus englobant en intégrant les stratégies des autres départements ministériels du secteur, dont le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENSUR) et le Ministère de la Femme et de la Famille (MFF).

Pour l'atteinte des objectifs susmentionnés, le SDEF 2021-2035 suit 3 Orientations Stratégiques :

1. Assurer l'accès de tous aux compétences nécessaires à la citoyenneté et à l'emploi

- Par l'accroissement de l'offre scolaire pour l'éducation préscolaire, pour les enseignements du primaire, moyen et secondaire général ;
- Par la promotion de l'accès à l'éducation de tous les enfants et surtout les plus vulnérables (les démunis urbains, ruraux, EABS et les réfugiés, les migrants) ;
- Assurer une Formation Professionnelle de qualité à tous ;

- Assurer un accès équitable et à un Enseignement Supérieur de qualité à tous qui répond aux attentes du marché de l'emploi ;

2. Renforcer la qualité des apprentissages et la pertinence des qualifications délivrées par le système éducatif

- Par l'adaptation des curricula et des filières d'enseignement aux objectifs de développement du pays ;
- Par l'amélioration de l'environnement scolaire ;
- Par l'amélioration du pilotage pédagogique du système éducatif ;

3. RENOVER la gouvernance du système éducatif

- Par l'accélération vers une culture managériale axée sur les résultats et le suivi-évaluation ;
- Par l'adaptation de la structure de gouvernance aux enjeux du nouveau SDEF ;
- Par l'assurance de la pérennité et la résilience du système éducatif ;

■ 2. ASSURER L'ACCÈS DE TOUS AUX COMPÉTENCES NÉCESSAIRES À LA CITOYENNETÉ ET À L'EMPLOI

Le SDEF 2021-2035 permettra d'atteindre plusieurs objectifs de scolarisation universelle, conformément aux Objectifs de développement durable 4 (ODD4) :

(i) en premier lieu au cycle primaire en 2029, puis (ii) pour le cycle moyen en 2033, mais aussi (iii) pour au moins une année d'éducation préscolaire en 2030. Ces objectifs seront atteints par la conjugaison d'un accroissement de l'offre scolaire (§2.1) et par des interventions destinées à encourager la demande d'éducation pour les enfants les plus vulnérables.

À ces objectifs de scolarisation universelle s'ajoute celui d'offrir à tous des compétences et des qualifications qui mèneront plus ou moins directement vers le marché du travail en proposant : (i) un accès à une voie qualifiante – le secondaire général ou la formation professionnelle – pour tous les élèves qui achèvent le cycle moyen ; (ii) une offre de formations de la seconde chance pour tous les enfants, les jeunes et les adultes qui n'ont pas eu la possibilité d'acquérir des compétences de base dans le cadre du système formel (§1.1.4). En effet, avoir une proportion importante de jeunes sans qualification ni opportunité économique serait un handicap pour le développement du pays.

Enfin, les jeunes qui parviennent jusqu'au niveau du baccalauréat doivent pouvoir poursuivre une formation supérieure académique ou professionnelle adaptée aux besoins du marché du travail et leur permettant une insertion réussie (§2.1.5).

► 2.1 Accroître et diversifier l'offre d'éducation et de formation pour tous les niveaux d'enseignement

Au cours de la mise en œuvre du SDEF 2021-2035, le gouvernement va renforcer l'offre des sous-secteurs dont le développement est déjà très avancé (cycles primaires, moyens et secondaires; et enseignement supérieur, §2.1.5), et développer rapidement l'offre des sous-secteurs qui le sont encore insuffisamment (préscolaire, §2.1.2 ; formation professionnelle, §2.1.3 ; éducation non formelle et alphabétisation, §2.1.4)

2.1.1 Accroître l'offre scolaire pour l'enseignement primaire, moyen et secondaire général

2.1.1.1 La scolarisation universelle de tous les enfants dans les cycles primaire et moyen et l'accès au cycle du secondaire

a) Un accès à l'éducation fondamentale encore incomplet

La scolarisation universelle en primaire n'a pas encore été atteinte à Djibouti, mais le taux d'accès à l'éducation est supérieur à 90 %. Selon l'analyse des profils pseudo-transversaux de scolarisation et de rétention basée sur l'*Enquête Djiboutienne Auprès des Ménages de 2017 (EDAM4)* et menée pour le RESEN⁸, le taux d'accès en primaire était de 90% en 2017 et les abandons avant l'achèvement de ce cycle étaient faibles (1,5 %). Le taux d'accès s'est très probablement accru depuis, en particulier à la suite de la hausse importante des inscriptions en première année de primaire en 2018. Cependant, les indices de parité (ratios entre les nombres de filles et garçons) pour le cycle primaire montrent qu'une proportion non négligeable de filles n'a pas encore accès ou n'achève pas le cycle primaire⁹. Ces ratios sont respectivement de 0,90, 0,85 et 0,83 en 2020-2021 pour les nouveaux inscrits en première année de primaire, l'ensemble des élèves de ce cycle, et les élèves de dernière année (5e). En outre, une autre mesure du niveau de la scolarisation, le taux brut de scolarisation calculé dans le MSFE, est aussi incompatible avec la scolarisation universelle : ce taux serait stable autour de 95 % depuis 2018¹⁰. Notons enfin que les taux d'abandon au cours du cycle primaire calculés à partir des données du *Système d'information et de Gestion de l'Éducation (SIGE)* sont plus élevés que ceux rapportés dans le RESEN, environ 2 % à 3 % pour chaque année de primaire en 2019.

Le système éducatif djiboutien a « une bonne performance globale » en termes de scolarisation et de rétention, mais les taux d'abandon au cours des cycles de l'enseignement moyen et secondaire général sont assez élevés. L'analyse du RESEN précédemment citée fait aussi apparaître que le système éducatif djiboutien permettrait en 2017 à, respectivement, 73 % et 58 % des jeunes d'atteindre les dernières classes du cycle moyen et de l'enseignement secondaire général¹¹, ce qui peut « être considéré comme représentant une bonne performance globale du pays ». Les taux de transitions entre les cycles primaire et moyen et entre les cycles moyen et SG étaient d'environ 97 % dans les deux cas selon cette analyse, mais les taux d'abandon au cours des cycles de l'enseignement et secondaire général seraient de respectivement 15 % et 18,5 %. Notons cependant que le calcul basé sur les données du SIGE pour le taux de transition effectif entre les cycles primaire et moyen (90 %) et pour le taux d'abandon en 5e année de primaire (9,5 %) en 2019-2020 donne une image moins favorable de cette transition que l'analyse du RESEN.

Une proportion significative des enfants djiboutiens de la tranche d'âge concernée par l'obligation de scolarité ne sont pas scolarisés. Les analyses de l'Étude sur les enfants non scolarisés à Djibouti (EENSJ, [42]) et celles du RESEN, toutes deux basées sur la plus récente Enquête auprès des ménages menés à Djibouti (EDAM4 de 2017), mais qui utilisent une méthodologie différente, arrivent à des conclusions assez proches quant à la non-scolarisation des enfants : environ un enfant sur cinq âgé de 6 à 16 ans (EENSJ) ou de 6 à 15 ans (RESEN) n'était pas scolarisé en 2017. Parmi ces enfants non scolarisés, il est estimé que plus de la moitié ne seront jamais scolarisés, tandis que les autres le seront tardivement ou l'ont déjà été et ont abandonné l'école précocement. Depuis 2017, les effectifs scolarisés se sont accrus probablement plus vite que la population de la tranche d'âge concernée, mais il ne fait pas de doute que la République de Djibouti doit encore faire des efforts pour que tous les enfants concernés par l'enseignement obligatoire soient scolarisés.

⁸ Cette analyse permet de reconstituer fictivement le parcours scolaire d'enfants accédant au primaire en 2017 et qui subiraient la sélection transversalement constatée à cette date tout au long de leur scolarité. Voir [39], tableau 2.9, p.38.

⁹ Si le ratio biologique entre les filles et les garçons est compris entre 0,95 et 1 (et rien n'indique que ce pourrait ne pas être le cas à Djibouti), alors les ratios observés indiquent que même si tous les garçons accèdent à l'enseignement primaire (ce qui n'est pas le cas), alors au moins 5 % des filles n'y accèdent pas.

¹⁰ Ce taux est égal au nombre total d'enfants scolarisés en primaire (quel que soit leur âge), issu des annuaires statistiques du MENFOP, divisé par l'effectif de la population des enfants de 6-10 ans projeté pour le MSFE. Un taux inférieur à 100 % signale que tous les enfants en âge d'être scolarisés en primaire ne le sont pas (sachant que de nombreux enfants de plus de 10 ans sont comptabilisés au numérateur).

¹¹ Ces taux sont respectivement de 85% et 69% lorsque seules les jeunes qui ont eu accès à l'éducation (qui sont entrés en primaire) sont pris en compte.

b) Les objectifs pour atteindre la scolarisation universelle

■ **Tableau 2-1 : Les indicateurs de suivi et les cibles pour la scolarisation universelle**

	Indicateurs	Cible	Année
1	Proportion des enfants de 6 ans scolarisés en 1ère année	100%	2025
2	Proportion d'enfants de 6 ans parmi les entrants en 1ère année	100%	2027
3	Taux d'achèvement du cycle primaire	100%	2029
4	Taux de transition effectif du cycle primaire au cycle moyen	100%	2030
5	Taux d'achèvement du cycle moyen	100%	2033
6	Taux de transition effectif du cycle moyen vers le SG/FOP	100%	2034

Le SDEF 2021-2035 prévoit que la République de Djibouti atteigne successivement (i) l'objectif de la scolarisation universelle pour le cycle primaire, puis (ii) l'objectif de la scolarisation universelle pour le cycle moyen. Afin de s'approcher de façon réaliste de l'objectif de développement durable 4.1 qui stipule que « toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, les dotant d'acquis véritablement utiles », les objectifs prioritaires du SDEF 2021-2035 sont successivement de (a) donner accès à l'éducation primaire à tous les enfants de 6 ans d'ici 2025 ; puis d'amener ces enfants (b) à achever le cycle d'éducation primaire, d'ici 2029 et (c) à accéder au cycle moyen, d'ici 2030, afin que (d) tous achèvent le cycle complet d'éducation fondamentale, d'ici 2033.

Tous les enfants de 6 ans qui vivent à Djibouti seront scolarisés en première année de primaire à la rentrée 2025. Cet objectif a deux implications : d'une part, tous les enfants doivent avoir accès à l'éducation primaire (indicateur 1 ci-dessus), et, d'autre part, les enfants doivent être inscrits en première année du cycle primaire dès l'âge du début de la scolarisation obligatoire, soit 6 ans (indicateur 2). L'âge d'entrée des enfants dans le cycle primaire est à la fois un indicateur d'accès et de qualité. En effet, l'inscription scolaire tardive a un impact négatif sur les apprentissages et les parcours scolaires ; elle est reconnue comme « un excellent prédicteur des schémas d'abandon »¹² (Inoue et al., 2015 ; [61]). Le suivi du second indicateur de résultat sera réalisé grâce aux données du SIGE, lesquelles permettent déjà de le suivre¹³. Ainsi, lors de l'année scolaire 2020-2021, 18 % des nouveaux entrants en primaire avaient plus de 6 ans¹⁴. L'objectif fixé dans le cadre de ce SDEF est que tous les nouveaux inscrits en primaire aient 6 ans ou moins en 2027, soit deux ans après l'atteinte de l'accès universel des enfants au primaire¹⁵.

Tous les enfants qui vivent à Djibouti compléteront le cycle complet d'éducation fondamentale (cycles primaire et moyen) d'ici 2033, et ils accéderont alors soit à l'enseignement secondaire général soit à la formation professionnelle. Outre l'atteinte de l'accès universel à l'éducation, l'achèvement du cycle d'enseignement fondamental par tous les enfants implique la réalisation de trois objectifs spécifiques : (i) le taux d'abandon au cours du cycle primaire¹⁶ doit devenir nul d'ici 2029 ; (ii) le taux de transition effectif entre le cycle

¹² « Dans toute l'Afrique subsaharienne, un retard d'inscription d'un an accroît la probabilité d'abandon de 9,2 %, même si les estimations varient considérablement d'un pays à l'autre. (...) Bien sûr, ces inscriptions tardives ne sont pas la cause des abandons, mais témoignent de problèmes sous-jacents, sans doute associés à des problèmes d'offre ou de demande. » (Inoue et al., 2015 ; [61], p.31).

¹³ L'âge des élèves des nouveaux entrants au cycle primaire est enregistré, et donc la proportion de ces enfants qui sont âgés de juste 6 ans peut être calculée. Il conviendra néanmoins de vérifier et préciser les modalités d'enregistrement de l'âge des nouveaux entrants pour une meilleure qualité de cette variable.

¹⁴ Cette proportion n'a cessé de croître depuis 2017-2018 (11 %), mais elle était déjà de 15 % en 2019-2020 et de 16 % en 2018-2019. Cet accroissement pourrait être lié à celui du taux d'accès (des parents qui auparavant ne scolarisaient pas leurs enfants les scolarisent désormais mais en retard). La pandémie de COVID-19 et la fermeture temporaire des classes pourraient aussi avoir retardé la scolarisation en primaire de certains enfants en 2020-2021. Une étude pour mieux comprendre sur ce phénomène serait utile.

¹⁵ Il est anticipé qu'en 2025 et 2026, il y aura encore des enfants qui seront scolarisés en première année de primaire à 7 ou 8 ans.

¹⁶ Pour rappel, le taux d'abandon est très faible selon l'analyse du RESEN, mais d'environ 2 % à 3 % pour chaque année de primaire selon les données du SIGE.

primaire et le cycle moyen¹⁷ doit atteindre 100 % à la rentrée 2030 ; et (iii) les abandons au cours du cycle moyen doivent disparaître d'ici 2033¹⁸. Ensuite, aux deux objectifs généraux de scolarisation universelle s'ajoute le troisième objectif général en matière d'accès à l'éducation de permettre à tous les élèves qui arrivent en 9^{ème} année (fin du cycle moyen) de poursuivre leurs études dans le second cycle de l'enseignement secondaire, général (et alors appelé le secondaire général) ou professionnel.

La stratégie développée dans le SDEF pour atteindre les objectifs de scolarisation et d'accès universels consiste à conjuguer : (i) un accroissement et une diversification de l'offre scolaire, avec (ii) des interventions destinées à encourager la demande d'éducation pour les enfants les plus vulnérables, et (iii) un ensemble de mesures destinées à améliorer la qualité de l'éducation. Les mesures générales destinées à accroître l'offre scolaire sont présentées plus loin dans cette section. Il s'agit de l'approche des *Plans sous-régionaux et communaux de promotion de la scolarisation* (PSRC, §2.1.1.2) et du développement des infrastructures. Les mesures sont ciblées sur la base des catégories d'enfants pour lesquelles la scolarisation est la plus faible – appelés par la suite enfants vulnérables – sont présentées dans la prochaine sous-section (§1.2). Enfin, toutes les mesures qui en améliorant la qualité de l'éducation permettront d'accroître les taux de rétention et de réduire les taux de redoublement sont détaillées dans la partie 2 du SDEF.

c) L'évolution anticipée des effectifs de l'enseignement général

■ **Tableau 2-2 Évolution récente des effectifs de l'enseignement général**

Niveau	2017	2018	2019	— 2020 —	
				N	Δ2017
Primaire	62 979	65 146	65 852	66 931	6,3%
Moyen	40 455	41 047	43 849	45 415	12,3%
SG	19 268	18 826	17 958	17 319	-10,1%
Total EG	122 702	125 019	127 659	129 665	5,7%

Source : *Annuaire statistique 2020-2021*

■ **Tableau 2-3 Évolution projetée de la population scolarisable**

Niveau	2020	— 2025 —		— 2030 —		— 2035 —	
	N	N	Δ2020	N	Δ2025	N	Δ2030
Primaire (6-10 ans)	70 892	75 331	6,3%	71 316	-5,3%	69 417	-2,7%
Moyen (11-14 ans)	52 791	57 065	8,1%	58 608	2,7%	55 233	-5,8%
SG (15-17 ans)	40 492	39 629	-2,1%	44 820	13,1%	43 132	-3,8%
Total	164 175	172 025	4,8%	174 744	1,6%	167 782	-4,0%

Source : *Projections démographiques MSFE*

¹⁷ 90 % en 2019 selon les données du SIGE.

¹⁸ Rappelons qu'ils ont été identifiés comme une faiblesse importante dans le RESEN.

■ **Tableau 2-4 Évolution projetée jusqu'en 2035 des effectifs de l'enseignement général**

Niveau	— 2025 —		— 2030 —		— 2035 —	
	N	Δ2020	N	Δ2025	N	Δ2030
Primaire	71 870	7,4%	74 445	3,6%	72 170	-3,1%
Moyen	49 811	9,7%	56 413	13,3%	59 169	4,9%
SG	21 389	23,5%	24 633	15,2%	29 320	19,0%
Total EG	143 070	10,3%	155 491	8,7%	160 659	3,3%

Source : Projections MSFE

Selon les projections du MSFE, les effectifs totaux scolarisés dans le cycle primaire s'accroîtront lentement jusqu'en 2030 (+10 %) avant de décroître légèrement. Les effectifs du cycle primaire se sont accrus d'environ 4 000 élèves de 2017-2018 à 2020-2021 (de 62 979 à 66 931 élèves), soit 6 % en quatre ans, et le nombre de nouveaux inscrits en première année du cycle s'est accru de 10 % au cours de cette même période¹⁹. Cette croissance des effectifs devrait se poursuivre à un rythme plus lent jusqu'en 2030, l'année où la scolarisation du primaire sera atteinte. Le nombre maximum d'enfants scolarisés dans le cycle primaire atteint en 2030 sera alors supérieur de seulement 10 % aux effectifs scolarisés en 2020. Ensuite, les effectifs scolarisés décroîtront légèrement, comme la population scolarisable. L'accroissement limité des effectifs du primaire sur la période 2021-2035 s'explique par deux facteurs : (i) le taux d'accès au primaire est déjà élevé²⁰ ; et (ii) la transition démographique de Djibouti est déjà bien avancée et la population en âge d'être scolarisée dans le primaire s'accroîtra seulement légèrement au début de la période (jusque vers 2024) avant de commencer à diminuer.

Les effectifs scolarisés dans le cycle moyen vont continuer à s'accroître significativement jusqu'en 2035 (+27 % par rapport à 2020). Les effectifs du cycle moyen se sont accrus de près de 5 000 élèves de 2017-2018 à 2020-2021 (de 40 455 à 45 415 élèves), soit 12 % en quatre ans, en particulier en raison du doublement du nombre de redoublants au cours de cette période. La population en âge d'être scolarisée dans le cycle moyen s'accroîtra seulement modérément au cours de la période 2021-2035²¹, mais la scolarisation universelle en primaire et l'accroissement du taux effectif de transition entre les cycles primaire et moyen conduira néanmoins à un accroissement significatif et continu des effectifs scolarisés dans le cycle moyen. Ce cycle devrait compter 19 % d'élèves supplémentaires en 2030 par rapport à 2020, et un peu plus d'un quart d'élèves supplémentaires en 2035 par rapport à 2020 (+27 %).

Il est attendu que la récente tendance à la baisse des effectifs du secondaire général s'inverse et que les effectifs de ce cycle s'accroissent fortement et continuent jusqu'en 2035 (+58 %). Le nombre total d'élèves inscrits dans le secondaire général a chuté d'environ 2 000 (soit 10 %) entre les années scolaires 2017-2018 et 2020-2021 (19 268 versus 17 319)²². Ce phénomène s'explique en partie par le triplement du nombre de redoublants en dernière année du cycle moyen au cours de cette période²³ (910 versus 2 837) et donc la baisse du taux de transition entre le cycle moyen et le cycle secondaire général²⁴. Cependant, l'accroissement des effectifs du cycle moyen et du taux d'achèvement de ce cycle (meilleure qualité de l'éducation dispensée) devrait conduire mécaniquement à un accroissement fort et continu des effectifs du secondaire général qui devraient dépasser respectivement 21 000

¹⁹ Ces deux proportions sont identiques si l'on ne considère que le secteur public.

²⁰ Au moins 90 % selon les analyses menées dans le RESEN et basées sur l'EDAM4 de 2017.

²¹ Selon les projections du MSFE, la population des 11-14 ans devrait atteindre un maximum d'environ 60 000 en 2028 (+60 % par rapport à 2020), puis décroître ensuite lentement.

²² Plus précisément, les effectifs se sont accrus de 11 % dans le secteur privé (14 % des effectifs en 2020-2021), mais ils ont baissé de 13 % dans le secteur public.

²³ Il serait dû à un accroissement du niveau de l'examen de fin de cycle, le Brevet d'Enseignement Fondamental (BEF).

²⁴ Le taux de transition effectif (qui ne prend pas en compte les redoublants de 9e année) est lui resté stable à environ deux tiers (voir le MSFE).

élèves en 2025, 24 000 élèves en 2030 et 27 000 élèves en 2035 (soit +24 %, +40 % et +58 % par rapport aux 17 319 élèves de 2020) selon les projections du MSFE²⁵.

2.1.1.2 L'approche des Plans sous-régionaux et communaux de promotion de la scolarisation (PSRC)

Les Plans sous-régionaux et communaux de promotion de la scolarisation (PSRC) sont des plans d'action, élaborés dans le cadre d'un processus participatif, et dont l'objectif est de promouvoir la scolarisation et réduire le nombre de décrochages scolaires pour tous les enfants. Ces plans sont basés sur un état des lieux des problèmes d'accès et de rétention au niveau de chaque préfecture. Les PSRC sont élaborés dans le cadre d'un processus participatif et s'inscrivent dans la stratégie du MENFOP de privilégier l'approche locale impliquant la population pour trouver des solutions aux problèmes de scolarisation. L'approche des PSRC permet en effet l'implication des acteurs locaux de l'éducation tant pour le diagnostic des problèmes de scolarisation que pour leur trouver des solutions. La pérennisation de ces plans est discutée au §4.1.1.2b).

L'approche des PSRC permettra à la fois de suivre la progression des objectifs de scolarisation universelle et d'aider à leur réalisation. L'identification et le dénombrement des enfants non scolarisés de moins de 16 ans (âge de fin de la scolarisation obligatoire) sont réalisés dans le cadre des PSRC, avec l'implication des communautés, et, à terme, des bureaux régionaux pour les statistiques et la planification qui seront mis en place. L'approche des PSRC permettra de suivre la réalisation de l'atteinte des objectifs de scolarisation universelle de façon bien plus précise que les indicateurs de taux brut d'accès et d'achèvement qui ne sont pas désagrégés au niveau sous-région. En outre, ils fourniront des informations utiles à la modernisation de la carte scolaire. La phase de diagnostic des PSRC permet aussi d'identifier les barrières à la scolarisation des enfants. Ensuite, un plan d'action est élaboré en se basant à la fois des stratégies nationales en faveur de la scolarisation et sur le diagnostic local effectué. Les acteurs locaux de l'éducation et les représentants du MENFOP déterminent ensemble des activités adaptées à la situation locale, et qui ciblent en particulier les filles, les enfants réfugiés, les élèves à besoin spéciaux et les élèves ruraux. Il peut s'agir par exemple de campagnes d'information et de sensibilisation en faveur de l'inscription des enfants à l'école ; d'interventions en faveur de l'amélioration de l'environnement scolaire (dont l'accès à l'eau, l'assainissement et l'hygiène), etc.

²⁵ Notons que selon ces projections deux tiers des élèves qui achèvent le cycle moyen poursuivent dans le secondaire général et un tiers entre dans l'une des voies de la formation professionnelle.

2.1.1.3 Le développement des infrastructures scolaires

a) Un nombre insuffisant de salles de classe

Les nombres d'élèves par DP (REDP) et les nombres d'élèves par salle (RES)

■ **Tableau 2-5 REDP et RES dans l'enseignement général public en 2020-2021**

Niveau	Localisation	REDP	RES
Primaire	Djibouti-Ville, dont:	43,3	53,8
	Djibouti Ville 1+2	42,2	45,5
	Djibouti Ville 3+4	43,9	59,8
	Régions intérieures	31,1	37,7
	Total	38,3	47,1
Moyen	Djibouti-Ville	50,4	75,8
	Régions intérieures	39,2	52,2
	Total	47,1	68,1
Secondaire général	Djibouti-Ville	47,8	58,6
	Régions intérieures	34,0	36,5
	Total	43,7	51,3

Source : *Annuaire statistique 2020-2021*

En 2020-2021, le nombre d'élèves par division pédagogique (DP) sont élevés pour tous les niveaux d'enseignement général, en particulier à Djibouti-Ville. Les ratios élèves par DP (REDP) sont élevés au niveau national avec des valeurs de respectivement 38, 47 et 44 pour les cycles primaire, moyen et secondaire général. Ils sont particulièrement élevés à Djibouti-Ville, où la croissance démographique est plus importante, avec des valeurs de respectivement 43, 50 et 48 pour les cycles primaire, moyen et secondaire général²⁶ (AS 2020-2021 [ref]).

Les salles de classe sont en nombre insuffisant à Djibouti-Ville, pour tous les niveaux de l'enseignement général. Les nombres d'élèves par DP sont élevés pour tous les niveaux de l'enseignement général, et supérieur à ce qui serait souhaitable pour pouvoir dispenser une éducation de bonne qualité. En outre, dans le cycle primaire, environ un quart des salles de classe sont utilisées en double vacation (voir ci-après). Les deux principales contraintes à la réduction des REDP sont la disponibilité des enseignants et des salles de classe. À Djibouti, le goulot d'étranglement vient en premier lieu du manque de salles de classe. Celui-ci est illustré par les ratios élèves par salle (RES). En 2020-2021, pour le cycle primaire public, ce ratio est de 47, mais il monte jusqu'à 67 dans la 4^e circonscription scolaire de Djibouti-Ville (la zone la plus en expansion de Balbala). Dans le cycle moyen public, il y a seulement une salle de classe pour 76 élèves à Djibouti-Ville²⁷. Pourtant, pour ce cycle, le nombre de DP devrait être aligné sur le nombre de salles de classe (et donc le REDP devrait être égal au RES), car : (i) chaque DP du cycle moyen a besoin d'occuper des salles de classe environ 40 heures par semaine²⁸, et (ii) l'utilisation d'une salle à temps plein correspond aussi à 40 heures par semaine²⁹. Dans l'enseignement secondaire général, le RES est de 59 pour Djibouti-Ville alors que chaque DP a besoin d'occuper des salles de classe pendant plus de 40 heures par semaine³⁰.

²⁶ Les REDP dans les cinq autres régions sont significativement plus bas qu'à Djibouti-Ville, avec respectivement 31, 39 et 34 pour les cycles primaire, moyen et secondaire général. Le niveau bas du REDP dans le primaire provient pour partie d'une proportion importante de DP multigrades dans les régions intérieures.

²⁷ Le RES est de 52 dans les autres régions et de 68 au niveau national.

²⁸ Le nombre d'heures de cours hebdomadaires pour les élèves est de 27,5 heures en 6^e et 7^e années et de 29 heures en 8^e et 9^e années, mais en tenant compte des cours en classe dédoublée, les durées d'occupation hebdomadaire des salles de classe sont respectivement de 39,5 heures et 41 heures.

²⁹ Soit huit heures par jour pendant 5 heures.

³⁰ Ce nombre d'heure varie entre 35 (1^{ère} ES) et 74 (1^{ère} SG) selon l'année et la filière.

► *Le fonctionnement en double flux au cycle primaire*

En 2020-2021, deux divisions pédagogiques de primaire sur cinq fonctionnent encore en double flux, c'est-à-dire avec des cours en alternance le matin ou l'après-midi une semaine sur deux³¹. L'objectif poursuivi au cours du précédent Schéma Directeur (2010-2019) de réduire fortement la proportion des DP fonctionnant en double flux n'a été que partiellement atteint. Cette proportion a certes été réduite d'un tiers en 10 ans (61 % en 2009), mais elle reste stable autour de 40 % depuis 2018 (loin de la cible pour 2020 qui était de 22 %). Cette proportion est inégale selon les circonscriptions puisque, en 2019-2020, moins d'un tiers des DP des deux premières circonscriptions de Djibouti-Ville et des cinq régions intérieures fonctionnaient en double flux (respectivement 28 % et 24 %) alors que c'était le cas pour près des deux tiers des DP de la zone urbaine en expansion rapide de Balbala (64 %). Les constructions de salles de classe n'y suivent pas l'accroissement des effectifs³².

b) *Les objectifs pour le développement des infrastructures scolaires*

■ **Tableau 2-6 : Projection du nombre de constructions de salles de classe pour l'enseignement général**

Niveau	2020	— 2025 —		— 2030 —		— 2035 —	
	N	N	Δ/an (5)	N	Δ/an (5)	N	Δ/an (5)
Préscolaire	41	227	37	447	44	447	0
Primaire	1226	1501	55	1820	63	2003	36
Moyen	603	926	64	1291	73	1360	13
SG	290	433	28	593	32	711	23
Total	2160	3087	184	4151	212	4521	72

Source : *Annuaire statistique 2020-2021 et MSFE*

Le nombre total de salles de classe fonctionnelles, du préscolaire au secondaire général, devra plus que doubler au cours SDEF 2021-2035. La République de Djibouti doit disposer des capacités d'accueil nécessaires pour atteindre la scolarisation universelle dans l'enseignement fondamental et en grande section de préscolaire, faire face à l'accroissement anticipé des effectifs de l'enseignement secondaire général, et réduire la surutilisation actuelle des salles à tous les niveaux d'enseignement. Le nombre de salles de classe qui devront être construites au cours de ce SDEF a été projeté grâce au MSFE ; il dépend non seulement de l'évolution des effectifs scolarisés, mais aussi (i) des objectifs-cibles pour les taux d'encadrement des élèves, à travers les ratios élèves par classe³³ (REC) pour le cycle primaire ou élèves par division pédagogique (REDP) pour les cycles moyen et secondaire général, et (ii) des modalités de fonctionnement des établissements scolaires (simple ou double flux pour le cycle primaire ; durée d'occupation des salles pour l'EMS).

31 La modalité de fonctionnement en double flux se traduit par 5h30 de cours le matin ou 4h30 l'après-midi, une semaine sur deux.

32 ESD 2010-2019 ; voir le tableau 2.7, p.32.

33 Une classe de primaire (ou groupe pédagogique) correspond à l'ensemble des élèves pris en charge simultanément par un seul enseignant. Une classe de primaire peut être composée d'une seule division pédagogique en simple grade ou de plusieurs DP multigrades (deux en général). En 2020-2021, 167 DP (soit 11 % du total) appartenaient à des classes multigrades.

► La disparition du fonctionnement des salles de classe primaire en double flux

■ **Tableau 2-7 Proportion de DP publiques fonctionnant en double flux (primaire)**

	2018	2019	2020	2025	2027
N DP total	1452	1470	1507	1606	1643
N double flux	565	589	602	214	0
% double flux	39%	40%	40%	13%	0%

Source : *Annuaire statistique 2020-2021 et projections MSFE*

La suppression du fonctionnement en double flux des salles de classe du cycle primaire est un objectif spécifique et prioritaire de ce SDEF. Il sera atteint à la rentrée 2027. Cette modalité de fonctionnement des salles de classe est défavorable à la qualité des apprentissages. En premier lieu, le temps disponible pour les apprentissages est réduit : d'une part, les salles de classe ne sont pas disponibles pour des activités de soutien scolaire (remédiation) et des activités périscolaires, et, d'autre part, le temps scolaire normal est contraint (il est réduit à 25 heures par semaine³⁴). En second lieu, le climat djiboutien n'est pas propice à la scolarisation des jeunes enfants l'après-midi, lorsque les températures peuvent devenir très élevées, et cette difficulté va s'accroître avec les changements climatiques à venir. Les nouvelles constructions de salles de classe primaire seront destinées prioritairement soit à supprimer le fonctionnement en double flux tout en maintenant le nombre d'élèves par classe à son niveau de 2020-2021, soit 40, soit à développer l'offre de proximité. La construction de 68 nouvelles salles de classe primaire par an de 2021 à 2026³⁵ permettra de réduire la proportion de DP en double flux à 13 % dès 2025 et de faire disparaître cette modalité d'organisation à la rentrée 2027. Ensuite, les nouvelles salles de classe permettront de réduire le nombre d'élèves par classe.

► La réduction du nombre d'élèves par classe (primaire) et par DP (EMS)

■ **Tableau 2-8 : REDP et RES cibles dans l'enseignement général public**

Niveau	— 2020 —		— 2025 —		— 2030 —		— 2035 —	
	REDP/REC	RES	REDP/REC	RES	REDP/REC	RES	REDP/REC	RES
Primaire ^(*)	40,1	47,1	40	41	36	35	32	31
Moyen	47,1	68,1	42	50	40	40	40	39
SG	43,7	51,3	42	44	40	38	40	38

Source : *Annuaire statistique 2020-2021 et MSFE*

(*) Pour le primaire, le ratio élèves/classe (REC) est pris en compte au lieu du REDP (idem si simple grade, différent si multigrade)

Le nombre moyen d'élèves par classe de primaire sera ramené à 32 en 2033, et le nombre moyen d'élèves par DP sera ramené à 40 pour les cycles moyen et SG à cette même date. Pour pouvoir dispenser des enseignements de bonne qualité, des objectifs spécifiques de réduction des REDP sont fixés pour tous les niveaux de l'enseignement général. Comme reporté dans le tableau ci-dessus, l'objectif pour les cycles moyen et SG est de ramener le nombre d'élèves par DP à 40 d'ici 2030 (versus respectivement 47 et 44 en 2020), puis de maintenir ce niveau jusqu'en 2035 malgré la croissance continue des effectifs scolarisés. Dans le cycle primaire,

³⁴ Le temps scolaire de toutes les DP a été aligné sur celui de celles fonctionnant en double flux alors qu'il était auparavant de 27h30 par semaine pour les DP fonctionnant en simple flux et de 30h par semaine pour les DP qui fonctionnaient selon la modalité dite « à temps plein » (voir ESD 2010-19, §2.4.2, p.31).

³⁵ Soit au total un peu plus de 400 salles de classe en 6 ans, les salles construites en 2026-2027 étant opérationnelles à la rentrée 2027-2028.

une DP correspond le plus souvent à une classe (ou groupe pédagogique) avec un seul grade, mais elle peut aussi appartenir à une classe multigrade. Ce type de classe comporte presque toujours deux grades et donc deux DP. Onze pour cent de l'ensemble des DP du cycle primaire était dans ce cas en 2020, le plus souvent en zone rurale où les effectifs scolarisés dans chaque village sont réduits³⁶. L'objectif spécifique fixé dans le SDEF porte donc sur le ratio élèves par classe (REC ; équivalent au nombre d'élèves par enseignant francisant) et non pas sur le REDP : ce ratio sera ramené de 40 en 2020 et en 2027 à 32 en 2033.

c) Les moyens mis en œuvre

L'accroissement de l'offre scolaire pour l'enseignement général se traduira par l'extension d'établissements scolaires existants et la construction de nouveaux établissements en fonction des besoins locaux. Les nouvelles salles de classe seront construites en priorité là où (i) les salles de classe actuelles sont surchargées (REDP et/ou RES élevé), telles les zones de la commune de Balbala où la croissance démographique est forte ; (ii) l'offre de proximité est encore insuffisante, c'est-à-dire en zones rurales. Dans ces zones, l'expansion de l'offre d'enseignement fondamental peut consister à (i) construire de nouvelles écoles primaires dans des villages où la demande d'éducation est importante ; (ii) transformer des écoles primaires existantes en écoles fondamentales ou construire de petits collèges de proximité ; (iii) expérimenter et développer le projet des *écoles rurales intégrées* (ERI ; voir §2.2.1.4), et, éventuellement, expérimenter et tester des écoles primaires mobiles destinées aux enfants des populations nomades. L'accroissement de l'offre scolaire se traduira donc par une diversification de l'offre scolaire qui permettra de l'adapter à des besoins différents (voir aussi les écoles fondamentales bilingues et technologiques (voir la sous-section §2.2).

La mise en œuvre du programme de construction d'infrastructures scolaires passe par le suivi de l'évolution des effectifs au niveau local et la modernisation de la carte scolaire. La construction de nouveaux établissements dans les zones en forte croissance démographique nécessite d'anticiper plusieurs années à l'avance l'expansion des zones urbaines et les effectifs de la population scolarisable. Le Plan quinquennal d'extension des écoles à moyen terme (PEE) et les plans sous-régionaux et communaux (PSRC) vont permettre d'élaborer une carte scolaire prospective, et ainsi de planifier les constructions scolaires nécessaires pour atteindre les objectifs du SDEF (voir le §4.1.1.2b)). Dans les zones rurales, en pratique, lorsque les effectifs scolarisés en dernière année de primaire sont suffisants pour créer une classe de 6^e année dans un village éloigné de toute offre d'enseignement moyen, alors l'école primaire doit être transformée en école fondamentale, ou un collège d'enseignement moyen (CEM) peut être construit si plusieurs villages proches sont dans la même situation. De la même manière, si les effectifs scolarisés en dernière année de collège sont suffisants, alors une classe de seconde générale peut être créée au sein du CEM ou de l'école fondamentale. Cependant, tous les élèves des zones rurales ne pourront pas accéder à l'enseignement moyen à proximité de chez eux, et les lycées qui offrent tous les grades du secondaire général jusqu'au baccalauréat et plusieurs filières ne sont présentes que dans les chefs-lieux des préfectures. Aussi, en complément de la construction des infrastructures scolaires, il est aussi nécessaire de développer les services de transport et d'hébergement scolaires (voir §2.2.1.3) pour accroître l'accès de tous les enfants à un parcours complet d'enseignement général.

³⁶ Pour le primaire, le taux d'encadrement correspond au nombre d'élèves par enseignant francisant (REEF), c'est-à-dire au nombre d'élèves par classe. Dans le cas des DP en simple grade, le REDP et le REE sont identiques. Mais ils diffèrent dans le cas des DP multigrades puisqu'un enseignant prend en charge deux DP dans une même salle de classe.

2.1.2 Accélérer le développement de l'éducation préscolaire

2.1.2.1 Une offre d'éducation préscolaire fragmentée et encore peu développée

L'éducation préscolaire est assez récente dans la République de Djibouti, et il est facultatif. L'offre est hétérogène, fragmentée, et peu développée. L'éducation préscolaire a été créée par la Loi d'orientation du Système Éducatif djiboutien de 2000, et il est facultatif. L'offre de préscolaire provient des secteurs publics (MENFOP), communautaire (MFF) et privé (francophone ou arabophone). Il a été relevé dans le cadre du RESEN que l'offre de préscolaire se caractérise par une grande variabilité des statuts et des modalités d'organisation des écoles³⁷. C'est en particulier le cas en ce qui concerne la durée de préscolarisation : les classes préscolaires publiques du MENFOP sont seulement ouvertes aux enfants de 5 ans tandis que les écoles préscolaires privées couvrent d'une à trois années, et les garderies communautaires accueillent des enfants de 3 à 5 ans. Au total, un peu plus de 5 000 de 3 à 5 ans ont été accueillis dans une structure préscolaire en 2020-2021, soit environ 11 % des enfants de cette classe d'âge.

L'offre publique du MENFOP concerne seulement la grande section de préscolaire (enfants de 5 ans), mais l'offre privée, supervisée par le MENFOP, est plus large. Après une première impulsion infructueuse au tout début des années 2010, le développement de l'offre publique d'éducation préscolaire a été relancé dans la seconde partie de la décennie³⁸. Cette offre publique comporte une seule année de préscolarisation –pour les enfants de 5 ans – et elle est proposée dans des classes de préscolaire situées soit dans l'enceinte des écoles primaires, soit dans des structures propres au sous-secteur³⁹. Le MENFOP assure aussi la supervision des sections préscolaires du secteur privé. L'offre préscolaire privée couvre d'une à trois années, avec donc aussi des petites, moyennes et grandes sections (enfants de 3, 4 et 5 ans). Cette offre est majoritairement francophone, mais quelques écoles sont arabophones (240 élèves, soit 7,5 % des élèves du secteur privé en 2020-2021). Certaines écoles internationales proposent aussi une éducation préscolaire en anglais.

Moins d'un enfant sur cinq qui est entré en primaire en 2021-2022 a auparavant fréquenté une section de préscolaire sous la tutelle du MENFOP. En 2020-2021, 4 371 enfants étaient préscolarisés dans des classes sous la tutelle du MENFOP (non compris celles pour les enfants réfugiés), dont à peine plus d'un quart dans des écoles publiques (1 187 élèves, soit 27 %, versus 3 184 élèves dans des écoles privées). L'offre publique était presque exclusivement constituée de classes d'enfants âgés de 5 ans (1 173 élèves, soit 47 % de l'offre pour cette tranche d'âge) tandis que l'offre du secteur privé couvre les 3-5 ans (1 333 élèves en grande section, soit 42 % de l'ensemble des élèves du préscolaire privé). Les 2 506 enfants scolarisés dans la dernière classe du préscolaire sous la tutelle du MENFOP en 2020-2021 représentent seulement 18 % des nouveaux entrants attendus en première année de primaire l'année scolaire suivante⁴⁰, et correspondent à un taux brut de préscolarisation (TBPS) en grande section⁴¹ de 16 %. Ces deux taux sont un peu plus élevés (d'environ deux points de pourcentage) si les enfants de 5 ans accueillis dans des établissements communautaires sont pris en compte.

L'offre de préscolaire communautaire comprend des garderies et les centres d'éveil, sous la tutelle du Ministère de la Femme et de la Famille (MFF). Les garderies communautaires s'adressent aux enfants de 3 à 5 ans (tandis que les crèches sont pour les plus jeunes enfants, de 18 mois à 2 ans). En outre, depuis 2019-2020, le MFF a commencé le développement de centres d'éveil communautaires, avec l'appui de l'UNICEF. « Un centre d'éveil est un lieu intégré pour favoriser le bien-être de l'enfant durant la période sensible de la petite enfance et doit créer les liens multisectoriels avec les autres acteurs de la petite enfance (nutrition, santé, protection, éducation). » [ref doc sur les centres d'éveil]. Il permet la prise en charge des enfants de 18 mois à 5 ans et il s'inscrit dans l'optique du développement intégré de la petite enfance. Le curriculum des établissements supervisés par le

³⁷ Les classes préscolaires « se distinguent par leur statut, mais se caractérisent aussi et surtout par une grande variabilité de leurs modalités d'organisation, d'une formule à une autre, et surtout au sein de chacune des formules, d'une structure à l'autre. Ceci est particulièrement visible en ce qui concerne la durée de préscolarisation qu'elles proposent (une, deux ou trois années), les modalités d'encadrement des élèves, la disponibilité des manuels et matériels pédagogiques ou encore le volume horaire annuel et les contenus des activités préscolaires. » (RESEN, p.237).

³⁸ Voir ESD 2010-19, §4.1.1.

³⁹ Il existe deux écoles préscolaires dans la commune de Balbala et une à Dikhil en 2021.

⁴⁰ Cette proportion repose sur les effectifs de première année de primaire projetés dans le MSFE pour l'année 2021-2022. Pour l'année précédente (chiffres de l'annuaire statistique), la proportion des enfants entrants en primaire et venant d'une GS de préscolaire était de seulement 14 % (car seuls 1 919 enfants étaient scolarisés en GS publique ou privée en 2019-2020).

⁴¹ Le TBPS en grande section est le ratio entre les effectifs scolarisés en grande section et les effectifs de la cohorte des enfants de la classe d'âge officielle pour cette section, soit 5 ans. Ce calcul est basé des projections démographiques du MSFE.

MFF a été développé en collaboration avec le MENFOP, mais les enfants y sont pris en charge par des éducatrices, parfois aidées par des assistantes maternelles⁴², non par des enseignants. Ces éducatrices sont choisies par les communautés. Elles n'ont pas toujours achevé l'enseignement secondaire général ; elles sont contractuelles⁴³. Le fonctionnement des centres d'éveil devrait être pris en charge sur le budget national, mais ce n'était pas encore le cas au moment de la rédaction du SDEF⁴⁴ et ces structures risquaient donc de devoir fermer.

La capacité d'accueil des établissements préscolaires communautaires supervisés par le MFF était de 750 enfants âgés de 3 à 5 ans en 2020-2021, soit environ 15 % des effectifs totaux du préscolaire en 2020-2021. Ces établissements étaient fréquentés par respectivement 677 et 724 élèves en 2017-2018 et 2018-2019⁴⁵

selon les annuaires statistiques de ces années-là, soit environ 17 % à 18 % des effectifs totaux du préscolaire. En revanche, les annuaires statistiques de 2019-2020 et 2020-2021 ne contiennent pas d'information sur les effectifs de ces établissements. Cependant, selon les informations du MFF, il y avait, en 2020-2021, 23 garderies communautaires fonctionnelles à Djibouti-ville et en milieu rural⁴⁶ et deux centres d'éveil, à Obock et Damerdjog (région d'Arta). La capacité d'accueil d'une garderie communautaire ou d'un centre d'éveil est de 30 enfants de 3 à 5 ans⁴⁷. Il y avait donc en 2020-2021 environ 750 enfants de 3 à 5 ans accueillis dans les établissements supervisés par le MFF⁴⁸. Ce nombre n'était pas connu pour 2021-2022 au moment de la rédaction du SDEF, mais il pourrait avoir baissé étant donné qu'il y avait alors une difficulté pour la prise en charge des éducatrices⁴⁹. Dans les établissements communautaires, les enfants ne sont généralement pas séparés en fonction de leur âge (à la différence des petites, moyennes et grandes sections des établissements sous la tutelle du MENFOP), et ces âges ne sont pas enregistrés. Ce sont les enfants de 3 et 4 ans qui sont prioritairement ciblés par ces établissements, mais des évidences anecdotiques indiquent que les enfants de 5 ans y sont aussi accueillis⁵⁰.

Plusieurs documents stratégiques récents ont trait au développement de l'éducation préscolaire. Le SDEF doit permettre une meilleure coordination de ces stratégies et d'avancer vers leur opérationnalisation.

Une étude diagnostique du secteur du préscolaire a été réalisée en 2018 pour le MENFOP ([14]) et a permis l'élaboration d'un document de *Stratégie Nationale du d'Extension du Préscolaire (SNEP ; [15])* à Djibouti l'année suivante. Cette stratégie propose trois axes d'intervention (« pour l'accès équitable » ; « pour la qualité améliorée » ; « pour la gouvernance transparente, inclusive et efficace »), et, pour chacun, une liste d'activités. Le plan d'action associé au SDEF va intégrer cette stratégie et l'opérationnaliser. Plus récemment, en 2021, une Politique nationale de l'enfance (PNEF ; [ref]) de Djibouti a été développée par le Ministère de la Femme et de la Famille (MFF) pour la période 2022-2035 pour favoriser le développement intégré de la petite enfance et la protection de l'enfant. Cette stratégie aborde aussi la question du développement de l'éducation préscolaire puisque l'un de ses cinq objectifs spécifiques est d'« assurer l'accès de toutes les filles et tous les garçons à des activités de développement et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire ». La PNEF est accompagnée d'un plan d'action stratégique quinquennale 2022-2026. Notons, enfin, qu'une *Étude sur la faisabilité du Partenariat public/privé (PPP)* pour la mise en œuvre de la stratégie du préscolaire (EFPPP ; [ref]) a été remise au MENFOP en janvier 2022 et contient des pistes de réflexions (non chiffrées) sur les moyens d'élargir l'offre privée et communautaire du secteur préscolaire grâce à des partenariats public-privé.

42 Dans les crèches, des auxiliaires de puériculture formées à l'institut Supérieur des Sciences de la Santé (ISSS) et payées sur le budget national contribuent aussi à la prise en charge des jeunes enfants (18 mois à 3 ans).

43 Les éducatrices des régions intérieures étaient prises en charge par l'UNICEF jusqu'en 2020-2021. À Djibouti-ville, la gestion des garderies est normalement assurée par des associations locales implantées dans les différents quartiers de la ville, qui prennent en charge les indemnités des enseignants, les frais du loyer des locaux, etc.

44 Le personnel des centres d'éveil était aussi contractualisé, comme dans les garderies (il n'y pas de corps pour le MFF).

45 Selon l'enquête menée en janvier 2020 dans le cadre de l'élaboration du RESEN auprès des 71 structures préscolaires du pays pour les documenter, les effectifs étaient de 764 élèves en 2018-2019 ([39], Chapitre 6, §2), soit un chiffre assez proche de celui de l'annuaire statistique.

46 L'offre du MFF incluait aussi en 2020 13 crèches pour les enfants de 18 mois à 2 ans.

47 Un centre d'éveil a en outre la capacité d'accueillir 15 enfants de 18 mois à deux ans (crèche).

48 En l'absence d'informations précises, ce sont les effectifs retenus pour le préscolaire communautaire en 2020-2021 et 2021-2022 (même s'ils sont possiblement plus bas cette dernière année).

49 Les éducatrices des régions étaient prises en charge par l'UNICEF jusqu'en 2020-2021, mais il n'y avait de solution de remplacement lors de la rentrée de 2021.

50 En l'absence d'information, il a été décidé de répartir par tiers les effectifs du préscolaire communautaire entre enfants de 3, 4 et 5 ans.

2.1.2.2 Développer l'accès au préscolaire en favorisant l'équité

Les trois raisons essentielles pour lesquelles le développement d'une éducation préscolaire universel doit constituer une priorité dans le monde, et donc à Djibouti, sont exposées dans le premier rapport mondial que l'UNICEF a consacré à l'éducation préscolaire en 2019⁵¹. *Un monde prêt à apprendre (MPA)* : (i) il constitue une base solide pour l'apprentissage tout au long de la vie ; (ii) il accroît l'efficacité et les performances des systèmes éducatifs ; (iii) il favorise la croissance économique. En effet, les enfants bénéficiant d'une éducation préscolaire de qualité sont mieux préparés au passage à l'enseignement primaire, ils réussissent mieux leurs études et acquièrent plus facilement les compétences qui favorisent leur insertion sur le marché du travail moderne. En outre, l'éducation préscolaire permet plus facilement aux mères de travailler et favorise donc l'ascension sociale de deux générations, celle des parents et celle des enfants.

Trois grandes problématiques sont au cœur du développement du sous-secteur préscolaire à Djibouti⁵². Chacune est présentée dans une des trois parties du SDEF et fait l'objet d'orientations stratégiques : (i) l'arbitrage entre l'accroissement de l'accès à ce niveau d'enseignement et son équité (ci-après) ; (ii) l'amélioration simultanée de l'accès et la qualité de l'éducation préscolaire ; (iii) l'accroissement de l'investissement dans ce sous-secteur et l'amélioration de sa gouvernance.

a) Les objectifs de développement de l'éducation préscolaire

L'objectif stratégique du MENFOP pour l'éducation préscolaire est d'offrir une année préparatoire à l'entrée au cycle primaire à tous les enfants de cinq ans d'ici 2030. Actuellement, seulement un peu plus d'un enfant âgé de 3 à 5 ans sur 10 serait scolarisé dans une classe de préscolaire. Cette proportion est plus élevée pour les enfants de 5 ans (grande section), mais elle ne serait que d'environ un enfant sur cinq⁵³. Le développement de l'éducation préscolaire constitue donc l'un des grands défis du SDEF 2021-2035, mais il ne peut se faire que progressivement et des priorités doivent être établies. Le premier objectif de cette stratégie consiste à offrir une année d'éducation préscolaire à tous les enfants de 5 ans d'ici la rentrée 2030. La priorité est accordée à la grande section de préscolaire depuis la seconde moitié de la décennie 2010 (ESD 2010-19 ; [9]). Cette stratégie est conforme à la recommandation du rapport MPA⁵⁴ (UNICEF, 2019) et elle correspond à l'un des indicateurs de la cible 4.2 des objectifs de développement durable (ODD ; Activités de développement et de soins de la petite enfance et éducation préscolaire de qualité)⁵⁵.

La stratégie de développement du sous-secteur préscolaire consiste à scolariser tous les enfants de 5 ans dans des classes publiques de MENFOP et dans des classes privées, et à développer l'offre communautaire soutenue par le MFF pour les enfants de 3 et 4 ans dans les zones les plus défavorisées :

- (i) L'offre publique du MENFOP continuera à être développée uniquement pour la grande section, comme c'est le cas actuellement, et en laissant une place significative pour le secteur privé, jusqu'à atteindre la scolarisation universelle des enfants de 5 ans en 2030.
- (ii) La proportion des enfants de 5 ans scolarisés dans le secteur privé sera divisée par deux, de près de 50 % en 2020-2021 à 25 % en 2030-2031, mais le nombre d'enfants de 5 ans accueillis dans des établissements privés s'accroîtra jusqu'en 2030⁵⁶ (il pourrait presque tripler).
- (iii) L'offre communautaire du préscolaire soutenue par le MFF sera développée et continuera à se concentrer sur l'accueil des enfants de 3 et 4 ans dans les zones défavorisées du pays, avec l'objectif de préscolariser 15 % des enfants de cette tranche d'âge tandis que le secteur privé en accueillerait autant.

51 Dans le présent de l'UNICEF, le terme « pré primaire » est utilisé alors que dans le présent rapport le terme « préscolaire » est préféré. La signification des deux termes est identique.

52 Notons que ces trois problématiques correspondent aussi à celles de chacun des chapitres de recommandations du rapport de l'UNICEF (2019 ; chapitres 2 à 4).

53 Ces proportions sont issues des données des annuaires statistiques du MENFOP pour le numérateur et des projections démographiques utilisées pour le SDEF pour le dénominateur (voir le MSFE).

54 MPA, p.52 : « Commencer par instaurer au minimum une année d'enseignement préprimaire de qualité pour tous les enfants, en mettant notamment en place des programmes différents et ciblés permettant de toucher les enfants difficiles à atteindre, puis accroître progressivement le nombre d'années d'enseignement à mesure que la capacité du système préprimaire augmente ».

55 L'indicateur 4.2.2 des objectifs de développement durable pour l'éducation préscolaire est : le taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire), par sexe.

56 Le secteur privé représentera une proportion plus faible d'un nombre total d'enfants scolarisés beaucoup plus important (voir le MSFE).

Lorsque la préscolarisation universelle sera en vue pour les enfants de 5 ans, alors le gouvernement de Djibouti entamera une réflexion, au vu de la situation d'alors, sur la suite du développement du sous-secteur préscolaire. Il pourra par exemple être décidé que le MENFOP poursuive le développement du sous-secteur avec l'ouverture de classes de moyenne section pour viser un nouvel objectif de préscolarisation universelle des enfants de 4 ans. Une autre possibilité sera de s'appuyer sur les centres d'éveil du MFF pour accroître la préscolarisation des enfants de 3 et 4 ans.

L'offre de préscolaire communautaire ciblée sur les enfants de 3 et 4 ans sera étendue grâce au développement des centres d'éveil. Un modèle de financement pérenne devra être défini pour ces centres. Le plan d'action stratégique quinquennal 2022-2026 qui accompagne la nouvelle Politique Nationale de l'Enfance (PNEf) prévoit la construction de 5 nouveaux centres d'éveil, ce qui porterait le nombre total d'établissements sous la tutelle du MFF à 30⁵⁷ et leur capacité pour l'accueil des enfants de 3 à 5 ans à 900⁵⁸. Par ailleurs, les 23 garderies communautaires existantes devront être progressivement transformées en centre d'éveil afin de mettre en œuvre la politique de développement intégré de la petite enfance de la PNEf. Enfin, le développement des centres d'éveil sera poursuivi au-delà des 30 établissements initiaux et devra s'accompagner de l'accroissement de leur capacité d'accueil afin d'atteindre l'objectif de pouvoir prendre en charge plus de 4 500 enfants de 3 et 4 ans en 2030⁵⁹. Un centre situé dans une zone de forte demande pourrait par exemple être conçu pour accueillir 60 ou 90 enfants de 3 à 5 ans, et non seulement 30. Le développement du secteur communautaire implique de trouver des modes de financement pérennes des établissements et de leur personnel. La principale barrière au développement de ces établissements est le paiement des salaires des éducatrices⁶⁰. Dans le cas des centres d'éveil, le budget de fonctionnement fait aussi défaut (§2.1.2.1). À terme, les salaires devront être pris en charge sur le budget de l'État⁶¹, grâce à la création d'un corps propre au MFF. Par ailleurs, les budgets de fonctionnement des établissements préscolaires communautaires pourraient être pris en charge par les collectivités locales, si celles-ci disposent de budgets à cet effet dans le cadre d'un processus de déconcentration.

b) Renforcer et diversifier les formules du partenariat public/privé.

Des mesures incitatives et financières en faveur du développement du secteur privé et du secteur communautaire existent déjà, mais leur efficacité doit être renforcée. La récente *Étude sur la faisabilité du Partenariat public/privé (PPP) pour la mise en œuvre de la stratégie du préscolaire* (EFPPP ; janvier 2022, [ref]) inclut une présentation des mesures existantes :

- (i) La création et le fonctionnement des établissements privés d'éducation préscolaire sont appuyés par des dispositions fiscales, douanières et administratives⁶² et quelques subventions⁶³. Ces établissements peuvent ainsi, entre autres, bénéficier de réductions ou exonérations pour les patentes et autres obligations fiscales prévues pour les entreprises privées, de la concession gratuite ou à prix réduit de terrain du domaine public, de l'éligibilité aux crédits des institutions de financement public pour le développement économique et social. Le rapport de l'EFPPP signale que « ces dispositions constituent une base solide pour le développement d'un partenariat public-privé. » Cependant, il y est aussi relevé que, en pratique, (a) ces dispositions sont peu utilisées⁶⁴, et (b) leur mise en œuvre ne s'accompagne pas d'obligations pour les établissements qui en bénéficient⁶⁵.

57 Les 23 garderies communautaires et les deux centres d'éveil existants, renforcés par 5 nouveaux centres d'éveil.

58 Les garderies et centres d'accueil communautaires pourront continuer d'accueillir des enfants de 5 ans tant qu'il n'y a pas d'alternative publique du MENFOP. Mais, progressivement, à mesure que l'offre du MENFOP s'accroît, les établissements communautaires n'accueilleront plus que des enfants de 3 et 4 ans.

59 Soit deux tiers de 20 % des enfants de cette tranche d'âge (l'autre tiers étant pris en charge par le secteur privé).

60 Les caisses des mutuelles communautaires ne peuvent suffire à pérenniser les financements pour les garderies.

61 Comme c'est déjà le cas pour les auxiliaires de puériculture dans les crèches.

62 Voir le tableau 5, p.15, et aussi p.19, dans l'EFPPP.

63 L'enseignement catholique bénéficie d'une subvention de l'Etat et de la prise en charge d'une partie son personnel enseignant par le MENFOP.

64 « On observe sur le terrain une faible mise en œuvre de ces dispositions » ; « hormis le taux minimal pour les patentes et autres obligations fiscales prévues pour les entreprises privées, les écoles préscolaires privées qui ont bénéficiées des autres mesures prévues par le texte sont peu nombreuses. »

65 « On observe par ailleurs que les établissements scolaires privés bénéficiant d'une ou plusieurs de ces mesures n'ont passé avec le MENFOP aucun contrat stipulant les obligations de ces établissements en matière d'accès, de qualité ou de frais d'écolage ».

- (ii) Les garderies et les centres d'éveil communautaires soutenus par le MFF sont des initiatives intéressantes (offre de services intégrés pour la petite enfance), appréciées par les parents (EFPPP), et qui peuvent être un coût efficace (Rapport diagnostique, p.14). Cependant, leur modèle économique n'est pas encore suffisamment pérenne et la qualité d'enseignement offerte par ces structures reste inégale.

Pour atteindre les objectifs d'expansion rapide de la préscolarisation, l'accroissement des offres privées et communautaires doit être encouragé et structuré grâce à de nouvelles formes de partenariat. Il conviendra de renforcer et structurer les partenariats entre le secteur public (MENFOP et MFF) et les secteurs privés et communautaires pour accroître l'offre et le financement d'éducation préscolaire de qualité. L'EFPPP suggère des pistes de réflexion en ce sens grâce à des partenariats public-privé et public-communautaire. Le soutien au développement des initiatives privées et communautaires pourrait, entre autres, prendre les formes suivantes :

- (i) Revoir les dispositions incitatives existantes en faveur du secteur privé, à but lucratif ou non lucratif (les fondations) pour les rendre plus efficaces, c'est-à-dire à la fois plus facilement utilisables et mieux encadrées. Le bénéfice de ces dispositions devrait être aisément accessible dès lors que l'établissement scolaire signe un engagement en faveur du respect des principes et des normes de qualité fixés par l'État.
- (ii) Développer un secteur privé conventionné⁶⁶ et/ou une gestion contractuelle d'écoles préscolaires. Dans le premier cas, les établissements privés qui signent une convention avec l'État reçoivent une aide financière et matérielle (par exemple, le paiement des salaires des enseignants) en échange d'engagements sur la qualité de l'enseignement (par exemple, le suivi du curriculum officiel) et sur le montant des frais de scolarité (limité). Dans le second cas, l'État confie par contrat la gestion d'un établissement préscolaire public à un opérateur privé⁶⁷.
- (iii) Redéfinir et pérenniser un système de subventions pour les écoles communautaires. Il s'agit alors d'établir un type de partenariat assez similaire à celui avec le privé conventionné (prise en charge des enseignants, dons de matériaux pédagogiques, etc.), mais adapté aux besoins et aux capacités des communautés⁶⁸.

c) Un développement équitable du sous-secteur

De nombreuses études montrent que les enfants des familles défavorisées sont ceux qui retirent le plus de bénéfices de l'éducation préscolaire⁶⁹. Pourtant, à Djibouti, l'accès à l'éducation préscolaire relève actuellement majoritairement du secteur privé (voir tableau X), lequel est coûteux et donc le plus souvent fréquenté par les familles favorisées⁷⁰. Le préscolaire communautaire est plus accessible financièrement, mais il reste néanmoins encore trop cher pour les familles les plus défavorisées⁷¹ et il est de qualité inégale. Le *Rapport diagnostique sur la situation du préscolaire à Djibouti(ref)* signale d'ailleurs que « les plus grandes contraintes à la participation des enfants aux programmes préscolaires sont les frais de scolarité » (p.100)⁷². En outre, il a été observé à partir des indicateurs fournis par les enquêtes MICS de l'UNICEF que, dans les pays où l'accès à l'éducation préscolaire est

⁶⁶ Les seules écoles privées conventionnées qui existent actuellement sont celles du Diocèse de Djibouti. Selon une convention signée en 2003 : l'État fournit les enseignants pour deux écoles primaires et trois écoles préscolaires, et le reste est à la charge du diocèse.

⁶⁷ Il s'agit du modèle 4 proposé dans l'EFPPP.

⁶⁸ Il faudrait par exemple identifier quel peut être l'apport des communautés aux structures d'éducation préscolaire, comment favoriser la mise à disposition de locaux communautaires, comment subventionner le travail communautaire, etc.

⁶⁹ Plusieurs références sont citées dans le rapport MPA (UNICEF, 2019), dont (i) Jung, Haeil et Amer Hasan, "The Impact of Early Childhood Education on Early Achievement Gaps: Evidence from the Indonesia Early Childhood Education and Development project", Document de travail de recherche sur les politiques, Série Impact Evaluation, Groupe de la Banque mondiale, Washington, D.C., 2014 ; et (ii) Dowd, Amy Jo, et al., "Realizing Capabilities in Ethiopia: Maximizing early childhood investment for impact and equity", *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(4), 2016, p. 477-493.

⁷⁰ Selon les analyses menées dans le RESEN ([39] ; p.217) à partir des données de l'EDAM4 de 2017, le niveau de vie des ménages est la variable pour laquelle les différences de couverture préscolaire sont les plus fortes : cette couverture est dix fois plus élevée pour les enfants du quintile des ménages les plus aisés que pour les enfants des deux quintiles des ménages les plus pauvres.

⁷¹ Selon le Rapport diagnostique sur la situation du préscolaire à Djibouti (ref), les frais de scolarité, même s'ils n'ont pas été révélés de façon précise lors de l'enquête, peuvent être estimés « dans la fourchette de 3.000 FDJ/mois pour les garderies communautaires et bien plus pour les privés 20.000 FDJ/mois » à Djibouti ville, tandis que « dans les régions, en particulier dans les centres communautaires il est demandé aux parents de verser environ 1.000 FDJ/par mois pour chaque enfant, et pour le privé c'est un montant à la hauteur de 5.000 FDJ/mois ».

Selon l'étude menée par la DP en 2020 dans le cadre du RESEN, les frais de scolarité étaient en moyenne d'environ 11 000 FDJ/an dans les garderies communautaires, 45 000 FDJ/an pour les quatre structures privées arabophones et de près de 110 000 FDJ pour les structures privées francophones ([39] : p.228).

⁷² Il est aussi indiqué dans l'EFPPP que « Hormis les centres préscolaires publics ou d'écoles associées de facto comme les écoles de l'enseignement catholique ou d'association comme l'UNFD tous les types de prestations privées d'éducation préscolaire reposent sur les frais payés par les parents. »

faible, l'inégalité d'accès a tendance à se creuser lorsque les effectifs d'enfants scolarisés augmentent⁷³. L'UNICEF (2019) préconise donc « de mettre en place des politiques accordant la priorité aux populations les plus pauvres et les plus difficiles à atteindre dès le début des efforts visant l'universalité, et non à la fin ».

Dans un souci d'équité, l'offre publique de préscolaire à Djibouti cible en priorité aux enfants les plus défavorisés. Pour les raisons qui viennent d'être évoquées, et afin que l'accès au préscolaire s'accroisse de façon équitable, la stratégie choisie pour développer le préscolaire public et gratuit à Djibouti est celle de l'universalisme progressif. Pour atteindre l'objectif de l'éducation préscolaire universel, cette démarche, décrite par la Commission pour l'éducation en 2016⁷⁴, se traduit ainsi : « les enfants défavorisés doivent acquérir des compétences au moins égales à celles de leurs camarades plus avantagés à chaque étape du processus » (MPA, p.52). En pratique, cette stratégie consiste à (i) atteindre en priorité la préscolarisation universelle en grande section ; et (ii) concentrer l'offre publique en priorité dans les zones où résident les enfants les plus vulnérables. En effet, faire un choix inverse du premier consisterait à mettre en place directement une éducation préscolaire de trois ans qui ne serait alors accessible qu'à certains enfants, tandis que beaucoup d'autres, et particulièrement ceux des populations défavorisées et difficiles à atteindre, ne bénéficieraient d'aucune année de préscolaire. Diriger l'offre du préscolaire public en priorité vers les enfants les plus vulnérables implique la conception et la formalisation d'un plan d'implantation des classes de préscolaire (carte scolaire) définie en fonction de facteurs de vulnérabilité (en plus des facteurs de facteurs d'opportunité⁷⁵).

d) Le développement des infrastructures

Le développement de l'offre d'éducation préscolaire doit nécessairement s'accompagner de la construction d'un nombre important de salles de classe dédiées et équipées pour le préscolaire. Selon les hypothèses retenues dans le MSFE, il faudrait que le gouvernement djiboutien construise 44 nouvelles classes par an jusqu'en 2030 pour pouvoir préscolariser trois quarts des enfants de 5 ans et parvenir ainsi à la préscolarisation universelle en grande section⁷⁶ (le secteur privé se chargeant de la préscolarisation du quart restant des enfants de 5 ans). Les 400 salles de classe ainsi construites et équipées d'ici 2030 permettraient de ne pas dépasser le ratio de 25 enfants par salle de classe à cette date (et de 24 en 2035 à la suite d'une baisse des effectifs scolarisables). La construction d'un tel nombre de salles se traduit évidemment par un besoin de financement important.

La construction et/ou l'équipement de salles de classe dédiées au préscolaire peuvent se faire selon différentes modalités (école autonome, salles ajoutées à une école primaire...), mais toujours conformément à des normes de qualité préalablement définies. La construction de salles de classe pour les grandes sections de préscolaire nécessite d'élaborer des normes de qualité pour les salles elles-mêmes et pour leur environnement (la cour, les latrines et les points d'eau), pour l'équipement, et pour l'organisation fonctionnelle de l'espace physique). Procéder à ces constructions implique aussi de faire face à certaines difficultés pratiques. La principale d'entre elles, mise en avant par les directeurs d'écoles publiques et privées, est le manque de terrains disponibles. Plusieurs solutions sont envisageables, selon le contexte :

- (i) Dans les zones rurales, une seule salle de classe pour le préscolaire est le plus souvent nécessaire, et l'école primaire dispose de l'espace nécessaire pour qu'elle soit ajoutée dans son enceinte. Il est aussi parfois possible d'ajouter une ou quelques salles de classe pour le préscolaire à des écoles primaires urbaines⁷⁷.
- (ii) Cependant, cette solution n'est souvent pas possible dans les zones urbaines denses. En effet, il est

⁷³ « Lorsque le principal objectif d'un pays est de développer le plus rapidement possible le système d'enseignement préprimaire, les décideurs sont souvent tentés de proposer d'abord ces services aux enfants les plus facilement accessibles. Il s'agit généralement d'enfants issus des foyers les plus aisés, c'est-à-dire d'enfants qui bénéficient déjà d'avantages par rapport à leurs camarades moins privilégiés. » Ainsi, « si aucune mesure n'est prise délibérément pour viser en priorité les populations les plus vulnérables, les programmes publics finissent souvent par perpétuer les inégalités ». (MPA, 2019).

⁷⁴ Commission internationale sur le financement des opportunités éducatives dans le monde, *la génération d'apprenants : investir dans l'éducation pour un monde en pleine évolution*, Commission pour l'éducation, New York, 2016. <https://report.educationcommission.org/downloads/>

⁷⁵ Les facteurs d'opportunité sont par exemple la zone géographique, la proximité de structures d'appui (e.g., centres de santé), l'existence d'infrastructures en eau et électricité, etc.

⁷⁶ Pour rappel, lors du lancement du PRODA, il n'y avait que 19 salles de classe pour le préscolaire, et ce projet ne prévoit de construire ou réhabiliter que 41 nouvelles salles de classe jusqu'en 2025.

⁷⁷ Cette solution doit être privilégiée selon le document d'évaluation du PRODA : « Dans la mesure du possible, ces classes seront associées à des écoles primaires existantes. »

normalement nécessaire de prévoir au moins autant de salles pour le préscolaire qu'il y en a pour la première année de primaire (e.g., 3, 4, 5... salles). Dans ce cas, les solutions envisageables sont : (a) construire une école entièrement dédiée au préscolaire sur un autre terrain ; (b) transformer une école sur un seul niveau en une école à deux niveaux ; (c) transformer des salles de classes du primaire qui ne sont pas utilisées en salles de préscolaire.

- (iv) Notons enfin que des salles pour les grandes sections de préscolaire devront être prévues dans toutes les nouvelles écoles primaires qui seront construites, tant en zone rurale qu'urbaine.

2.1.3 Accroître l'accès de tous à la formation professionnelle (FP)

Une Politique Nationale de la Formation Professionnelle (PNFOP) ([21]) a été finalisée en 2019, adoptée en 2020⁷⁸, et rendue opérationnelle en 2021 grâce à un premier plan d'action couvrant la période 2021-2025. Le *Plan d'action à moyen terme de la formation professionnelle 2021-2025* (PAMT-FOP I ; [22]) a, comme la PNFOP, pour ambition d'offrir aux secteurs économiquement porteurs des ressources humaines qualifiées, afin de stimuler la croissance économique et de favoriser la création d'emplois. Le PAMT-FOP I 2021-2025 se fonde sur les documents de référence qui sont entre autres le document de la *Vision Djibouti 2035*, le *Plan national de développement 2020-2024 (Djibouti ICI)*, les *Objectifs de Développement Durable* (ODD). Il est articulé autour de quatre *Programmes d'intervention prioritaires* (PIP) correspondant aux défis majeurs du sous-secteur : (i) l'accroissement de l'offre de formation professionnelle (ii) l'amélioration de la pertinence et de la qualité des formations et des apprentissages, et (iii) le développement d'une gouvernance partenariale du système national de formation professionnelle ; (iv) la diversification et la pérennisation des mécanismes de financement de la formation professionnelle. Chacun de ces programmes est présenté dans la partie du SDEF à laquelle il correspond : le premier programme dans la partie sur l'accès (ci-après) ; le programme (ii) dans la partie sur la qualité de l'éducation (§3.1.4) ; et, enfin, les deux derniers programmes (iii) et (iv), dans la partie sur la gouvernance et financement de l'éducation (§4.2.3 et §4.3.1.2).

Le premier objectif stratégique (OS) de la PNFOP⁷⁹ et le premier programme d'intervention prioritaire (PIP1) du PAMT-FOP veulent accroître l'accès équitable et inclusif à la formation professionnelle pour tous sur tout le territoire national. Le PIP1 vise à créer les conditions d'enrôlement d'un nombre élevé de jeunes et d'adultes dans la formation professionnelle à travers l'atteinte de deux objectifs spécifiques⁸⁰ :

- (i) L'ouverture de la formation professionnelle initiale et continue à tous ;
- (ii) Le renforcement des capacités d'accueil du dispositif de formation professionnelle.

Ces deux grands objectifs et les moyens pour y parvenir sont traités dans deux sous-sections de la présente section sur l'accroissement de l'accès à la formation professionnelle, après que le contexte a été précisé.

L'objectif chiffré associé à l'OS sur l'accès dans le PIP1 est de multiplier par plus de quatre le nombre d'individus formés par le dispositif de formation professionnelle entre 2021 et 2025. Selon les prévisions du PAMT-FOP I 2021-2025, les interventions prévues permettront une augmentation annuelle des effectifs de nouveaux entrants (jeunes et adultes) en formation professionnelle d'au moins 20 % à Djibouti-ville et dans les régions de l'intérieur jusqu'à atteindre 21 634 individus formés, comprenant (i) 30% de jeunes déscolarisés et/ou non scolarisés (ii) 40 % des jeunes sortants de la 9^e année de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire général et technologique ; (iii) 20 % de demandeurs d'emploi, âgés de 25 ans et plus, avec ou sans qualification ; et (iv) 10% de personnes en situation d'emploi (salariés ou travailleurs indépendants). Sur le nombre total de formés susmentionné, 45% seront des femmes ou de jeunes filles, 10% des personnes vivantes avec un handicap (PVH) et 5% des réfugiés/migrants.

⁷⁸ Plus précisément, la PNFOP 2021-2035 a été adoptée en conseil des ministres le 19 décembre 2019, puis elle a fait l'objet d'un texte de loi adopté en Assemblée Nationale en 2020 (Loi n°76/AN/20/8^eme L du 13 juillet 2020).

⁷⁹ « Accroître l'accès à la formation professionnelle ».

⁸⁰ Dans le PAMT-FOP, il y a trois objectifs spécifiques : (i) renforcer la capacité d'accueil du dispositif de formation professionnelle ; (ii) élargir l'accès à la formation professionnelle initiale et continue par la diversification des parcours et modes de formation adaptés aux profils, aux prérequis et aux objectifs d'employabilité des publics visés ; (iii) rendre accessible la formation professionnelle aux groupes vulnérables. Dans le SDEF, les objectifs (ii) et (iii) ont été regroupés dans le premier objectif spécifique sur l'ouverture de la formation professionnelle initiale et continue à tous.

2.1.3.1 L'offre de formation professionnelle

a) Les formations

L'offre de formation professionnelle pré-tertiaire initiale et diplômante est constituée de trois cycles de formation d'une durée de trois ans à un an, qui correspondent, respectivement, au niveau de qualification de technicien, ouvrier/employé qualifié, et main-d'œuvre semi-qualifiée :

- (i) Un cycle de trois ans, sanctionné par un Baccalauréat professionnel (Bac Pro), ouvert aux élèves qui ont achevé le cycle de l'enseignement moyen et, au niveau de la seconde année et dans certains cas⁸¹, aux titulaires d'un CAP ;
- (ii) Un cycle de deux ans, sanctionné par un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) qui peut permettre aux élèves ayant achevé le cycle de l'enseignement moyen de rejoindre rapidement le marché du travail ;
- (iii) Un cycle court d'un an, sanctionné par un Certificat de Formation Professionnelle (CFP) originellement ouvert aux jeunes déscolarisés et sans qualification professionnelle âgés de 17 ans au minimum⁸². Cependant, depuis deux ans, les élèves de la 9^e année ne pouvant poursuivre un cursus scolaire au lycée et ne pouvant redoubler au collège sont orientés vers ces formations et prennent la place des jeunes déscolarisés.

Trois nouveaux cursus de formation professionnelle, post-baccalauréat, ont récemment été introduits :

- (i) La Mention complémentaire (MC) en un an est destinée à des diplômés sans emploi qui souhaitent se reconverter. En 2021-2022, une filière dédiée aux métiers de l'hôtellerie accueille 60 étudiants.
- (ii) Le Brevet de Technicien Supérieur (BTS) en deux ans : un premier BTS (cuisine) a ouvert en 2020-2021 et trois autres ont ouvert en 2021-2022 (77 étudiants au total). Les BTS sont pour le moment seulement accessibles aux titulaires d'un baccalauréat professionnel, mais ils seront à terme ouverts aux diplômés de l'enseignement général.
- (iii) La Licence Professionnelle (LP) en trois ans : quatre licences professionnelles (deux dans le secteur tertiaire et deux spécialisées en ingénierie ferroviaire) sont délivrées par l'Université de Djibouti. Leur avenir dépend des besoins liés au chemin de fer vers l'Éthiopie et au financement des opérateurs chinois de la ligne.

L'offre de formation professionnelle a été diversifiée, mais elle reste presque uniquement ciblée sur les jeunes scolarisés, son accès est peu équitable, et les modes de formation ne sont peu variés (guère d'apprentissage et d'alternance). Au total, la politique de diversification de l'offre de formation menée depuis 2017 permet ainsi de proposer 67 programmes de formation, dont 13 baccalauréats professionnels, 13 CAP, et 23 CFP, ainsi que des formations non diplômantes et des formations post-baccalauréat couvrant 11 secteurs de formation. Cependant, cette offre cible principalement les jeunes scolarisés sortants du cycle moyen, tandis que l'offre de formation professionnelle initiale et qualifiante et celle de la formation professionnelle continue restent très limitées. Le reste de la population (chômeurs, salariés des entreprises, employés de l'État et des collectivités territoriales, professionnels non salariés, etc.) a peu accès à des formations adaptées à leur environnement social et économique (400 à 500 demandeurs d'emploi et employés ont suivi une formation continue en 2020-2021). En outre, l'accès reste limité pour les filles (majoritaires dans les formations du secteur du tertiaire, mais absentes des filières technico-professionnelles de la production), les enfants à besoin spéciaux et les enfants réfugiés. Enfin, notons qu'il n'existe pas encore de statut défini pour l'alternance et l'apprentissage. Certains baccalauréats et licences professionnelles se font en alternance, mais ce n'est encore le cas pour aucune formation CFP.

⁸¹ Actuellement il est nécessaire d'avoir obtenu un CAP avec mention très-bien.

⁸² Voir l'Article 8 du décret signé du CFP. Aussi, Article 9 : Les critères d'admission dans les différentes spécialités du Certificat de Formation Professionnelle sont prononcés sur décision d'une commission d'admission qui fixera la tenue d'un test de niveau si la demande est supérieure à l'offre de formation.

Les CFP permettent de former des jeunes à des métiers tels que chauffeur professionnel, agent de sécurité, conducteur de camion poids lourd, de semi-remorque ou d'engins de chantier, électricien ou mécanicien automobile, peintre, carreleur, soudeur, maçon, plombier, pâtissière, cuisinière, etc.

b) Les établissements et les effectifs de formation professionnelle

Au cours de l'année scolaire 2020-2021, onze établissements de formation professionnelle (EFP) publics sous tutelle du MENFOP étaient fonctionnels⁸³, appartenant à trois catégories :

- (i) Six lycées d'enseignement secondaire technique⁸⁴, dont le lycée industriel et commercial (LIC) de Djibouti ;
- (ii) Trois centres de formation professionnelle (CFP)⁸⁵ qui délivrent des CAP et des CFP, et le lycée hôtelier (LH d'Arta) ;
- (iii) Le nouveau Centre de formation aux métiers des transports et de la logistique portuaire (CSFOP-TL) de Balbala inauguré en 2020 qui délivre des baccalauréats professionnels et des CAP (mais pas de CFP en 2020-2021). Notons aussi que les locaux du CSFOP-BTP de Balbala doivent ouvrir en avril 2022 et qu'une promotion a déjà été recrutée en 2021-2022 (hébergée au LIC).

En outre, 13 EFP ne sont pas rattachés au MENFOP, et ne sont pas tous fonctionnels. Ils peuvent être classés en trois catégories :

- (i) Cinq établissements de formation relèvent d'autres départements ministériels (e.g., le Centre de Formation des Personnels de Santé et l'Institut djiboutien des Arts) ;
- (ii) Cinq établissements de formation sont gérés par des associations ou par des organismes, dont deux seulement délivrent des diplômes reconnus par le MENFOP, des baccalauréats professionnels et des CFP⁸⁶.
- (iii) Trois établissements de formation d'entreprises publiques ou privées⁸⁷.

Les EFP du MENFOP couvrent imparfaitement le territoire national et ils ont atteint leur seuil de saturation, tandis que les établissements privés ou associatifs contribuent peu au dispositif de la formation professionnelle. Les onze établissements fonctionnels sont implantés dans tout le pays, mais il n'y a qu'un seul dans chacune des quatre régions de l'intérieur autre qu'Arta. En outre, presque tous les établissements (10) étaient en surcharge en 2020-2021. Leur nombre total d'apprenants (4 40688) était supérieur de 145 à leur capacité d'accueil totale. En outre, la contribution des établissements privés ou associatifs au dispositif de formation professionnelle reste limitée tant en quantité qu'en qualité. À deux exceptions près, ces établissements ne délivrent pas de diplôme reconnu par le MENFOP. Il faut aussi noter qu'aucun mécanisme d'appui technique, pédagogique ou financier n'est destiné à ces établissements pour aider à leur développement et les orienter dans leur action. Au total, la capacité d'accueil limitée des EFP (locaux, équipements, ressources humaines) ne permet pas d'intégrer le large éventail de jeunes de toutes catégories sociales, comme le nécessiterait l'ambition du gouvernement, et ne permet pas d'accueillir les effectifs nécessaires pour satisfaire les besoins de l'économie.

2.1.3.2 Ouvrir la formation professionnelle à tous⁸⁹

Avec la PNFOP, l'accès à la formation professionnelle devient un droit pour tout individu qui le souhaite, quel que soit son genre, son âge, son origine géographique ou sociale, son niveau de scolarité ou de qualification professionnelle. La formation professionnelle doit contribuer au développement du pays et de ses habitants et le droit d'accès à la formation professionnelle doit pouvoir se faire tout au long de la vie pour toute personne, âgée de 16 ans et plus, si elle est :

- (i) En quête d'une première qualification débouchant sur un emploi, dans le cadre d'une formation initiale

⁸³ Le CFP de Tadjourah n'est pas non fonctionnel au moment de la rédaction du SDEF ; il nécessite une réhabilitation pour accueillir des jeunes en formation dans des conditions de sécurité maximales.

⁸⁴ Gabode, Ali-Sabieh, Dikhil, Obock et Tadjourah.

⁸⁵ CFP du Stade, CFP de Boulaos, CFP de Damerjog.

⁸⁶ Le lycée technique du Complexe Al-Rahma et le Centre Cardjin de Tadjourah.

⁸⁷ Il s'agit du Centre National de Formation de Djibouti-Telecom (CNFDT), du Centre de formation de la Chambre de Commerce de Djibouti, et du Centre régional de formation maritime à Doraleh.

⁸⁸ Dont 4 208 dans les trois filières diplômantes du secondaire.

⁸⁹ Objectif stratégique I.1 de la PNFOP (Ouvrir la formation à tous).

(diplômante ou qualifiante, de longue ou de courte durée) assurée par un établissement public ou privé, du niveau secondaire ou universitaire, comportant des apprentissages alternants des périodes de formation en résidentiel et des périodes de formation en milieu professionnel ;

- (ii) Déjà engagée dans la vie active (y compris les personnes en recherche d'emploi), dans le cadre de la formation professionnelle continue assurée par les établissements du système éducatif et de formation ou par des organismes privés.

a) Élargir l'accès à la formation professionnelle initiale et continue par la diversification des parcours et des modes de formation⁹⁰

L'offre de formation professionnelle doit être adaptée aux profils, aux prérequis et aux objectifs d'employabilité des publics visés. La diversification des parcours et des modes de formation permettra donc l'élargissement de l'accès à la formation professionnelle initiale et continue. Il apparaît donc indispensable d'instaurer des plateformes de formation diversifiées et innovantes au sein du dispositif de formation professionnelle. Chaque EFP devra donc autant que possible proposer une offre plurielle de formation de sorte à prendre en compte la variété des publics cibles, ce qui passe par :

- (i) La mise en place d'un dispositif de formation pour les demandeurs d'emploi et les travailleurs (salariés et non-salariés) ;
- (ii) La réforme des cursus de la formation professionnelle et le développement de la formation en alternance et de l'apprentissage pour former les jeunes scolarisés, déscolarisés et non scolarisés aux métiers de base, semi-qualifiés et qualifiés.
- (iii) La mise en place d'un dispositif d'information et d'orientation professionnelle des jeunes et des adultes ;

Ces dernières interventions, sur le contenu et les modalités de l'offre de formation professionnelle, se rattachent à la question de la réforme des curricula et de la qualité des apprentissages et sont donc traitées dans la seconde partie du SDEF. Les deux premières interventions sont discutées ci-après.

⁹⁰ Objectif spécifique 1.2 du PAMT-POP.

► **La mise en place d'un dispositif de formation pour les demandeurs d'emploi et les travailleurs (salariés et non-salariés)**

Un dispositif de formation de préemploi pour les demandeurs d'emploi et de formation continue pour les travailleurs sera développé :

- (i) La formation de préemploi sera destinée à doter les demandeurs d'emploi, âgés de 25 ans et plus (en particulier les femmes), d'une qualification ou d'un titre professionnel qui leur permettra d'occuper un emploi ou d'exercer des activités professionnelles génératrices de revenus (AGR)⁹¹.
- (ii) La formation continue concernera tous les travailleurs âgés de 25 ans et plus, qu'ils soient salariés des entreprises formelles ou travailleurs du secteur informel. La formation continue pour les adultes est un levier important pour améliorer la qualification des salariés, favoriser la compétitivité des entreprises, permettre aux individus de faire face aux évolutions technologiques et du marché de l'emploi et pour faciliter leur promotion socioprofessionnelle. Les employeurs seront accompagnés pour élaborer des plans de formation continue pour leur personnel et seront aidés pour le financement de ces projets de formation.

Deux études stratégiques seront réalisées pour mettre en œuvre ce dispositif⁹². En outre, un cadre réglementaire sera adopté et des guides méthodologiques seront développés pour ces deux types de formation (de préemploi et en cours d'emploi).

► **La mise en place d'un dispositif de prise en charge des jeunes de l'enseignement fondamental**

Le système national de la formation professionnelle prendra en charge des jeunes âgés de 10 à 15 ans, aussi bien ceux en cours de scolarisation que ceux en situation de décrochage scolaire, dans le cadre de programmes spécifiques. Ces programmes visent à : (i) identifier et faire émerger, dès le jeune âge, les vocations professionnelles des jeunes ; (ii) contribuer à la réintégration, dans le système d'éducation et de formation, des jeunes ayant quitté l'école fondamentale ou le premier cycle du secondaire. Ce dispositif comporte trois composantes qui ciblent trois catégories de jeunes :

- (i) L'information et la sensibilisation graduelle des élèves du cycle primaire sur les métiers à travers des films documentaires, des rencontres avec les professionnels, des visites en entreprise et des travaux ludiques visent à faire émerger les vocations des jeunes pour la formation professionnelle.
- (ii) La mise en place d'un parcours de découverte des métiers et du monde de l'entreprise adapté aux collégiens, en fonction de l'environnement de leur établissement, a été initiée dans les nouveaux curricula de l'enseignement fondamental. La nouvelle discipline « découverte des métiers » permettra aux élèves qui achèvent le cycle moyen de mieux savoir s'orienter entre l'enseignement général et la formation professionnelle.
- (iii) Une offre de formations courtes (activités génératrices de revenu – AGR) sera proposée aux jeunes déscolarisés. Ces formations qualifiantes d'environ six mois, sanctionnées par une attestation, seront destinées aux jeunes qui n'ont pas un niveau académique suffisant pour une formation CFP, mais pourront ainsi se former à des métiers semi-spécialisés⁹³. Ces formations sont montées à la demande des autres ministères ; 260 jeunes ont ainsi été formés en 2020-2021⁹⁴. Il n'y a pas encore de partenariat avec le MFF pour coupler ces formations avec des cours d'alphabétisation.

⁹¹ Il est prévu dans le PAMT-FOP I que plus de 4 000 demandeurs d'emploi bénéficient de cette formation.

⁹² Ces études porteront sur (i) le développement de la formation continue et les avantages à octroyer aux entreprises assurant ou disposée à assurer la formation continue de leurs personnels ; (ii) la mise en place d'un dispositif de formation adapté aux demandeurs d'emploi.

⁹³ Ces formations sont montées à la demande des autres ministères. 260 jeunes ont ainsi été formés en 2020-2021.

⁹⁴ Par exemple, à la demande du Ministère des Solidarités et avec le financement de USAID, ces jeunes ont été formés à la logistique, l'entretien de panneaux solaires, ou encore la maçonnerie (finitions d'intérieur).

b) Améliorer l'accès de la formation professionnelle aux groupes vulnérables⁹⁵

L'accès de toute la population à la formation professionnelle passe par des mesures favorisant l'accroissement des effectifs des filles dans les filières techniques et l'accès des personnes vivant avec un handicap (PVH) et des personnes déplacées (réfugiés/migrants). L'ouverture à tous, de la formation professionnelle implique de mener une politique d'inclusion et d'équité dans le but de corriger les disparités d'accès, notamment une répartition équitable des structures dédiées à la formation professionnelle à travers le territoire national en rapport avec les besoins socio-économiques du pays et la prise en charge de la formation des groupes vulnérables. Les PTF seront sollicités pour appuyer les établissements de formation accueillant ces catégories de publics (équipements, matière d'œuvre, moniteurs et traducteurs, référentiels de formation). Les objectifs fixés d'ici à l'horizon 2025 sont les suivants :

- (i) L'accès de plus de 2 000 jeunes filles aux filières techniques traditionnellement masculines (GCIV, GELT, GELN, GM) se fera à travers : (a) l'organisation des campagnes de sensibilisation et de mobilisation en faveur de l'accès des filles dans ces filières ; (b) la mise en place de trois mesures incitatives (quotas, bourses, récompenses) ; (c) l'adaptation des locaux de formation (salles et ateliers) aux spécificités physiologiques des apprenantes.
- (ii) L'accès à la formation professionnelle de plus de 2 000 personnes vivant avec un handicap (PVH) se fera à travers l'adaptation de l'accessibilité aux locaux de formation aux contraintes des personnes à mobilité réduite, la formation de 12 moniteurs spécialisés dans la langue des signes pour accompagner les formateurs dans la conduite des apprenants non-voyants ou malentendants
- (iii) L'accès à la formation professionnelle de plus de 1 000 réfugiés/migrants se fera grâce à la formation de six traducteurs pour accompagner les formateurs dans la conduite des apprenants réfugiés/migrants.

2.1.3.3 Renforcer la capacité d'accueil du dispositif de formation professionnelle⁹⁶

La capacité d'accueil des établissements de formation sous tutelle du MENFOP et opérationnels est insuffisante pour répondre à l'évolution de la demande actuelle et, a fortiori, future. Le renforcement de la capacité d'accueil du dispositif de formation professionnelle passe par :

- (i) La réhabilitation/rénovation et l'extension des établissements existants, et la construction et l'équipement de nouveaux centres de formation ;
- (ii) La diversification des prestataires de formation grâce au renforcement des capacités de formation des structures de formation relevant des autres tutelles ;
- (iii) L'intégration des entreprises publiques et privées (formelles et informelles) dans le dispositif de formation en tant que prestataires de formation professionnelle initiale et continue en milieu professionnel.

a) Le développement des infrastructures de la formation professionnelle

Le réseau des établissements de formation professionnelle du MENFOP doit évoluer de façon à être constitué de deux types d'établissements, les centres sectoriels (CSFOP) et les centres multisectoriels (CMSFOP). Ces deux types de centres proposent la même gamme de formations (CFP, CAP, Bac pro, et BTS), mais les premiers sont spécialisés dans un seul secteur d'activité – tel le nouveau Centre de formation aux métiers de transport et de la logistique portuaire (CSFOP-TL) de Balbala inauguré en 2020 – alors que les seconds sont des centres polyvalents. Le développement des établissements de formation professionnelle sous tutelle du MENFOP nécessite trois types d'investissements à Djibouti-ville et dans les régions de l'intérieur :

⁹⁵ Objectif spécifique 1.3 du PAMT-FOP.

⁹⁶ Objectif stratégique 1.2 de la PNFOP et objectif spécifique 1.1 du PAMT-FOP.

- (i) La réhabilitation, la rénovation et l'extension des établissements de formation existants pour les transformer en centres sectoriels ou en centres multisectoriels ;
- (ii) La construction des nouveaux centres sectoriels et multisectoriels ;
- (iii) L'acquisition d'équipements et de matériaux didactiques pour tous les établissements de formation, y compris de mobiliers et fournitures de bureau pour les établissements de formation nouvellement construits.

Le développement des CSFOP et les CMSFOP permettra l'amélioration de la couverture géographique et sectorielle des offres de formation. À terme, chaque secteur prioritaire de l'économie nationale doit avoir au minimum un centre sectoriel de formation professionnelle dans lequel sera développée une offre de formation répondant en quantité et en qualité aux besoins de qualification des entreprises publiques et privées, des secteurs formels et informels. Ces centres contribueront à l'amélioration de la productivité et de la compétitivité des secteurs couverts sur le marché national et international. En outre, il est prévu de mettre en place des centres multisectoriels de formation professionnelle dans les communes de Djibouti-ville, les chefs-lieux et les sous-préfectures des régions de l'intérieur. Ces établissements de formation développeront des formations sur les métiers porteurs en lien avec les secteurs économiques prioritaires de l'économie locale de chaque commune et de chaque région. Ainsi, le développement des CSFOP et les CMSFOP permettront une meilleure accessibilité à la formation professionnelle et une meilleure réponse aux besoins des secteurs prioritaires.

La transformation de tous les EFP existants sera poursuivie et de nouveaux EFP seront créés pour multiplier leur nombre par trois au cours de la période 2021-2025, et le porter à 34 EFP dont 20 dans les régions intérieures et 11 CSFOP :

- (i) Les 10 lycées techniques et centres de formation professionnelle du MENFOP seront transformés en CSFOP (les quatre établissements de Djibouti-Ville et un établissement de la région d'Arta⁹⁷) ou en CMSFOP (les cinq autres établissements des régions intérieures) ;
- (ii) Cinq nouveaux CSFOP seront créés à Djibouti-Ville dans pour les secteurs du BTP, des TIC, de l'énergie, de l'automobile, et de l'industrie agro-alimentaire, et le centre de pêche de Tadjourah sera transformé en centre sectoriel.
- (iii) Quatre nouveaux CMSFOP seront construits à Djibouti-Ville et dix dans les sous-préfectures des régions de l'intérieur⁹⁸ ;
- (iv) Trois établissements existants, mais ne dépendant pas du MENFOP seront transformés en deux CMSFOP et un hôtel d'application⁹⁹.

À plus long terme, il serait nécessaire de disposer d'une vingtaine de CSFOP pour couvrir l'ensemble des secteurs économiques stratégiques pour l'économie de Djibouti. Il faut aussi prévoir les moyens pour les établissements de formation des régions de l'intérieur d'aller au-devant des demandeurs de formation dans les zones rurales en constituant des Unités mobiles pouvant assurer les formations sur place.

La création des centres sectoriels nécessite un véritable partenariat public-privé impliquant leur cofinancement et leur cogestion avec le secteur privé, et si possible à l'appui substantiel des partenaires techniques et financiers. Les CSFOP couvriront les secteurs stratégiques pour l'économie nationale et seront de véritables pôles d'excellence. Ils assureront une double fonction : (i) la formation professionnelle initiale pour les apprenants et la formation continue pour le recyclage et l'actualisation des compétences des actifs ; (ii) l'appui technique aux entreprises en matière de diagnostic des besoins, de plan de formation, de formation à la carte et de veille technologique. Les CSFOP ont pour vocation de développer les formations par alternance en intégrant de manière plus significative le secteur privé. Actuellement, le CS des métiers du transport et logistique, après la signature d'un Mémoire d'Entente

⁹⁷ Le CFP de Damerjog établissement, dans la sous-préfecture de Damerjog (région d'Arta), sera transformé en centre sectoriel de formation professionnelle aux métiers de l'agriculture, de l'élevage et de la pêche.

⁹⁸ 3 à Ali-Sabieh, 3 à Dikhil, 3 à Tadjourah et 1 à Obock.

⁹⁹ L'actuel Sunny Hill Center d'Arta transformé en hôtel d'application ; l'actuel centre de taille de pierre d'Arta transformé en centre multisectoriel ; l'actuel CFPA de Tadjourah transformé en centre multisectoriel.

d'entente entre le MENFOP et le PAM, a mis en place une formation par alternance pour les classes de CAP. Ce type de dispositif de parrainage sera progressivement généralisé dans tous les CS.

b) La diversification des prestataires de formation¹⁰⁰

Le renforcement de l'offre de formation des EFP relevant des institutions associatives ou confessionnelles, des promoteurs privés et des autres départements ministériels permettra de renforcer le dispositif national de la formation professionnelle. Ces établissements peuvent contribuer à l'accroissement des capacités d'accueil du dispositif de la formation professionnelle et faciliter l'accès à la formation des différents publics visés. Cependant, le fonctionnement actuel de ces établissements ne répond pas toujours aux normes de qualités requises et des dysfonctionnements sont constatés dans l'encadrement pédagogique et la délivrance des diplômes. Il faut donc favoriser la collaboration avec ces prestataires et encourager leur développement pour prendre en charge la réalisation d'une partie des objectifs de la carte nationale des formations professionnelles, mais aussi chercher à leur faire respecter des normes et des standards définissant la qualité des prestations.

Au cours de la période 2021-2025, douze EFP relevant d'autres institutions seront agréés et intégrés dans le dispositif de formation pour compléter le potentiel d'accueil des établissements de formation sous tutelle du MENFOP. Pour mener cette intégration, le MENFOP s'appuiera sur un diagnostic approfondi et une étude stratégique sur le développement de l'offre de formation dans ces établissements. En outre, il engagera le dialogue avec les tutelles de ces établissements pour définir le type de partenariat et les normes de service formation à mettre en œuvre. Enfin, le cadre réglementaire régissant ces EFP sera révisé, dont en particulier : (i) les modalités de création, d'ouverture, d'agrément et d'extension, de changement de dénomination et de délocalisation ; (ii) l'autorisation d'enseigner dans ces établissements ; (iii) les conditions d'octroi d'une subvention à ces établissements ; etc. Ainsi, une fois les textes réglementaires y afférents adoptés et promulgués, la contractualisation avec les établissements de formation agréés se fera sur la base d'un cahier des charges, conformément à la nouvelle procédure. Les EPF ainsi intégrés au dispositif de la FOP bénéficieront d'un appui technique et pédagogique (formation du personnel, mise à disposition de formateurs, mise à disposition de référentiels et autres guides, affectation des jeunes à former, subventions aux coûts des formations et des examens, etc.).

c) L'intégration des entreprises (formelles et informelles) dans le dispositif de formation

L'entreprise joue un rôle prépondérant dans la formation en milieu professionnel, notamment à travers le développement des modes de formations qui consacrent l'entreprise en tant qu'espace de formation. Le développement des modes de formation en entreprise – la formation en alternance, la formation par apprentissage, la formation en cours d'emploi – constitue un défi qui ne peut être relevé que grâce au renforcement du partenariat avec le secteur privé (formel et informel), et plus particulièrement grâce à la reconnaissance des entreprises de tous types (petites, moyennes et grandes) et de tous secteurs (formels et informels, publiques et privées) en tant que prestataires de formation en situation de travail.

Un statut d'entreprise-formatrice sera défini et adopté pour reconnaître les entreprises comme des prestataires de formation en milieu professionnel et des appuis leur seront fournis. Dans un premier temps, une enquête sera réalisée pour recenser les petites et moyennes entreprises des secteurs formels et informels qui accueillent ou souhaitent accueillir des apprenants en formation. La base de données ainsi constituée permettra d'analyser l'organisation de ces entreprises formatrices et le niveau d'encadrement qu'elles peuvent assurer aux jeunes et à leurs employés. Un cadre de partenariat sera développé avec les entreprises-formatrices pour la mise en place des plateformes de formation initiale et continue adaptée aux différents publics cibles et des appuis leur seront fournis (formation pédagogique des tuteurs/maitres d'apprentissage, mise à disposition de matériels, rémunérations des formateurs professionnels, assistance à la certification des compétences acquises par apprentissage).

¹⁰⁰ Cela correspond à l'objectif stratégique 1.3 de la PNFOP (Intégrer au système toutes les structures de formation).

2.1.4 Développer l'éducation non formelle

Le nombre important d'enfants non scolarisés (§2.1.1.1a) et la proportion élevée de jeunes et d'adultes sans qualification (§2.1.4.2) constituent un défi majeur pour le développement économique et social de la République de Djibouti et un risque pour sa stabilité sociale et politique. Au niveau du pays, la présence d'enfants non scolarisés s'oppose à l'atteindre des objectifs de scolarisation universelle, et, plus généralement, une population importante avec un faible niveau de compétences constitue un frein à la croissance et la diversification économiques. En outre, au niveau des individus, le manque de compétences de base limite leur capacité à obtenir de bons emplois et se traduit par des revenus faibles et instables et de longues périodes de chômage. Il apparaît donc indispensable de développer l'éducation non formelle pour offrir, de manière inclusive et équitable, des opportunités d'acquérir des compétences à tous les habitants de la République de Djibouti et favoriser leur insertion dans la vie active.

Une stratégie complète pour le sous-secteur de l'éducation non formelle¹⁰¹ (ENF) sera élaborée par le MENFOP à la suite du SDEF ; elle couvrira à la fois l'éducation de base non formelle (EBNF) et le développement des compétences des jeunes de plus de 16 ans. Cette stratégie permettra d'intégrer et de coordonner le développement des Écoles de la seconde chance mené par le MENFOP (§2.1.4.1), la stratégie pour l'alphabétisation fonctionnelle développée récemment par le MFF, et les parties de la récente Politique Nationale de la Formation Professionnelle (PNFOP) et du plan d'action associé (PAMT-FOP I 2021-2025) relatives à la formation professionnelle non formelle. Trois classes d'âge seront distinguées dans cette stratégie, auxquelles correspondent trois parcours d'ENF :

- (i) Les enfants de 9 à 12 ans pourront réintégrer l'enseignement général formel après avoir suivi le programme d'éducation accéléré dans une École de la seconde chance.
- (ii) Les enfants de 13 à 16 ans auront aussi accès aux Écoles de la seconde chance, mais ils seront ensuite orientés dans un centre de formation professionnelle.
- (iii) Les jeunes de plus de 16 ans, qui ont donc passé l'âge de la scolarisation obligatoire, pourront acquérir des compétences de base et professionnelles dans le cadre d'un Programme national de développement des compétences (PNDC, §2.1.4.2).

2.1.4.1 Développer l'éducation de base non formelle (EBNF) pour les enfants non scolarisés ou déscolarisés de 9 à 16 ans

Le seul dispositif d'éducation de base non formelle (EBNF) existant est celui des centres Lire Écrire Compter (LEC), créés en 2002 et gérés par le Diocèse de Djibouti. Ces centres accueillent des enfants de 9 à 15 ans qui ne sont pas ou peu allés à l'école. Les LEC proposent un programme d'éducation accélérée qui permet aux enfants d'atteindre en trois ans un niveau de fin de primaire en français et en mathématiques. Le curriculum des LEC a été élaboré progressivement, par expérience. Il est désormais formalisé et des livrets pour les enseignants et les élèves ont été édités par le CRIPEN. Une proportion importante des élèves arrivés en 3^e année d'un LEC réintègre ensuite le système formel¹⁰², soit au collège (à la suite d'un examen ad-hoc), soit en dernière année d'école primaire. Ces élèves peuvent aussi être orientés dans un centre de formation professionnelle. Les cinq centres LEC existants, un dans chaque région sauf dans celle de Dikhil, ont une capacité totale d'environ 700 élèves¹⁰³, ce qui reste très insuffisant en comparaison des milliers d'enfants qui n'accèdent pas à l'école ou la quittent très précocement¹⁰⁴.

Afin d'offrir une éducation et une formation de qualité à tous les enfants déscolarisés et non scolarisés âgés de 9 à 16 ans vivant sur le territoire, un programme public d'éducation accélérée, les Écoles de la seconde chance

¹⁰¹ Loi n°96/AN/00/4èmeL portant Orientation du Système Educatif, Article 78 : L'Éducation Non formelle regroupe toutes les activités d'éducation et de formation conduites en dehors des structures scolaires de l'enseignement public et/ou de l'enseignement privé.

¹⁰² Ce fut le cas, en 2017-2018, de plus de la moitié des élèves de 3^e année ([39], p.66), non compris ceux qui redoublent leur année pour mieux intégrer le système formel et ceux qui l'ont réintégré avant d'atteindre la 3^e année.

¹⁰³ Précisément 702 élèves en 2020-2021 selon l'AS 2020-2021 (ref, p.112)

¹⁰⁴ Notons que 14% des 15-19 ans (41% des 15-49 ans ; RESEN, [39], Tableau II.19, p.69) et même trois quarts des filles et la moitié des garçons de 15-19 ans du quintile de richesse le plus bas et qui vivent en milieu rural ne savaient ni lire ni écrire selon l'EDAM4 de 2017 (selon le Graphique II.14 du RESEN).

(E2C), sera initié à la rentrée 2022. Afin d'améliorer l'équité de l'accès à l'éducation, tous les enfants qui n'ont pas eu l'opportunité d'acquérir des connaissances et des compétences de base dans le système éducatif formel doivent avoir accès soit aux LEC, soit à des E2C. Dans un premier temps, le programme du MENFOP prévoit la création de neuf de ces écoles, basées sur le modèle des centres LEC : à la rentrée 2022, quatre E2C ouvriront à Balbala et une dans chaque région intérieure. Le nombre d'écoles pourra ensuite être amené à croître en fonction des besoins. Il est par exemple prévu qu'une E2C sera ouverte à la rentrée 2023 ou 2024 dans chacune des trois ERI pilote (§2.2.1.4). Les programmes d'éducation accélérés d'une seule année des deux villages de réfugiés de la région d'Ali-Sabieh devront aussi être transformés en *École de la seconde chance* sur trois ans (§2.2.4.2). Cependant, l'objectif final de ce programme au cours de ce SDEF est sa disparition : tous les enfants de 9 à 16 qui n'ont pas fréquenté ou pas achevé le cycle primaire (le stock) devront être pris en charge au cours des prochaines années tandis que le flux de nouveaux enfants éligibles à ce programme se tarira grâce à l'atteinte de la scolarisation universelle dans le cycle primaire en 2029 (voir le MSFE).

Afin d'être flexible et efficace, le modèle de fonctionnement adopté pour les E2C reposera sur un curriculum adapté de celui des LEC et l'utilisation de ressources humaines et de salles de classe déjà existantes. Le curriculum utilisé initialement par le programme d'éducation accéléré des LEC a été revu et validé en 2021 par le MENFOP et il constituera donc le curriculum commun aux LEC et aux E2C et permettra d'obtenir la même certification¹⁰⁵. Des cours seront dispensés dans les **écoles publiques** en fonction des disponibilités des salles.

Le développement du programme d'Écoles de la seconde chance doit s'accompagner de l'identification des enfants éligibles et de la mise en place d'un dispositif d'accompagnement et de réintégration/insertion de ces enfants. Les enfants de 9 à 16 ans ciblés par le programme d'éducation accélérée seront identifiés grâce à l'approche initiée par le MENFOP et qui sera pérennisée des Plans sous-régionaux et communaux de promotion de la scolarisation (PSRC, §2.1.1.2). D'autres canaux pourront aussi être utilisés pour cette identification (les écoles directement, les centres de développement communautaire, les associations locales, etc.). Ensuite, un dispositif d'accompagnement devra permettre de : (i) réaliser dans un premier temps un diagnostic personnalisé mettant en évidence les acquis antérieurs, les besoins et les attentes de ces enfants ; pour (ii) procéder dans un second temps à leur orientation, adaptée à leur niveau de compétences et leur situation psychosociale, et à leur projet professionnel ; et, enfin (iii) suivre ces enfants jusqu'à leur réintégration dans le système d'éducation formelle ou leur insertion sur le marché du travail. Ce dispositif reposera sur un conseil d'École de la seconde chance, similaire aux conseils de gestion des écoles primaires, et constitué en particulier du directeur de l'école, d'un point focal pour l'orientation scolaire et de représentants des associations locales.

2.1.4.2 Offrir un *Programme national de développement des compétences* (PNDC) pour les jeunes de plus de 16 ans et les adultes sans qualification

a) *La nécessité et l'intérêt d'un programme intégré de développement des compétences*

Les niveaux, actuel et projeté, élevés de l'analphabétisme à Djibouti, sont révélateurs de manque de qualifications de base d'une part importante de la population djiboutienne et plaident en faveur d'une politique ambitieuse de développement des compétences. Le taux d'alphabétisation pour les Djiboutiens de 25-64 ans est estimé à 43 % dans le RESEN à partir de l'enquête EDAM4 de 2017, et place alors Djibouti nettement en deçà de la moyenne des pays de même niveau de développement économique (71 %). Il est aussi estimé dans le RESEN que, en l'absence d'actions spécifiques en matière d'alphabétisation, et malgré les progrès de l'accès et de la qualité de l'éducation¹⁰⁶, encore un cinquième des Djiboutiens âgés de 25-49 ans en 2030 seront analphabètes¹⁰⁷. Pourtant les interventions du Gouvernement dans ce domaine sont restées limitées¹⁰⁸. Les quelques programmes

¹⁰⁵ Le même certificat, du type certificat d'études primaires, sera octroyé à la sortie des LEC et des Écoles de la seconde chance. Plus généralement, la formalisation du partenariat avec les LEC (programme d'enseignement, certification, formalisation de l'insertion des sortants et de la passerelle vers la formation professionnelle, etc.) était en cours au moment de rédaction du SDEF.

¹⁰⁶ Les hypothèses retenues dans le RESEN sont celles d'une amélioration quantitative du système avec un accès universel au primaire, un taux d'achèvement de ce cycle à 95 %, un accès au moyen à 92 % et un achèvement de ce cycle à 90 %, avec une amélioration de la qualité de l'éducation.

¹⁰⁷ Soit au moins 75 000 personnes avec les projections démographiques du RESEN.

¹⁰⁸ Un diagnostic du secteur repris dans la récente stratégie du MPF sur l'alphabétisation fonctionnelle indique que les principaux obstacles au développement du secteur sont : (i) le manque de fonds propres pour l'alphabétisation ; (ii) l'absence d'une institution centrale en charge de l'alphabétisation ;

d'alphabétisation existants, supervisés par le Ministère de la Femme et de la Famille (MFF) et mis en œuvre par l'Union Nationale des Femmes Djiboutiennes (UNFD), sont presque exclusivement destinés aux femmes, se font en langue française, et ne sont le plus souvent pas complétés par des interventions de post-alphabétisation. Ils ne peuvent à eux seuls permettre d'atteindre l'**Objectif de Développement durable (ODD 4) relatif à l'alphabétisation**¹⁰⁹. Passer à une échelle supérieure et bâtir un **Programme national de développement des compétences (PNDC) apparaît donc une mesure indispensable tant du point de vue de l'efficacité sociale et économique que de l'équité.**

Un Programme national de développement des compétences (PNDC) sera élaboré et permettra de combiner des formations aux compétences de base, des formations à des compétences professionnelles et techniques, et des services d'insertion économique (SIE). Les jeunes non scolarisés, déscolarisés et sans qualification, sont confrontés à des contraintes multiples et interdépendantes, tant en matière de développement des compétences que dans l'accès à l'emploi. Une approche intégrée du développement des compétences est donc requise pour leur permettre de bénéficier d'une combinaison appropriée de formations aux compétences de bases, de formations à des compétences techniques et professionnelles, et de services d'insertion économique (SIE) pour faciliter leur insertion sur le marché du travail. L'alphabétisation est plus durable si elle est complétée par des activités de post-alphabétisation (en général des activités génératrices de revenu ; AGR) qui réduisent le risque de retour à l'illettrisme. De même, un programme de formation professionnelle destiné à des jeunes non scolarisés sera plus efficace s'il est associé **à des cours d'alphabétisation** et des formations aux compétences de vie. Enfin, dans les deux cas, l'accès à des programmes d'insertion économique (formation à l'entrepreneuriat ou à la recherche d'emploi ; microcrédit ; accompagnement dans le cadre d'un incubateur ; etc.) permet d'accroître significativement les chances qu'un parcours de formation débouche sur un emploi salarié ou un auto-emploi (ref).

L'approche intégrée du PNDC renforcera l'efficacité de chaque composante du programme et nécessitera une bonne coordination de l'offre de formations et de SIE. Au niveau institutionnel, le PNDC devra se traduire par la convergence et la coordination de la stratégie pour l'alphabétisation fonctionnelle développée récemment par le MFF, de la stratégie de formation professionnelle non formelle du MENFOP développée dans le cadre de la PNFOF et du premier plan d'action associé (prise en charge des jeunes déscolarisés de l'enseignement fondamental et dispositif de formation de préemploi pour les adultes, §2.1.3.2a)), et des SIE mis en œuvre par le Ministère des Affaires Sociales et des Solidarités (MASS) et le Ministère du Travail.

L'acquisition d'un socle de compétences de bases indispensables pour s'insérer dans la vie sociale et économique sera au cœur du PNDC. De nombreuses recherches ont montré que les compétences de base en littératie, numératie et compétences de la vie courante sont essentielles pour permettre l'inclusion sociale, et sont aussi une porte d'entrée pour accéder à d'autres types de compétences et donc, ultimement, à de meilleurs emplois (Arias et al., 2019 ; ref). Le PNDC devra prendre donc en compte toutes les compétences de base, et donc offrir non seulement un apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, mais aussi des formations aux compétences de la vie courante et aux compétences numériques qui sont de plus en plus indispensables. Toutes ces compétences se complètent et se renforcent mutuellement ; les formations aux compétences numériques ajoutent à l'attrait et à la modernité des programmes d'alphabétisation traditionnels.

b) Les objectifs et la mise en œuvre du PNDC

Le PNDC sera offert à tous les jeunes de plus de 16 ans et aux adultes sans qualification. Il aura pour objectif de réduire drastiquement le taux d'analphabétisme de la République de Djibouti et d'améliorer l'insertion des jeunes et des adultes sur le marché du travail. Les formations aux compétences de base seront ouvertes à tous les jeunes de plus de 16 ans et aux adultes sans qualification, mais les formations professionnelles et les SIE seront ciblées prioritairement¹¹⁰ sur les jeunes de 17 à 30 ans. Le PNDC devra permettre d'atteindre tous les habitants de Djibouti sans qualification, et en particulier ceux qui vivent dans les zones rurales et les zones urbaines défavorisées, les femmes, les réfugiés¹¹¹. Les objectifs du PNDC en termes d'alphabétisation seront de réduire de

(iii) le manque de centres spécifiques à l'alphabétisation ; (iv) l'absence de finalités claires de l'éducation des adultes ; (v) l'absence de motivation chez les apprenants et la déperdition des effectifs ; (vi) le manque de professionnalisme des alphabétiseurs.

¹⁰⁹ **Objectif 4.6** « D'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter ».

¹¹⁰ Il n'est bien sûr pas exclu que des femmes plus âgées puissent avoir accès à des AGR, mais elles ne représenteront qu'une petite partie des apprenantes.

¹¹¹ Un programme d'alphabétisation de 6 mois pour les réfugiés, en somali et en anglais, existe depuis 3 ans dans les villages de la région d'Ali-Sabieh. Il est ouvert à tous, mais en pratique seules les femmes y participent. En outre il n'est pas complété par des AGR.

moitié l'analphabétisme des 15-29 ans d'ici 2025, de réduire de moitié l'analphabétisme de 15-49 ans d'ici 2030, et d'avoir plus de 90 % des 15-64 ans alphabétisés d'ici la fin du SDEF en 2035. Les objectifs du PNDC en termes de formation professionnelle des jeunes sans qualification et d'insertion sur le marché du travail sont ceux de la PNFOF et du PAMT-FOP 2021-2025. Ils pourront être revus à la hausse lors de l'élaboration et du chiffrage du PNDC.

La mise en œuvre du PNDC s'appuiera sur les structures d'éducation et de formation déjà existantes.

Les formations aux compétences de bases seront dispensées dans des structures existantes, i.e., selon le cas, des structures de proximité, telles les écoles primaires ou les salles communautaires (comme c'est déjà le cas des cours d'alphabétisation du MFF), ou dans des centres de formation professionnelle (pour les cours directement associés à des formations). Les formations professionnelles (AGR) seront prioritairement organisées au sein du réseau en expansion des établissements de formation professionnelle (EPF), mais des formations pourront aussi être organisées au niveau local pour atteindre les populations les plus isolées (e.g. au sein des ERI). Enfin, les SIE seront aussi le plus souvent fournis dans le cadre des EPF, mais ils pourront aussi l'être dans le cadre de structures dédiées (les agences de l'ANEFIP, le *Centre d'Incubation des Micros-Entreprises* – CIME – et d'autres incubateurs qui seront créés, etc.) ou dans un cadre local et communautaire.

Des ressources humaines devront former pour dispenser les formations aux compétences de base. Les cours d'alphabétisation, et d'autres compétences de base seront dispensés par des instructeurs dont la formation et le statut restent à définir et pourront varier selon les possibilités locales¹¹².

Le MENFOP prévoit, à court terme, de recourir aux enseignants du primaire ou des matières d'enseignement général des EFP (heures supplémentaires ou sous-services), et, à moyen terme, d'ouvrir une voie de recrutement pour des instructeurs en alphabétisation¹¹³. Des modules de formation pour l'alphabétisation et les compétences de vie et numériques pour les personnes de plus de 16 ans devront être développés au CFEEF.

Une réflexion devra être menée sur les langues d'enseignement utilisées dans le PNDC. Le Français et/ou les langues nationales (Afar et Somali) peuvent être utilisés pour les cours d'alphabétisation et pour les activités génératrices de revenu. L'utilisation des langues nationales comme langue d'enseignement pour l'éducation non formelle des jeunes et des adultes est l'approche la plus courante¹¹⁴, la plus efficace, et elle répond aux besoins d'une majorité des personnes sans qualification. Il est en effet plus rapide et plus facile d'apprendre à lire et à écrire et de suivre une formation dans une langue que l'on comprend. Le PNDC pourrait adopter une approche flexible de la question linguistique et recourir soit aux langues nationales, soit le français, en fonction des besoins et de la demande¹¹⁵.

¹¹² Le MFF a une approche pour le cours terme de recruter de jeunes bacheliers, de les former et les rémunérer comme vacataires.

¹¹³ Les candidats au concours d'enseignant du CFEEF qui sont sur la liste d'attente pourraient en bénéficier.

¹¹⁴ Par exemple, le programme d'alphabétisation des adultes Kha Ri Gude en Afrique du Sud (2008-2012) a permis aux participants d'être alphabétisés et d'apprendre le calcul dans une des onze langues locales officielles du pays, y compris l'Anglais (voir Arias et al 2019, ref). Au Niger, le programme standard d'éducation des adultes propose huit mois d'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul dans la langue locale du village.

¹¹⁵ Par exemple, l'utilisation du Français peut être préférable pour des jeunes déscolarisés qui ont déjà été partiellement alphabétisés en Français et peuvent être amenés plus tard à poursuivre ou reprendre des études complémentaires, tandis que les langues nationales seront plus adaptées pour des jeunes ou des adultes qui n'ont jamais été scolarisés et pour lesquels le Français est une langue totalement étrangère.

2.1.5 Accroître et diversifier l'offre de formations de l'enseignement supérieur

Les orientations stratégiques pour l'ESR présentées dans le cadre de ce SDEF reprennent et actualisent **la Stratégie 2020-2024 de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (SESR)** élaborée par le MENSUR en 2019 et le Plan stratégique 2020-2025 de l'Université de Djibouti (PSUD 2020-2025), et les mettent en cohérence avec les autres orientations sectorielles. En outre, elles s'appuient sur les diagnostics réalisés dans le cadre du RESEN de 2020 (chapitre 5 ; ref) et l'évaluation de l'UD par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES) de 2019.

2.1.5.1 Un sous-secteur de création récente, mais en expansion rapide

La création de l'Université de Djibouti (UD) est récente, mais son développement est rapide. Le Pôle Universitaire de Djibouti (PUD) a été créé en 2000¹¹⁶. Il offrait des formations de premier cycle en téléenseignement avec des universités françaises partenaires à quelques centaines d'étudiants. Puis l'Université de Djibouti (UD) a été créée en 2006, au départ avec une offre de formations en deux ans (Diplômes universitaires de Technologies – DUT) ou en trois ans (licence). Enfin, en 2019, une part importante des étudiants sont accueillis sur le nouveau campus de Balbala. Cette année-là, l'UD a été la première université africaine évaluée par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES). Le nombre d'étudiants de l'UD est passé de 1 706 en 2006 à 5 000 en 2013 pour atteindre 11 216 en 2021.

L'Université de Djibouti (UD) est composée de cinq facultés, deux Instituts Universitaires de Technologies (Industrielles et Tertiaires ; IUT-I et IUT-T) et trois centres. Les deux IUT et deux facultés avec de petits effectifs – la faculté d'Ingénieurs (FI) et celle de Médecine (FM) – recrutent sur concours, tandis que les trois facultés autres accueillent la plus grande partie des bacheliers – les facultés de Droit, Économie, Gestion (FDEG), Lettres, Langues et Sciences Humaines (FLLSH), Sciences (FS). En 2021, les deux IUT accueillent 30 % des effectifs (11 % pour l'IUT-I et 19 % pour l'IUT-T), la FLLSH, la FDEG et la FS en accueillent respectivement 29 %, 24 % et 13 %, et environ 200 étudiants étaient inscrits à la FI et le même nombre à la FM (2 % pour chacune). Les cursus de l'UD sont structurés selon le système Licence-Master-Doctorat (LMD), correspondant respectivement aux diplômes obtenus après trois, cinq et huit années d'études à l'université. L'UD délivre toujours des DUT après deux années d'études en IUT, mais tous les étudiants effectuent désormais une troisième année pour obtenir une licence appliquée. L'UD prévoit même d'ajouter la possibilité d'une quatrième année d'étude dans les IUT qui délivreraient alors des diplômes de *bachelor*¹¹⁷. Enfin, l'UD abrite trois centres :

- (i) Le Centre d'Appui à la Pédagogie et à l'Enseignement (CAPE), créé en 2015, a pour mission d'appuyer le corps enseignant et les personnels des composantes académiques tout au long de leurs carrières dans le cadre du renforcement de la pédagogie universitaire.
- (ii) Le Centre de Formation Continue (CFC) offre des formations diplômantes et des formations qualifiantes, y compris aux entreprises.
- (iii) Le Centre de Documentation Universitaire de Djibouti (CDU) met à disposition des ressources documentaires utiles aux étudiants et aux enseignants et chercheurs de l'institution.

Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENSUR), créé en 2011, exerce la tutelle des trois établissements de l'ESR de la République de Djibouti, dont l'Université de Djibouti (UD). L'Institut Supérieur des Sciences de la Santé (ISSS) est le second établissement dans lequel sont délivrés des diplômés de l'enseignement supérieur. Il a été créé en 2007 pour former aux métiers paramédicaux et d'auxiliaires de santé (infirmiers, sage-femmes, ambulancier, etc.). Le **Centre d'Études de Recherche de Djibouti (CERD)** a pour mission principale de mettre en œuvre des programmes de recherche et de développement technologique dans le cadre des choix et priorités fixés par le Gouvernement. Il n'a pas d'activités spécifiques d'enseignement. Il est composé de six instituts, pour, respectivement, les Sciences de la Terre, les Sciences de la Vie, les Langues, les Recherches médicales, les Études Politiques et Stratégiques, et les Recherches Archéologiques et Historiques.

¹¹⁶ Il n'existait auparavant que des Brevets de Techniciens Supérieurs (BTS) au Lycée d'État de Djibouti, et les étudiants djiboutiens faisaient le plus souvent leurs études à l'étranger.

¹¹⁷ L'UD propose déjà un *Bachelor in Business Administration (BBA)* accessible sur concours aux détenteurs d'un baccalauréat.

2.1.5.2 La vision 2035 pour l'ESR et les étapes pour y parvenir

La Stratégie 2020-2024 de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (SESR) s'inscrit dans le cadre d'une démarche stratégique de long terme en plusieurs étapes, la Vision 2035. Le sous-secteur de l'ESR s'est doté en 2019 d'une stratégie explicitant ses objectifs majeurs pour 2035 et la démarche pour les atteindre, en cohérence avec les ressources qui peuvent y être consacrées. La vision 2035 pour l'ESR est ambitieuse et exigeante ; elle n'est pas à portée immédiate et ne peut pas être atteinte par une démarche uniforme et cherchant la réalisation simultanée de tous les objectifs. Cette vision 2035 sera donc articulée en une succession de trois plans stratégiques avec des objectifs nettement différenciés. Chaque plan permettra la concentration des efforts pour accomplir des transformations indispensables à la conduite des étapes futures. L'évaluation des résultats obtenus à la fin de chaque étape permettra de vérifier la capacité à s'engager dans l'étape suivante et d'ajuster la démarche. Aussi, seule la première étape, la stratégie pour 2020-2024, est détaillée dans la SESR tandis que les étapes suivantes sont seulement esquissées pour expliciter la logique générale.

L'enseignement supérieur et la recherche (ESR) constituent un facteur essentiel à la fois pour le développement économique et social de la République de Djibouti et pour le développement du système éducatif et la mise en œuvre du SDEF. L'ESR a pour mission de : (i) former une main-d'œuvre qualifiée nécessaire à l'économie et à la société de la République de Djibouti ; et (ii) produire ou adapter de nouvelles connaissances, grâce à des recherches scientifiques appliquées ou fondamentales, pour répondre aux nombreux défis auxquels le pays est confronté. L'ESR formera les scientifiques et les ingénieurs, les entrepreneurs et les cadres pour l'administration, les personnels de santé et de la justice, etc., dont le pays a besoin. La contribution de l'ESR est en particulier cruciale pour la mise en œuvre du SDEF, à travers la formation des futurs enseignants et du personnel de management et d'encadrement du système éducatif. Les capacités d'expertise scientifique et de recherche de l'ESR contribueront à l'innovation et à la compétitivité du pays, à la diversification et au développement de l'économie, à la lutte contre les effets du changement climatique et à la préservation de l'environnement, etc.

La vision 2035 pour l'ESR sera réalisée grâce au développement d'une offre de formations initiale et continue de qualité qui fera de l'ESR un instrument de compétitivité régionale et de coopération au service de la République de Djibouti. Pour répondre aux besoins d'un pays moderne et émergent, l'ESR développera : (i) une offre de formation initiale professionnalisante, différenciée suivant les aptitudes des étudiants, et (ii) une offre de formation continue diversifiée, aux programmes et à la pédagogie adaptés aux personnes déjà engagées dans une activité professionnelle. En outre, malgré une forte hausse anticipée des effectifs d'étudiants, l'enseignement supérieur devra assurer à tous ses diplômés de solides opportunités d'accès à l'emploi national et régional. Enfin, le développement de l'ESR s'appuiera sur un réseau solide de partenariats stratégiques régionaux et internationaux et des échanges d'enseignants, de chercheurs et d'étudiants. La qualité de sa recherche, de ses formations et de ses diplômés sera appréciée et recherchée au-delà de ses frontières, notamment dans quelques thématiques phares, spécifiques des enjeux de la République de Djibouti et de la région.

La conduite des transformations découlant de la vision 2035 pour l'ESR se fera en trois étapes :

(i) 2020 – 2024 : Consolidation et anticipation de la hausse des effectifs

À la sortie de sa première jeunesse, phase de création et de première croissance, le premier enjeu pour l'ESR de la République de Djibouti est d'augmenter fortement sa qualité pour être capable d'absorber solidement le choc prochain de l'accroissement du nombre d'étudiants. À cet effet, le premier plan stratégique de l'ESR retient cinq axes stratégiques, les trois premiers relevant de sa mission d'enseignement et de recherche et les deux suivants de son fonctionnement : (a) Diversifier l'offre de formation initiale pour l'adapter aux capacités des étudiants et à la réalité du marché de l'emploi ; (b) Développer quelques thématiques phares de formation et de recherche dans les domaines prioritaires pour la République de Djibouti, avec l'appui de partenaires internationaux ; (c) Positionner l'ESR en acteur majeur des transformations de l'économie, de l'administration et de la société ; (d) Améliorer la gouvernance et le pilotage de l'ESR ; (e) Professionnaliser le MENSUR et développer ses ressources propres.

(ii) 2025 – 2029 : Accompagnement de la croissance des effectifs d'étudiants

Cette période sera marquée par un accroissement très conséquent des effectifs d'étudiants qui mettra l'ESR de la République de Djibouti sous forte tension. Il s'agira alors de s'appuyer sur la qualité accrue de l'ESR pour : (a) Accroître les capacités de formation ; (b) Piloter et conduire les activités de formation à une échelle nouvelle pour Djibouti ; (c) S'engager en appui du développement territorial, avec une délocalisation de capacités de formation en dehors de Djibouti-ville ; (d) Intensifier ses synergies avec un secteur économique privé en forte croissance ; (e) Poursuivre le développement de thématiques phares ; (f) Amorcer un renforcement des partenariats régionaux.

(iii) 2030 – 2035 : Développement de la compétitivité et de la coopération régionales

Les efforts conduits au cours des deux phases précédentes permettront au cours de cette dernière phase de positionner solidement l'ESR de la République de Djibouti en pôle d'excellence régional autour des thématiques phares qui auront été progressivement montées en puissance. Il en résultera un accroissement conséquent de l'accueil d'étudiants et d'enseignants régionaux, des partenariats de recherche régionaux et internationaux et l'intégration de l'ESR de Djibouti dans l'économie régionale.

2.1.5.3 Diversifier l'offre de formation initiale

L'enseignement supérieur est confronté à deux contraintes majeures, le niveau hétérogène et parfois insuffisant des bacheliers et l'étroitesse du marché du travail :

- (iv) Les bacheliers sortant de l'enseignement secondaire ont des parcours scolaires et des aptitudes très variés. Leurs niveaux de compétences, et notamment leur maîtrise de la langue d'enseignement, sont très hétérogènes et constituent un lourd handicap pour s'engager dans un cursus universitaire de licence. Cette contrainte sera progressivement levée grâce à l'amélioration de qualité de l'éducation dans l'enseignement fondamental et dans le cycle secondaire, mais elle subsistera encore pendant une décennie. Le coût de l'accueil d'étudiants à l'Université de Djibouti qui n'y obtiendront aucun diplôme avoisinerait le quart du budget de l'université.
- (v) Le marché de l'emploi de la République de Djibouti est encore étroit. Les spécialités professionnelles sont rapidement saturées lorsqu'une filière est mise en place pour répondre à un besoin. En outre, les diplômés de Djibouti ne sont pas encore suffisamment compétitifs : à Djibouti même, ils se voient souvent préférer des diplômés internationaux pour les postes les plus qualifiés et ils sont encore peu nombreux à trouver du travail en dehors du pays.

Pour lever les deux contraintes précédentes, l'offre d'enseignement supérieur doit évoluer pour être plus en adéquation avec le niveau des étudiants et les besoins du marché du travail :

- (v) L'enseignement supérieur doit offrir aux étudiants les plus faibles des parcours adaptés, qui leurs permettent d'acquérir soit le complément de compétences indispensable pour entreprendre des études universitaires, soit une formation professionnelle ;
- (vi) L'exigence, la qualité et la pertinence professionnelle des formations universitaires de type LMD doivent être fortement améliorées, pour renforcer la compétitivité sur le marché de l'emploi des étudiants qui s'y engagent. Y accueillir des étudiants de meilleur niveau et plus homogènes est une condition nécessaire, mais non suffisante.

Ces deux évolutions conjointes doivent améliorer l'efficacité de la formation, en diminuant le nombre d'échecs, raccourcissant la durée moyenne d'obtention des diplômes, et améliorant l'insertion professionnelle des diplômés.

Comme pour les autres sous-secteurs, l'offre de formations de l'enseignement supérieur doit s'accroître tant en qualité qu'en quantité. Seul ce second point est traité ci-après, dans cette partie du SDEF sur l'accès à l'éducation et à la formation, tandis que la qualité des formations et leur adéquation avec le marché du travail le sont dans la partie suivante.

a) Développer une offre de formations adaptées aux étudiants les plus faibles¹¹⁸

Un effort particulier doit être fait pour renforcer les compétences des étudiants entrants à l'UD les plus faibles, tant pour des raisons d'équité que d'efficacité. Il était prévu dans la SESR de mettre en place dès 2020 et dans chaque faculté une année de propédeutique. Cette année préparatoire à l'enseignement supérieur a pour objectif de renforcer les compétences fondamentales¹¹⁹ des étudiants les plus faibles, pour qu'ils puissent s'engager avec plus de chance de réussite en licence ou en DUT. Cependant, le financement de ce nouveau programme universitaire n'a pas encore pu être trouvé et sa mise en œuvre est repoussée ou sera remplacée par des alternatives moins coûteuses. Celles-ci pourraient s'inspirer de l'actuel semestre préparatoire obligatoire que doivent suivre les étudiants qui veulent s'inscrire en sciences de gestion en formation continue¹²⁰. Par exemple, pour les étudiants dont le niveau initial est trop faible, l'admission pleine à l'UD pourrait être conditionnée à la validation de modules de renforcement au cours de l'été précédent la rentrée universitaire et/ou du premier semestre de cours.

Des formations professionnelles supérieures courtes et prioritairement ciblées sur les bacheliers mal adaptés à une formation universitaire de type licence seront développées par le MENFOP et le secteur privé. Le premier niveau de diplôme offert par l'UD restera la licence ou la licence appliquée, mais le MENFOP développera les formations professionnelles en deux ans pour le Brevet de Techniciens Supérieur (BTS). Il n'y avait encore que quatre classes de BTS à la rentrée 2021, mais leur nombre s'accroîtra à mesure que le réseau des centres sectoriels (CSFOP) et des centres multisectoriels (CMSFOP) sera développé. En outre, ces formations ne sont pour le moment ouvertes qu'aux titulaires d'un baccalauréat professionnel, mais il est prévu qu'elles le deviennent aussi aux titulaires d'un baccalauréat de l'enseignement secondaire général. Ces formations courtes répondront à une demande des familles et permettront d'améliorer la qualification de la main-d'œuvre de niveau intermédiaire, essentielle à l'amélioration de l'efficacité des entreprises djiboutiennes et au développement de l'économie. Notons enfin que le potentiel de l'enseignement supérieur privé mérite d'être pleinement exploité pour développer ces filières courtes et directement adaptées au marché du travail.

Une meilleure orientation après le baccalauréat et le développement d'opportunités de la seconde chance permettront la réduction du nombre de jeunes qui sortent de l'enseignement supérieur sans aucun diplôme. L'institutionnalisation d'un dispositif d'orientation scolaire des élèves de l'enseignement général et professionnel au niveau du MENFOP s'accompagnera d'une collaboration étroite avec les établissements d'enseignement supérieur pour améliorer l'information et l'orientation des élèves de terminale. Des procédures transparentes et des outils (dont la plateforme Internet) seront mis en place pour mieux informer les élèves et leurs familles (journées portes ouvertes, livret d'orientation, données statistiques sur la réussite des étudiants en fonction de leur profil, etc.) et pour mieux sélectionner les bacheliers et réduire les orientations par défaut (limitation du nombre de vœux ouverts ; épreuve complémentaire d'orientation ; etc.). Ces mesures devraient permettre de réduire les taux d'échec et d'abandon en cours de parcours universitaire (rappelons qu'actuellement seulement environ un tiers des entrants obtiennent une licence), mais il conviendra néanmoins aussi de développer une offre de formation et de certification pour les étudiants qui échouent dans le système universitaire. Cette offre devra permettre de valoriser les acquis incomplets de ces étudiants et de les recycler grâce à une formation courte, certifiée, et adaptée à un besoin en main-d'œuvre qualifiée de niveau intermédiaire.

b) Poursuivre la maîtrise de l'UD

L'UD va poursuivre le développement des formations de master, en s'appuyant sur des partenariats universitaires et la co-diplomation et en redirigeant des financements de bourses destinées à suivre ces mêmes masters à l'étranger. En 2021, l'UD a attribué seulement 43 diplômes de masters contre 1 602 diplômes de licence. La maîtrise de l'enseignement supérieur djiboutien est seulement initiée et une proportion importante du budget du MENSUR est encore utilisée pour envoyer de 150 à 200 étudiants suivre des masters à l'étranger. L'enseignement supérieur doit se mettre en position de réduire progressivement sa dépendance vis-à-vis de ses partenaires étrangers pour ses formations les plus qualifiées, en médecine, en ingénierie et pour ses

¹¹⁸ Cette sous-section s'appuie sur l'axe 1.1 de la SESR.

¹¹⁹ Maîtrise de la langue d'enseignement et compétences de base propres à chacune des trois filières prévues, scientifique et technologique, DEG, et littéraire.

¹²⁰ Ces étudiants sont en général ceux qui n'ont pas réussi à s'inscrire en formation initiale. Le semestre préparatoire coûte 50000 FDJ.

masters, ce qui pèse sur son autonomie et constitue un facteur de coût supplémentaire. L'UD va donc poursuivre le développement de formations de master dans les domaines les plus stratégiques pour le pays (voir §3.1.5.2). À cette fin, elle recherchera des partenariats universitaires et favorisera la co-diplomation. Par ailleurs, cette stratégie de mastérisation pourra être financée en redirigeant vers les masters nouvellement créés les financements qui étaient destinés aux étudiants qui devaient aller suivre ces mêmes formations à l'étranger.

2.1.5.4 Développer l'offre de formation continue qualifiante

La formation continue dispensée par l'UD est en général conçue comme une formation initiale différée ; l'offre de formations qualifiantes est presque inexistante. Dans un pays tel que Djibouti, où l'accès à la formation supérieure a été longtemps réduit, la possibilité d'acquérir des compétences complémentaires pendant la vie professionnelle est un enjeu important. L'UD assure une mission de formation continue grâce au Centre de Formation continue (CFC). Cependant, l'offre du CFC est presque uniquement constituée de formations diplômantes dérivées des formations initiales. Dans les faits, il s'agit même le plus souvent d'une formation de remédiation pour des étudiants n'ayant pas réussi à intégrer les formations sélectives de l'UD¹²¹. En revanche, la formation continue qualifiante est très peu développée et il n'existe guère de formation de courte durée et certifiante ou à la carte, alors que celles-ci constituent la principale demande des entreprises ou de leur personnel. L'UD n'exploite pas non plus le champ de l'administration, et de ses besoins de modernisation, alors qu'elle représente une part importante de la population employée active.

La formation continue qualifiante et les expertises associées (ingénierie de formation, démarche commerciale) seront développées au sein de l'ESR, en coordination avec le sous-secteur de la formation professionnelle. S'il est pertinent de pouvoir continuer à accueillir des professionnels actifs voulant obtenir un nouveau diplôme en leur proposant un déroulement de formation et des horaires aménagés comme c'est le cas actuellement, l'offre de formation continue devrait s'orienter essentiellement sur des formations plus courtes, professionnelles, et certifiées¹²², pour le renforcement ou l'acquisition de compétences précises. Ce type de formation nécessite de savoir associer un enseignement pratique par des professionnels et une mise en perspective scientifique par des enseignants et chercheurs de l'ESR. Le développement de la formation continue qualifiante devra donc s'accompagner de celui d'une expertise en ingénierie de formation adaptée aux actifs. Il sera aussi nécessaire que le CFC développe un esprit commercial et d'entreprise pour démarcher les entreprises, s'adapter à leurs demandes, et s'assurer de la rentabilité de ses interventions. Enfin, notons que, pour éviter toute dispersion de ressources et répondre au mieux aux besoins d'amélioration des compétences professionnelles du pays, le développement de l'offre de formation continue par le sous-secteur de l'ESR devra être coordonné avec celui de l'offre du sous-secteur de la formation professionnelle (§2.1.3.2a).

► 2.2 Favoriser l'accès à l'éducation de tous les enfants

L'objectif général de cet axe stratégique est d'améliorer l'accès à l'éducation et la rétention dans le système éducatif de tous les enfants qui vivent dans la République de Djibouti. Pour atteindre les objectifs de scolarisation universelle dans l'enseignement fondamental (Axe 2.1), il est nécessaire d'assurer l'équité du système éducatif pour intégrer et maintenir tous les enfants dans le système éducatif, et en particulier les enfants vulnérables. En effet, les analyses du RESEN ([39]) et de l'EENSD ([42]) ont montré que les enfants qui ont les risques les plus élevés de ne pas être scolarisés ou d'abandonner prématurément l'école sont les enfants des ménages les plus défavorisés économiquement et des ménages ruraux, les filles, les enfants à besoin spéciaux (EABS), les enfants réfugiés, et, a fortiori, les enfants qui cumulent plusieurs de ces caractéristiques¹²³ (telles les filles vivant en zone rurale). Les trois dernières catégories d'enfants citées font l'objet des trois dernières sous-sections de cet axe (§2.2.2 à §2.2.4), tandis que la première sous-section traite des interventions communes à plusieurs catégories d'enfants vulnérables (§2.2.1).

¹²¹ Si l'offre affichée est large, la demande est concentrée dans le domaine de l'IUT-T, avec des Diplômes universitaires professionnels (DUP) essentiellement en gestion des entreprises, comptabilité et logistique-transport.

¹²² Certains certificats peuvent mériter d'être proposés en fin ou en complément de formation initiale, sous forme de spécialisation, dans une logique d'adéquation fine à l'emploi. Cela pourrait aller jusqu'à des partenariats avec les entreprises pour des formations courtes de spécialisation à l'embauche.

¹²³ Les enfants qui n'accèdent pas à l'éducation sont concentrés au sein d'une population qu'il est « structurellement » difficile d'inclure à l'école » ([39], p.42)

2.2.1 Développer un ensemble cohérent de mesures en faveur des enfants les plus vulnérables

2.2.1.1 Le cadre général des mesures en faveur des enfants vulnérables

Les mesures qui favorisent la scolarisation des enfants vulnérables peuvent être classées en deux grandes catégories, celles qui permettent d'accroître et d'adapter l'offre d'éducation et celles qui permettent d'accroître la demande d'éducation des ménages. Cette dernière catégorie peut à son tour être subdivisée en deux : les mesures destinées à réduire les barrières économiques à la scolarisation et celles destinées à sensibiliser les parents d'élèves et les communautés en faveur de la scolarisation. Le SDEF inclut tous ces types de mesures en faveur de la scolarisation des enfants vulnérables ; elles sont énumérées ci-après puis détaillées dans les sections du SDEF auxquelles elles se rapportent.

a) Des mesures pour développer et diversifier l'offre scolaire et l'accès à l'éducation

Une offre scolaire adaptée et ciblée sur les enfants vulnérables sera renforcée ou développée afin que chacun puisse avoir accès à la scolarisation. Les mesures du SDEF prévues à cet effet sont les suivantes :

- (i) Accroître l'offre scolaire de proximité, pour tous les niveaux d'enseignement (§2.1.1.3c)), en particulier grâce à une carte scolaire modernisée (§4.1.1.2b)), et expérimenter une forme particulière d'offre de proximité, le modèle des Écoles rurales intégrées (ERI ; voir §2.2.1.4)¹²⁴ ;
- (ii) Développer les transports et les hébergements scolaires pour les enfants isolés qui ne vivent pas à proximité d'une école primaire, d'un collège ou d'un lycée (voir §2.2.1.3) ;
- (iii) Offrir des programmes d'éducation accélérée aux enfants de 9 à 16 ans qui n'ont pas été scolarisés ou ont abandonné l'école précocement (écoles de la seconde chance, §2.1.4.1), et des filières spécifiques dans les collèges pour les élèves qui sont en grande difficulté d'apprentissage.
- (iv) Développer l'inclusivité de l'offre scolaire et améliorer la scolarisation des enfants à besoins spéciaux (EABS, §2.2.3) et des enfants réfugiés (§2.2.4) ;
- (v) Renforcer l'attention portée au sein du système éducatif aux enfants qui rencontrent des difficultés scolaires ou sociales, grâce, en particulier, au déploiement de dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire et de socialisation (§3.2.4), à la mise en place de modules de formations sur des compétences sociales et relationnelles pour les enseignants¹²⁵, et, à terme, au recrutement de psychologues scolaires qui seront en mesure d'apporter un soutien aux élèves.

Notons enfin que le développement de l'offre publique d'éducation préscolaire est ciblé prioritairement sur les enfants vulnérables (§2.1.2.2c)), et que la préscolarisation favorise ensuite l'accès et la rétention dans le cycle primaire.

b) Des mesures pour soutenir économiquement les familles

Deux mesures en faveur de l'éducation des enfants défavorisés des zones rurales seront étendues aux zones urbaines défavorisées, et, à terme, des incitations financières directes pourront être mises en œuvre :

- (i) La Politique Nationale de l'Alimentation Scolaire sera poursuivie et étendue aux zones urbaines défavorisées (voir §2.2.1.2).
- (ii) Les prêts gratuits de manuels scolaires dans les zones rurales seront poursuivis, et leur extension aux

¹²⁴ Notons aussi que des réflexions pourront être menées sur la possibilité de développer et expérimenter des écoles primaires mobiles (ou des écoles démontables) pour scolariser les enfants des populations nomades ou des villages dont la pérennité n'est pas suffisamment assurée pour y construire une école.

¹²⁵ Il s'agit par exemple de former les enseignants à l'utilisation de mécanismes de valorisation des élèves (indépendamment de leurs résultats scolaires).

zones urbaines défavorisées où la majorité des familles n'achètent pas les manuels scolaires sera réalisée.

- (iii) Un dispositif d'aide financière (e.g., bourse scolaire, allocation familiale) ou en nature (e.g., aide alimentaire) pour les familles les plus défavorisées pourrait être mis en œuvre en collaboration avec le Ministère des Affaires Sociales et des Solidarités (MASS). Ces aides permettraient de compenser les coûts indirects de la scolarisation (e.g. hébergement ; coût d'opportunité qu'un enfant ne travaille pas lorsqu'il va à l'école ; etc.) et elles seraient conditionnées à la scolarisation des enfants (c'est-à-dire que seules les familles qui scolarisent leurs enfants pourraient les recevoir).

c) Des campagnes de promotion de la scolarisation

Les campagnes de sensibilisation des familles et des communautés en faveur de la scolarisation seront renforcées dans le cadre des Plans sous-régionaux et communaux de promotion de la scolarisation (PSRC). Des campagnes de sensibilisation sont organisées régulièrement par la Direction Générale de l'Éducation (DGE), menées par les réseaux d'associations de parents d'élèves (APE), soutenus par les chefs d'établissement, et appuyés par des émissions diffusées à la radio et à la télévision. Pour atteindre les populations nomades, des commissions de sensibilisation sont constituées au niveau du MENFOP et sillonnent ensuite les localités reculées du pays où sont implantées ces populations. La nouvelle approche des *Plans sous-régionaux et communaux de promotion de la scolarisation qui est en train d'être mise en œuvre* (PSRC, §2.1.1.2) permet de fonder ces campagnes de sensibilisation sur un diagnostic local de la situation, de les compléter par des mesures complémentaires en faveur de la scolarisation, et d'adopter une approche participative qui faisait jusque-là défaut.

2.2.1.2 Poursuivre le développement des cantines scolaires

a) La politique nationale de l'alimentation scolaire (PNAS)

La vision de la PNAS est d'assurer à tous les élèves, sans distinction de sexe ou de handicap, une alimentation scolaire saine, équilibrée, variée, à base de denrées locales quand c'est possible. La PNAS, validée en juin 2019, est l'outil de référence et d'orientation pour toutes les interventions dans le domaine de l'alimentation scolaire. Un de ses objectifs est d'améliorer l'accès et les performances des élèves à l'école et de réduire l'absentéisme et le décrochage scolaire. Le nombre de repas offerts par jour dépend de la présence de dortoirs (petit déjeuner, déjeuner ou dîner). Afin d'assurer un apport alimentaire de bonne qualité, les écoles sont tenues d'appliquer un menu mis en place par le service de la restauration et adapté au budget de chaque école¹²⁶. Enfin, le service de la restauration scolaire a été chargé de mettre en place des potagers dans des écoles éloignées, pour renforcer les apports alimentaires et nutritifs des cantines¹²⁷.

Le MENFOP a procédé à un transfert des compétences de la gestion des cantines aux collectivités des régions de l'intérieur du pays en octobre 2017. Le contrôle du fonctionnement des cantines scolaires, dont le choix des fournisseurs, est assuré conjointement par le conseil régional et le service de l'éducation de la région¹²⁸. Le budget des cantines¹²⁹ (et la passation des appels d'offres) et le choix des menus (voir ci-après) restent les prérogatives du service de la restauration scolaire (SRS) du MENFOP, mais celui-ci travaille en étroite collaboration avec les régions pour toutes ces questions.

b) Élargir l'offre de repas scolaires

L'offre de repas scolaires sera progressivement élargie à l'ensemble des enfants vulnérables au cours de la

¹²⁶ Un guide de recette pour les cantines a été élaboré et donne des détails sur la préparation des repas équilibrés, variés, et adapté aux besoins des enfants.

¹²⁷ Plus de vingt écoles pilotes ont bénéficié de ce projet financé par l'Ambassade de France qui a débuté en 2019.

¹²⁸ Les présidents des conseils régionaux et les chefs de services de l'éducation cosignent les chèques des fournisseurs. Par ailleurs, ceux-ci effectuent des visites-contrôles et établissent des rapports trimestriels sur le fonctionnement des cantines, la disponibilité des documents administratifs tels ceux pour l'Évaluation des politiques du programme de l'alimentation scolaire (et ils vérifient aussi la régularité des véhicules de transport scolaire).

¹²⁹ Le PAM s'est complètement retiré du programme des cantines scolaires en 2021 ; c'est le service des cantines scolaires qui gère seul le budget en 2021-2022.

mise en œuvre du SDEF 2021-2035 :

- (i) À court et moyen terme, les cantines scolaires seront étendues aux villages de réfugiés et aux écoles primaires des zones urbaines les plus défavorisées de Balbala ;
- (ii) À moyen et long terme, les cantines seront étendues aux collèges et lycées des zones urbaines défavorisées pour permettre aux élèves qui ne peuvent pas rentrer chez eux le midi de déjeuner¹³⁰.
- (iii) Le nombre de repas offert chaque jour passera de deux à trois à mesure que les dortoirs seront développés.

La qualité des cantines scolaires sera progressivement améliorée, en particulier grâce à la formation et l'amélioration des statuts du personnel et à de nouveaux équipements et infrastructures. Chaque cantine scolaire fonctionne actuellement grâce à une cantinière directement rémunérée par le MENFOP, et à deux ou trois aides-cantinières (selon les effectifs de l'école) qui sont payées en vivres¹³¹. À terme, il sera envisagé de : (i) conventionner¹³² les aides-cantinières (comme les cantinières) ; (ii) étendre les fonctions (et alors aussi les rémunérations) des cantinières et aides-cantinières afin qu'elles prennent en charge l'entretien et la surveillance des dortoirs et des sanitaires. Par ailleurs, l'ensemble des personnels des cantines (directeur, cantinières, comité de gestion de l'école) continueront de recevoir tous les deux ans des formations sur l'hygiène, la gestion du stock, la quantification des ingrédients nécessaires à la préparation des repas, etc.¹³³. Notons aussi que les écoles méritantes selon la grille d'évaluation des cantines scolaires seront valorisées¹³⁴. Enfin, en ce qui concerne les équipements et infrastructures : (i) le projet de jardins scolaires sera généralisé en zone rurale ; (ii) des foyers améliorés seront implantés dans toutes les cantines scolaires¹³⁵ ; et (iii) des réfectoires seront progressivement construits et/ou aménagés dans les écoles qui n'en disposent pas

2.2.1.3 Poursuivre le développement des transports et des hébergements scolaires

Les transports et l'hébergement (dortoirs) scolaires devront être renforcés dans les régions pour permettre l'accès de tous les enfants à l'enseignement fondamental et secondaire. Une étude destinée à faire l'état des lieux des dortoirs scolaires de Djibouti et à proposer des pistes d'amélioration et de développement a été réalisée en 2018 ([30]). Elle révèle que les dortoirs classiques actuels sont souvent de simples salles « qui n'offrent aux élèves que la possibilité de dormir (...) sur des matelas de fortune tous ensemble »¹³⁶. Pourtant, dans les zones peu densément peuplées, les dortoirs sont nécessaires pour les élèves qui résident à une grande distance de leur établissement scolaire, en particulier pour les cycles moyen et secondaire. Par ailleurs, un transport scolaire est mis en place dès que lors qu'il sera utilisé par au moins 20 élèves (pour rationaliser les coûts). Début 2022, 45 transports scolaires étaient en service à Djibouti, tous sauf deux sont dans les régions internes¹³⁷ et tous sont destinés aux élèves des collèges et des lycées à l'exception de trois transports scolaires pour le primaire. Leur nombre s'accroît régulièrement. Le développement des transports et des hébergements scolaires devra être poursuivi pour permettre la scolarisation des enfants isolés ou qui rencontrent des difficultés à accéder à l'école. **Des solutions de transport**

¹³⁰ Le même système que celui mis en place dans les régions pourrait être mis en place, où un prestataire en contrat avec le MENFOP donne des barquettes-repas aux élèves. Par exemple, à Ali Sabieh les élèves de l'EM et du SG identifiés comme habitant loin bénéficient de repas.

¹³¹ Depuis qu'un appel d'offre a été passé avec un prestataire pour fournir les denrées des cantines.

¹³² Bénéficiaire de la convention collective donne un statut assez similaire à celui de fonctionnaire.

¹³³ Dans le cadre du projet PRODA, des formations sont prévues pour les quatre prochaines années à intervalle de deux ans. Pour l'année scolaire 2020-2021, une formation destinée aux cantinières de toutes les écoles rurales a eu lieu dans les chefs-lieux des régions durant le mois d'août. Elle était portée essentiellement sur les bonnes pratiques d'hygiène et plus particulièrement sur le lavage des mains et la préparation des repas.

¹³⁴ Par exemple, proposer les meilleurs directeurs d'écoles lors de la décoration officielle des enseignants, et attribuer une attestation de mérite à ces directeurs.

¹³⁵ Afin de réduire la consommation du bois de chauffe dans les cantines et ainsi lutter contre la déforestation, 52 abris comportant chacun deux foyers améliorés dont 16 ont déjà été installés dans les régions d'Ali-Sabieh, d'Arta et d'Obock, et une trentaine d'autres sont en cours de réalisation et de réhabilitation.

¹³⁶ Souvent, les conditions même pour pouvoir y étudier ne sont pas réunies (électricité, salle d'étude). La grande majorité de ces dortoirs n'étaient pas opérationnels lors de l'étude de 2018, et les parents ne les considéraient pas suffisamment sécurisés, en particulier pour les filles (« Il manque selon eux une présence permanente des femmes adultes pour surveiller et encadrer les filles » ; p63).

¹³⁷ Deux transports pour les élèves malentendants de Djibouti-Ville.

devront être trouvées pour les enfants isolés qui ne bénéficient pas encore d'un transport scolaire. Le MENFOP va poursuivre et étendre l'offre de transport scolaire aux enfants des zones rurales reculées. Cependant, pour des raisons logistiques et de coût, il n'est guère possible de généraliser les transports scolaires pour tous les enfants ruraux. À terme, le développement et la diversification de l'offre scolaire de proximité réduiront le recours au transport scolaire en zone rurale.

Un modèle de gestion pérenne des dortoirs doit être élaboré, et des dortoirs doivent être mis en place dans les villes ou établissements qui accueillent des élèves des zones rurales. L'expérimentation qui a été menée à Obock avec un dortoir dit « innovant »¹³⁸ n'a pas été un succès,¹³⁹ car le modèle économique permettant d'assurer la surveillance et l'entretien des dortoirs n'a pas été trouvé (répartition du budget de fonctionnement et d'entretien entre le MENFOP et les communautés). Il est cependant indispensable de développer un modèle de gestion des dortoirs qui permet d'accueillir les élèves des zones rurales, filles et garçons¹⁴⁰. Deux pistes de réflexion préliminaires sont envisagées : (i) la prise en charge par le MENFOP d'une surveillante (de façon similaire aux cantinières et aides-cantinières) pour chaque dortoir (fille ou garçon), laquelle serait chargée d'en assurer le bon fonctionnement (lavage du linge, réveil des enfants, respect du couvre-feu, etc.)¹⁴¹ ; (ii) la délégation de l'ensemble du fonctionnement des dortoirs à des prestataires extérieurs (comme cela se fait pour des cantines de chefs-lieux). Notons que la présence d'un dortoir est partie intégrante du projet d'École Rurale Intégrée (voir ci-après) et qu'une étude sera réalisée en 2022 pour déterminer le meilleur modèle de fonctionnement et de financement d'un dortoir dans le cadre du projet de *Soutien à l'Éducation des Filles et à leur Autonomisation* (SEFA).

2.2.1.4 Expérimenter et développer le projet des écoles rurales intégrées (ERI)

Le projet des écoles rurales intégrées (ERI) a été développé par le MENFOP pour améliorer l'accueil des enfants des zones rurales dans le cadre d'une stratégie de rétention et de sédentarisation des populations nomades et vulnérables¹⁴². Cette approche vise à faire de l'école rurale « un pôle attractif et par conséquent un levier important de développement économique et social en milieu rural » ([20], p.3) en fournissant autour de l'école un ensemble de services de base (adduction d'eau potable, poste de santé, etc.), de formations, et d'appuis aux activités économiques¹⁴³. Une ERI est donc basée sur « une école fondamentale (du préscolaire à la 9^e année) au centre d'un village disposant des services sociaux de base »¹⁴⁴ et bénéficiant d'une gestion participative de la communauté. Elle doit favoriser le regroupement de plusieurs campements ou petits villages avoisinants en un plus grand village, et donc réduire le nombre d'enfants isolés et sans accès à l'éducation. En outre, des services de transport et d'hébergement (dortoirs) seront développés dans les villages qui accueillent les ERI afin d'atteindre d'autres enfants qui restent isolés. Les autres services qui doivent normalement être associés à une école rurale seront aussi présents au sein d'une ERI (cantine scolaire ; installations EHA ; logements pour les enseignants). La mise en œuvre d'une ERI résultera des actions concertées entre plusieurs départements ministériels (MENFOP ; MFF ; Ministère de la Jeunesse et de la Culture ; Ministère de la Santé). Le modèle des ERI sera finalisé et expérimenté sur trois sites¹⁴⁵ dans le cadre du projet de *Soutien à l'Éducation des Filles et à leur Autonomisation* (SEFA), de 2022 à 2026. Si les résultats de ce projet pilote sont positifs, alors d'autres ERI seront créées lors des prochains PAEF.

¹³⁸ Un dortoir pilote a été rénové à Obock. Il permet d'accueillir à la fois des garçons et des filles, dans de petits box de quatre, séparés et climatisés.

¹³⁹ En 2021-2022, ce dortoir n'était plus fréquenté par des filles.

¹⁴⁰ Notons que le jeune âge des enfants constitue une difficulté supplémentaire relevée par les acteurs locaux lors des visites réalisées pour la préparation du SDEF : les parents considèrent en général qu'un jeune enfant (6 ou 7 ans) ne peut pas passer la semaine dans un dortoir.

¹⁴¹ Un modèle proche pourrait être proposé pour les dortoirs des écoles primaires des zones rurales : la cantinière et/ou les aides-cantinières pourraient aussi prendre en charge le fonctionnement du dortoir de l'école moyennant une rémunération accrue.

¹⁴² Le projet d'école rurale intégrée (ERI) est né du constat que « l'école rurale est souvent confrontée à un taux de déperdition assez important », car elle scolarise « les enfants des familles nomades qui s'impliquent peu dans le suivi de la scolarité de leurs enfants et surtout celle des filles » et elle est « marquée aussi par l'extrême pauvreté des villageois » ([18], p.2).

¹⁴³ Ce projet rejoint une des recommandations de l'EENSD, en faveur d'« une politique de scolarisation durable des enfants en milieu nomade ».

¹⁴⁴ SEFA, p.21

¹⁴⁵ Waddi (région d'Obock), Danan (région d'Ali-Sabieh), et Abaitou (région de Dikhil).

2.2.2 Encourager la scolarisation des filles

La question de la scolarisation des filles est abordée de façon holistique dans ce SDEF. Une stratégie complète en faveur de la scolarisation des filles a été élaborée, pour tous les niveaux d'enseignement, et pour lever toutes les barrières à leur scolarisation. L'ensemble des mesures proposées sont classées ci-après selon les trois catégories du cadre d'analyse utilisé précédemment pour l'ensemble des enfants vulnérables (offre scolaire, soutien économique, sensibilisation ; §2.2.1.1), puis elles sont détaillées dans les sections du SDEF auxquelles elles se rapportent.

Le développement d'une offre scolaire de proximité et l'amélioration de l'environnement scolaire au profit des filles permettront d'améliorer l'accès à l'éducation et la rétention des filles dans le système éducatif.

Les recherches académiques montrent que la scolarisation des filles est plus affectée encore que celle des garçons par les longues distances et/ou le temps d'accès à l'école. « La distance compromet non seulement l'accès à l'école des élèves, mais aussi l'apprentissage, la performance et la rétention scolaire »¹⁴⁶. Les mesures précédemment présentées (§2.2.1.1a) et destinées à accroître l'offre scolaire de proximité (nouveaux établissements ; écoles rurales intégrées) et à développer les transports et les hébergements scolaires pour les enfants isolés contribueront donc à améliorer l'accès à l'éducation et la rétention pour les filles. Par ailleurs, tous les établissements scolaires deviendront plus accueillants et plus sécurisés pour les filles, tant du point de vue des infrastructures, que des enseignements et des personnels, afin d'améliorer leur expérience scolaire et de les encourager à continuer leurs études le plus longtemps possible. À cette fin, quatre catégories de mesures seront prises :

- (i) Des mesures en faveur de l'hygiène féminine en milieu scolaire (§3.3.1.2), dont la construction et l'entretien de latrines séparées ;
- (ii) La prévention des violences basées sur le genre (VBG) et l'aide aux victimes ;
- (iii) La formation des enseignants et l'adaptation des enseignements à la scolarisation des filles.
- (iv) Une meilleure prise en compte de la question du genre dans la gouvernance du système éducatif.

Les mesures destinées à compenser les coûts de la scolarisation des filles pour favoriser la demande d'éducation devront être renforcées. Lorsque les parents disposent de moyens insuffisants pour scolariser tous leurs enfants, la priorité est le plus souvent donnée aux garçons. Toutes les mesures qui permettent de réduire les coûts de la scolarisation, tels les cantines scolaires (§2.2.1.2) et les prêts gratuits de manuels scolaires, bénéficient donc encore plus à la scolarisation des filles qu'à celle des garçons. Ces mesures peuvent cependant s'avérer insuffisantes, car elles ne compensent pas tous les coûts indirects (e.g., l'hébergement en famille d'accueil) et les coûts d'opportunité (e.g., les travaux domestiques qui ne sont pas effectués par une fille scolarisée) de la scolarisation. Comme cela a été précédemment mentionné (§2.2.1.1b)), un dispositif complémentaire d'aide financière ou en nature aux ménages les plus vulnérables devra donc être élaboré et financé (bons alimentaires ; bourse pour étudier dans l'EMS ; paiement des familles d'accueil quand les filles doivent aller étudier loin de chez elles), et ce dispositif devra permettre de rétablir l'équité dans la scolarisation entre les filles et les garçons. Autrement dit, le dispositif devra être un peu plus avantageux (critères d'éligibilité, montant des bourses) pour les filles que pour les garçons de façon à compenser le biais initial des parents en faveur de la scolarisation de ces derniers.

À court terme, des campagnes de promotion de la scolarisation des filles seront menées, en particulier dans le cadre des Plans sous-régionaux et communaux de promotion de la scolarisation (PSRC), et, à plus long terme, des programmes en faveur de l'autonomisation des filles seront menés. La méthode participative des PSRC (§2.1.1.2) permettra d'identifier au niveau local les barrières à la scolarisation des filles et de concevoir des interventions adaptées, dont des campagnes d'information et de sensibilisation en faveur de la scolarisation des filles (mais aussi des interventions des catégories précédentes, e.g. pour améliorer l'environnement scolaire). La scolarisation des filles leur permet d'acquérir des compétences et de disposer de meilleures opportunités

¹⁴⁶ S. Bachir et al. (2018, 0). Il est aussi expliqué dans cet ouvrage que « le risque que les parents retirent les filles de l'école augmente avec la distance, tout comme le risque de harcèlement sexuel sur le chemin de l'école. »

économiques, ce qui leur confère des capacités de décision et un pouvoir de négociation accrus (e.g. à propos de leur mariage) et contribue donc à leur autonomisation (*empowerment*). En retour, les gains en autonomie des filles leur permettent de faire leurs propres choix de vie (scolarité, emploi, maternité). Le processus est cumulatif et les causalités sont doubles. Il en découle que l'insuffisante autonomie des filles peut être une barrière importante à leur scolarisation (e.g., à travers les mariages et les grossesses précoces). À moyen terme, des interventions directement destinées à accroître l'autonomie des filles seront donc envisagées, en collaboration avec le MFF, telles :

- (i) Des messages sur l'autonomisation des filles et les droits des femmes (e.g. l'âge légal du mariage) pourront être introduits dans les campagnes, nationales ou locales, de promotion de la scolarisation des filles. Par exemple, des campagnes de sensibilisation positive pourraient être menées au sein des communautés pour encourager les jeunes mères à poursuivre ou reprendre leurs études, et le dispositif de lutte contre le décrochage scolaire (§3.2.4) devrait traiter de cette question.
- (ii) Des cours ou des séances de discussions pour les garçons et les filles, destinés à promouvoir le changement des normes sociales et culturelles en faveur de l'autonomisation des filles (promotion d'attitudes équitables entre les genres ; valorisation des aspirations scolaires et professionnelles des filles ; lutte contre les stéréotypes de genre ; prévention des VBG ; etc.) pourraient être introduits dans les collèges et les lycées, sur le modèle de programmes menés dans d'autres pays et qui ont eu des effets positifs¹⁴⁷.
- (iii) Un programme d'espaces sûrs (safe spaces) pour les filles, dans les établissements scolaires et/ou dans les communautés, pourrait être lancé. Ces espaces leur permettent de socialiser entre elles et de développer leur autonomie grâce à des formations sur les compétences de vie (e.g., droits des femmes, santé sexuelle et reproductive, etc.)¹⁴⁸.

¹⁴⁷ Voir, par exemple, le programme indien *Taaron ki Toli* dont l'évaluation a mis en évidence les effets positifs.

Diva Dhar & Tarun Jain & Seema Jayachandran, 2018. "Reshaping Adolescents' Gender Attitudes: Evidence from a School-Based Experiment in India", NBER Working Papers 25331, National Bureau of Economic Research, Inc.

¹⁴⁸ Ces espaces peuvent aussi permettre d'acquérir des compétences de base (alphabétisation) ou des compétences professionnelles (activités génératrices de revenus). Voir, entre autres, les espaces sûrs de l'ONG BRAC et ceux de l'*initiative pour l'autonomisation des femmes et le dividende démographique au Sahel* (également connu sous son acronyme en anglais, SWEDD pour Sahel Women's Empowerment and Demographic Dividend). Les projets développés dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne dans le cadre de cette dernière initiative incluent encore d'autres interventions en faveur de l'autonomisation des filles (e.g., [voir ici](#) et [là](#)).

2.2.3 Développer la scolarisation des enfants à besoins spéciaux (EABS)

L'offre éducative du secteur public pour les enfants à besoins spéciaux s'est significativement développée au cours de la décennie 2010-2020. La scolarisation des enfants sourds et malentendants a débuté dès 2004¹⁴⁹. Une école pour les élèves non-voyants et malvoyants a ouvert ses portes en 2013-2014¹⁵⁰. Enfin, depuis 2017 des enfants avec un handicap mental sont pris en charge par des éducateurs spécialisés, en partenariat avec le Secrétariat d'État chargé des affaires sociales. Cependant, ces initiatives « restent insuffisantes et souvent inadaptées en l'absence d'une politique claire en cette matière et d'un plan d'inclusion scolaire global » (EENSD ; [43], p.11). Bien que les données sur les EABS et sur leur scolarisation soient rares ([42], p.83) et que le nombre d'enfants concernés par les différentes situations de handicap ne soit pas connu, il apparaît évident que les besoins dépassent considérablement l'offre actuellement proposée (un peu moins de 200 enfants pris en charge dans des établissements spécialisés en 2020-2021¹⁵¹). En outre, « les handicaps les plus fréquents liés aux troubles du langage ne sont pas pris en compte ni dépistés systématiquement » ([42])

Une stratégie décennale et un plan d'action quinquennal budgétisé pour la scolarisation des EABS seront finalisés en 2022. La stratégie s'appuiera sur deux études qui identifieront, d'une part, les meilleures pratiques d'inclusion éducative au niveau national et international, et, d'autre part, les facteurs favorables et/ou obstacles à la scolarisation des EABS. Le plan d'action sera accompagné d'un schéma de suivi-évaluation et de propositions budgétaires. La stratégie et le plan d'action intégreront les six domaines de handicap identifiés par l'enquête nationale de prévalence effectuée en 2019 sous l'égide de l'Agence Nationale Pour les Handicapés (ANPH), soient les handicaps (i) moteur (ii) visuel (iii) auditif (iv) cognitif (handicap mental ou déficience intellectuelle ; par exemple la trisomie 21), (v) autisme et troubles envahissants du développement (vi) poly et plurihandicaps.

2.2.3.1 Améliorer l'accès et la participation à l'éducation des EABS

L'objectif stratégique du MENFOP est de parvenir à scolariser tous les EABS, dans le cadre d'une démarche d'inclusivité progressive et de qualité. Le MENFOP a amorcé une politique en faveur des enfants à besoins spécifiques (EABS) à travers la mise en place de structures adaptées et équipées, et la mise à disposition d'un certain nombre d'enseignants. Désormais, à la suite des recommandations de l'UNESCO, il souhaite orienter sa politique vers une éducation inclusive de qualité pour tous les enfants vivant avec un handicap. L'éducation des EABS doit donc devenir aussi inclusive que possible, et, à long terme, elle devra l'être presque complètement. Cependant, pendant une phase de transition des écoles spécialisées seront maintenues, voire développées. En effet, le contexte djiboutien ne permet pas d'accueillir actuellement tous les EABS dans un cadre inclusif, avec les autres enfants. Dans certains cas, des écoles spécialisées sont mieux adaptées à leur handicap et permettent leur empowerment— telle l'école pour les sourds et malentendants dans laquelle est utilisée la langue des signes (encore peu connue et utilisée au sein de la société).

Afin de permettre l'accès équitable des EABS à l'éducation dans l'ensemble du pays et la poursuite des études des EABS jusqu'à l'université, l'offre d'éducation destinée aux EABS sera progressivement accrue et diversifiée. Une stratégie pérenne de scolarisation des EABS, accompagnée de campagnes de communication et de mobilisation auprès des communautés, et basée sur la coexistence de trois formes d'accueil, sera développée :

- (i) Des classes inclusives avec accueillant des enfants avec et sans handicap seront créées au sein des établissements scolaires, avec l'appui de personnels chargés de suivi de la scolarisation des enfants handicapés ;
- (ii) Des classes regroupant uniquement des enfants ayant le même type de handicap seront créées et intégrées au sein d'établissements scolaires standards pour permettre à la fois une prise en charge adaptée à ces enfants et une inclusion avec les autres enfants ;

¹⁴⁹ Une autre école pour malentendants, à Ali Sabieh, qui été opérée par une ONG est désormais prise en charge le MENFOP.

¹⁵⁰ L'école des malvoyants et non-voyants a pour vocation d'assurer les cinq niveaux de l'enseignement primaire en braille. L'apprentissage porte sur le français et l'arabe.

¹⁵¹ Voir les détails dans l'ESD 2010-19 ([46] ; §3.3.3).

- (iii) Des établissements spécialisés conçus pour l'accueil et l'éducation d'enfants avec certains types de handicap et équipés en ressources humaines et matérielles adaptées.

Toutes ces capacités d'accueil seront renforcées avec la création de nouveaux établissements spécialisés¹⁵² et l'adoption pour tous les nouveaux établissements scolaires des normes élaborées par l'Agence Nationale Pour les Handicapés (ANPH) et l'OQEA pour permettre l'accueil des enfants avec un handicap moteur.

2.2.3.1 Améliorer la qualité de la prise en charge et du suivi des EABS

La qualité de la prise en charge et du suivi des EABS sera améliorée grâce à des interventions au niveau des infrastructures scolaires, des curricula et des outils didactiques, de l'offre de formation, de la formation des enseignants :

- (i) Au niveau des infrastructures, comme cela a été mentionné ci-dessus, les normes sur l'organisation fonctionnelle de l'espace physique et de l'équipement de l'OQEA seront appliquées pour les constructions et équipements de nouveaux établissements scolaires, puis progressivement aux autres établissements à mesure qu'ils sont rénovés.
- (ii) Les curricula et les outils didactiques seront révisés afin d'inclure des modules d'enseignement en faveur de l'inclusivité des EABS, et des manuels et des outils didactiques destinés aux EABS seront édités (transcription de manuels en braille¹⁵³ ; développement de manuels spécialisés pour les malentendants ; etc).
- (iii) Le suivi et l'accompagnement des EABS seront réalisés grâce à des cellules d'écoute ouvertes pour renseigner les EABS sur toutes les aides qui peuvent leur être fournies et les assister pour faire face aux problèmes de santé et de stress auxquels ils peuvent avoir à faire face. Un protocole sera établi avec le Ministère de la Santé pour assurer le suivi médical des enfants EABS dont la santé est fragile¹⁵⁴. Par ailleurs, des programmes télévisés en faveur des enfants EABS, à la fois éducatifs et destinés à lutter contre les discriminations qu'ils peuvent subir, seront élaborés par le CRIPEN.
- (iv) De nouvelles formations techniques et professionnelles pour les EABS seront mises en place pour compléter celles déjà existantes au LIC de Djibouti-Ville. Il est par exemple prévu d'organiser des formations à l'agriculture et la pêche pour les malentendants et à l'acuponcture pour les malvoyants.
- (v) Des référentiels et des modules de formation, initiale et continue, seront révisés ou créés pour répondre aux besoins de formation et d'information des enseignants des classes inclusives, des enseignants des classes spécialisées, des formateurs spécialisés, et des cadres du MENFOP. En outre, des personnels d'encadrement spécialisés (conseillers pédagogiques, inspecteurs) pour l'éducation des EABS seront recrutés et formés.
- (vi) Un cadre réglementaire, juridique, et stratégique de la scolarisation des EABS sera finalisé et le décret associé sera promulgué. Par ailleurs, seront élaborés : (a) un manuel de procédures pour le fonctionnement, la gestion pédagogique, et le contrôle de la qualité d'un établissement accueillant des EABS ; et (b) un document sur les principes, procédures et mécanismes de coordination multisectorielle pour la prise en charge des EABS.

¹⁵² Un grand centre qui prendra en charge les enfants qui présentent tous les types d'handicap et pouvant être scolarisés, était par exemple en cours de construction à Gabode 4 au moment de la préparation du SDEF.

¹⁵³ Cela a été fait pour certains niveaux d'enseignement, il s'agit de poursuivre ces travaux d'édition pour les niveaux suivants.

¹⁵⁴ Un suivi de la santé des EABS est déjà réalisé, mais n'est pas formalisé, reste incomplet.

2.2.4 Améliorer la scolarisation des enfants réfugiés

2.2.4.1 Le défi de l'intégration des enfants réfugiés dans le système éducatif djiboutien

■ **Tableau 2-9 : Enfants scolarisés dans les trois villages de réfugiés en 2020-2021**

	Anglophone	Arabophone	Total	% effectifs totaux RDJ
Préscolaire	286	57	343	6,3%
Primaire	2 507	184	2 691	3,9%
Moyen	873	54	927	2,0%
Secondaire	286	26	312	1,8%
Total	3 952	321	4 273	3,1%

Source : *Annuaire statistique 2020-2021*

« **Les réfugiés constituent un énorme défi pour les systèmes d'éducation** », selon l'EENSD (ref), en raison de la difficulté à leur donner accès à une éducation adaptée. En 2020-2021, selon l'annuaire statistique du MENFOP, 4 273 enfants réfugiés étaient scolarisés dans des établissements allant du préscolaire au secondaire général de trois villages de réfugiés. Ils représentaient un peu plus de 3 % de l'ensemble des enfants scolarisés dans la République de Djibouti pour ces niveaux d'enseignement. Cependant, l'enquête quantitative et qualitative menée sur les enfants réfugiés par le MENFOP et l'UNICEF en 2018¹⁵⁵ dans le cadre de l'EENSD (ref) avait fait apparaître que 42,3% de ceux âgés de 5 à 17 ans recensés dans les trois villages de réfugiés et à Djibouti-Ville n'étaient pas scolarisés (3 300 sur 7 800 enfants). L'enseignement est dispensé en anglais dans les villages d'Ali-Addé et Holl-Holl, situés dans la région d'Ali-Sabieh, et qui accueillent principalement des réfugiés en provenance de Somalie et d'Éthiopie, tandis qu'il est dispensé en arabe dans le village de Markazi (région d'Obock) qui accueille des réfugiés yéménites.

La République de Djibouti intègre progressivement tous les enfants des camps de réfugiés au sein son système éducatif. En signant la « Déclaration de Djibouti » sur l'éducation des réfugiés dans les États membres de l'Autorité intergouvernementale pour le développement (IGAD¹⁵⁶) en décembre 2017, le Gouvernement a pris la responsabilité de « garantir à tous les réfugiés, les rapatriés et les membres des communautés d'accueil l'accès sans discrimination à une éducation de qualité dans un environnement d'enseignement sûr »¹⁵⁷ la prise en charge des enfants réfugiés au sein du système d'éducation djiboutien se fait de façon coordonnée et harmonisée dans le Cadre régional de l'IGAD pour les qualifications (CRQF¹⁵⁸). Depuis, le MENFOP a repris la gestion de tous les établissements scolaires des villages de réfugiés¹⁵⁹ et s'emploie à mettre en place des services d'éducation durables pour les enfants réfugiés à Djibouti. Il a élaboré une feuille de route pour effectuer la transition vers des curricula djiboutiens. Dans les deux villages de la région d'Ali-Sabieh, le programme d'enseignement kényan en anglais qui était utilisé est remplacé année après année par les curricula djiboutiens traduits et adaptés en anglais. La première promotion d'élèves formée avec ces curricula passera le diplôme du baccalauréat en 2026. Dans les établissements de Markazi, les curricula yéménites, bien reconnus dans la région, continuent à être utilisés, mais ils pourront aussi être remplacés par les curricula djiboutiens traduits en arabe pour les écoles arabophones et bilingues.

155 « Une première en cette matière et [qui] a permis de produire des statistiques précises et fiables sur la scolarisation des réfugiés à Djibouti ».

156 Intergovernmental Authority on Development.

157 Article 15 de la déclaration (consulté en février 2022).

158 Regional Qualifications Framework.

159 Cette gestion était précédemment assurée par des ONG ou le HCR.

2.2.4.2 Aligner la stratégie pour la scolarisation des enfants réfugiés avec celles du SDEF

L'objectif spécifique du SDEF pour les enfants réfugiés est de finaliser leur intégration au sein du système éducatif djiboutien. En conséquence, tous les objectifs stratégiques du SDEF – dont la scolarisation universelle dans l'EF – s'appliquent aux enfants réfugiés comme à tous les autres enfants qui vivent à Djibouti. Une stratégie pour la scolarisation des enfants réfugiés avait été élaborée par le MENFOP, avec l'UNICEF, le UNHCR, en 2018, mais elle n'a pu être mise en œuvre que partiellement par manque de financements¹⁶⁰. Il est nécessaire de la réactualiser et une stratégie complète pour l'éducation des enfants réfugiés, accompagnée d'un plan d'action quinquennal budgétisé, sera donc élaborée en 2022, en partenariat avec l'IGAD. Cette stratégie permettra d'inclure les diverses activités liées à la scolarisation des enfants réfugiés dans le cadre de la vision plus large du nouveau SDEF. De nombreuses activités pourront être réalisées grâce au financement du sous-guichet régional pour l'aide aux réfugiés et aux communautés d'accueil de l'Association Internationale de Développement (IDA, Groupe de la Banque mondiale) obtenu dans le cadre du projet PRODA.

Pour parvenir à la scolarisation universelle des enfants réfugiés, des mesures pour renforcer l'offre scolaire et la demande d'éducation des familles réfugiées seront prises, selon les mêmes orientations que pour les catégories enfants :

- (i) La quantité et la qualité des infrastructures scolaires seront accrues. Les établissements scolaires des villages de réfugiés devront être agrandis pour pouvoir accueillir correctement tous les enfants¹⁶¹. En outre, ils devront respecter les normes élaborées par l'OQEA comme tous les autres établissements scolaires de la République de Djibouti.
- (ii) L'offre scolaire destinée aux enfants réfugiés sera diversifiée. Un plus grand nombre de programmes de formation professionnelle devront être accessibles aux enfants réfugiés, ce qui implique de résoudre les difficultés liées à la langue d'enseignement et au logement des apprenants. Notons aussi que toutes les mesures précédemment énoncées pour améliorer la scolarisation des enfants vulnérables, dont celles en faveur des filles et des EABS, devront aussi être mises en œuvre pour les enfants réfugiés. Enfin, l'offre de programmes d'éducation accélérée devra être accrue : d'une part, les Écoles de la seconde chance du MENFOP qui ouvriront à Balbala (§2.1.4.1) devront être accessibles aux enfants réfugiés qui y vivent ; d'autre part, les programmes déjà existants dans les deux villages de réfugiés de la région d'Ali-Sabieh et qui durent seulement une année devront être étendus à trois ans, sur le modèle des Écoles de la seconde chance¹⁶².
- (iii) La rétention des enfants réfugiés dans le système éducatif sera accrue grâce à l'amélioration de la qualité de l'éducation et aux mêmes dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire et de prévention de la violence scolaire que dans les autres établissements scolaires.
- (iv) Des campagnes de promotion de la scolarisation seront ciblées sur les enfants réfugiés. Ceux qui vivent dans les villages de réfugiés peuvent être recensés et scolarisés grâce à des actions de mobilisation en

¹⁶⁰ Voir ESD 2010-19, §3.3.4, p.57.

¹⁶¹ Lors d'une visite des écoles du village de réfugiés de Holl-Holl effectuée dans le cadre de la préparation du SDEF, il est apparu que les élèves ne peuvent avoir que quatre heures de cours par jour en raison du manque de salles de classe (les élèves du primaire ont cours le matin et ceux du moyen et du secondaire l'après-midi).

¹⁶² Des programmes d'éducation accélérée sont déjà disponibles pour les enfants qui arrivent avec un retard de scolarisation dans les deux villages de réfugiés de la région d'Ali-Sabieh, mais ces programmes d'adaptation avec renforcement du niveau en anglais durent une seule année, doivent conduire à l'intégration des enfants dans l'année de primaire qui correspond à leur niveau, et ne ciblent donc guère les enfants de 9 ans ou plus qui n'ont jamais été scolarisés ou qui ont un très grand retard de scolarisation.

faveur de la scolarisation et à des incitations, telle la mise en place de cantines scolaires¹⁶³. En revanche, la situation scolaire des enfants des familles réfugiées installées à Djibouti-ville et des enfants réfugiés qui sont envoyés dans des villes djiboutiennes pour travailler¹⁶⁴ est compliquée à appréhender. La plupart des enfants réfugiés non scolarisés appartiennent à cette catégorie. Des campagnes de sensibilisation s'appuyant sur les associations de réfugiés, généralement bien structurées par communauté¹⁶⁵ devront être menées auprès des familles.

Le statut des enseignants des villages de réfugiés sera aligné sur celui des enseignants des autres établissements scolaires de Djibouti. En 2021, les enseignants des villages de réfugiés sont eux-mêmes des réfugiés, rémunérés¹⁶⁶ par l'Agence des Nations-Unies pour les Réfugiés (UNHCR). Ils n'ont souvent pas les qualifications adéquates pour enseigner et leur turn-over est élevé, car ils bénéficient des programmes de réinstallation dans des pays d'accueil. Depuis récemment, ces enseignants reçoivent une formation au CFEEF, et le Gouvernement s'est engagé¹⁶⁷ à les intégrer dans la même convention collective que les enseignants djiboutiens¹⁶⁸. Cependant, la plupart d'entre eux n'ont pas un diplôme de licence, désormais nécessaire pour accéder au cadre unique des enseignants. Il faudra donc que leur formation au CFEEF s'accompagne d'une validation des acquis de l'expérience (VAE). Par ailleurs, pour disposer d'un corps enseignant plus stable dans les villages de réfugiés, le MENFOP pourra aussi y nommer des enseignants djiboutiens bilingues, en complément des enseignants réfugiés.

163 Auparavant, le Programme Alimentaire Mondial, à l'origine du programme des cantines scolaires à Djibouti, n'avait pas souhaité en mettre en place dans les villages de réfugiés, car les familles y reçoivent déjà une allocation (non conditionnelle à la scolarisation des enfants). Désormais les cantines scolaires sont prises en charge par l'État djiboutien et des cantines scolaires peuvent y être mises en place.

164 Par exemple, des filles sont envoyées comme femmes de ménage à Djibouti-Ville.

165 L'Office national assistance aux réfugiés et sinistrés à Djibouti (ONARS), sous tutelle du Ministère de l'Intérieur, est en contact avec ces associations et pourra servir d'intermédiaire.

166 Leur salaire est beaucoup plus faible que celui des enseignants djiboutiens.

167 Cet engagement a été pris lors du premier Forum mondial sur les réfugiés qui s'est tenu les 16, 17 et 18 décembre 2019 à Genève.

168 N'ayant pas la nationalité djiboutienne, ils ne peuvent être fonctionnaires, mais ils seront conventionnés.

■ 3. RENFORCER LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES ET LA PERTINENCE DES QUALIFICATIONS DÉLIVRÉES PAR LE SYSTÈME ÉDUCATIF

L'amélioration de la qualité des apprentissages au cours de la période 2021-2035 est un objectif stratégique complémentaire de l'atteinte de la scolarisation universelle pour tout le cycle d'enseignement fondamental. L'évolution de la qualité des apprentissages n'a pas été mesurée au cours du précédent Schéma Directeur 2010-2019, mais les analyses menées dans le cadre du RESEN à partir des résultats aux examens de la fin du cycle primaire (Objectifs terminaux d'intégration de 5e année) ont fait apparaître qu'environ un quart des élèves avait un niveau insuffisant en 2019 (ESD 2010-19, §2.5). De même, la qualité de l'éducation est jugée « globalement faible » dans le cycle moyen. Enfin, la faiblesse du pilotage pédagogique a été identifiée comme une des principales causes de ce résultat¹⁶⁹ (RESEN).

L'objectif stratégique du SDEF 2021-2035 concernant la qualité de l'éducation est d'assurer l'acquisition d'un seuil minimal de connaissances et de compétences de base à tous des élèves qui achèvent le cycle primaire (5e année) et le cycle moyen (9e année) d'ici 2035. Cet objectif pourra être atteint grâce à l'amélioration de : (i) la qualité des enseignements (§3.1) ; (ii) l'accompagnement personnalisé des élèves (§3.2) ; (iii) l'environnement scolaire (§3.3) ; (iii) le pilotage du système éducatif (§3.4). Notons enfin que la progression vers cet objectif sera suivie grâce à des évaluations nationales régulières des apprentissages des élèves (§3.4.3).

► 3.1 Adapter les curricula et les filières d'enseignement aux objectifs de développement du pays

3.1.1 Poursuivre la révision des curricula de l'enseignement fondamental pour améliorer la qualité et la pertinence des enseignements et des apprentissages

Une révision des curricula de l'enseignement fondamental, initié en 2017, apporte des ajustements aux anciens programmes et intègre les TICE et les compétences de vie. Les nouveaux curricula ont été conçus de façon à assurer une continuité pédagogique de la première à la neuvième année de l'enseignement fondamental. Ils s'inscrivent dans le cadre de l'approche par les compétences (APC) et se traduisent, entre autres, par : (i) le renforcement de l'apprentissage des langues, avec l'introduction de l'anglais dès la classe de 3e année du primaire, en plus de l'enseignement de l'arabe qui débute aussi cette année-là ; (ii) le renforcement de l'enseignement des sciences au cycle moyen : la physique-chimie commence désormais en classe de 6ème année (et non de 8e année) ; le programme d'enseignement des sciences de la vie et de la terre (SVT), déjà présent en classe de 6e année, a été renforcé ; (iii) l'introduction de quatre nouvelles matières en classe de 6e : l'informatique, les arts plastiques, la découverte des métiers, l'éducation morale, civique et islamique.

La mise en œuvre de la révision des curricula de l'enseignement fondamental a débuté à la rentrée 2019 et sera poursuivie jusqu'à sa généralisation pour tous les grades à partir de la rentrée 2024. Cette mise en œuvre se fait progressivement pour chaque grade des cycles primaire et moyen, selon les trois phases suivantes : (i) une année

¹⁶⁹ « Les analyses conduites amènent à retenir que la qualité insuffisante des apprentissages ne tient sans doute pas en premier lieu à l'insuffisance des ressources, mais à des lacunes notables dans la façon elles sont utilisées dans les établissements au niveau local » (RESEN, chapitre 7).

pour la conception des supports didactiques et pédagogiques ; suivi de (ii) une année d'expérimentation au cours de laquelle le nouveau curricula est utilisé dans toutes les écoles et par tous les enseignants, mais avec des outils didactiques et des manuels en version dite « expérimentale » ; puis (iii) une année de généralisation avec les curricula et les outils ajustés et définitifs¹⁷⁰. Un plan éditorial qui couvre l'ensemble des programmes disciplinaires et des outils didactiques et pédagogiques à réviser ou à concevoir a été élaboré par le MENFOP.

Les nouveaux curricula de l'enseignement fondamental sont liés dans un cadre d'orientation curriculaire (COC), élaboré en 2019 et finalisé en 2021 ; Le COC ([51]) permet de poser « un cadre transversal ayant pour finalité de garantir une cohérence globale entre les disciplines et tout au long du cursus fondamental (cohérences horizontale et verticale) par la formulation d'orientations, la définition de principes didactiques et pédagogiques et de compétences transversales ». Les compétences que les élèves doivent atteindre à la fin de chaque année et donc de cycle d'enseignement sont précisées dans les curricula disciplinaires. Les seuils de performance seront définis dans un document qui servira de référence pour mesurer l'atteinte des objectifs de qualité des apprentissages (voir §3.1.3 évaluations des apprentissages).

Un bilan de la révision des curricula de l'enseignement fondamental aura lieu en 2025, et pourra donner lieu à quelques ajustements, puis une évaluation complète et une nouvelle révision sera menée vers 2030. Les prochains ajustements des curricula pourront laisser une place à l'intégration progressive de l'histoire générale de l'Afrique (HGA). Notons aussi que le premier module de la première année du cycle primaire, destiné à renforcer ou rattraper les compétences normalement acquises en préscolaire, devra être revu lorsque le préscolaire sera généralisé, i.e. lors de la prochaine révision après 2030. Ce module est destiné à rattraper les compétences normalement acquises en préscolaire pour les enfants qui n'ont pas été scolarisés à ce niveau et à consolider les acquis des élèves qui ont bénéficié d'une éducation préscolaire¹⁷¹. D'autres ajustements de ce type pourront s'avérer nécessaires après le bilan quinquennal ou lors de la révision décennale des curricula.

3.1.2 L'évaluation de la réforme du baccalauréat et la révision des curricula de l'enseignement secondaire général

La révision des curricula sera étendue à l'enseignement secondaire général à partir de 2025, lorsque celle de l'enseignement fondamental sera achevée¹⁷². Cette révision devra garantir la cohérence verticale et horizontale et la continuité des curricula du SG avec les nouveaux curricula de l'enseignement fondamental. Elle se basera aussi sur une évaluation de l'importante réforme de l'enseignement secondaire général menée de 2008 à 2016 et structurée autour de la mise en place d'un baccalauréat djiboutien autonome en 2016¹⁷³. Cette évaluation aurait dû être menée lors du précédent PAE ; elle sera reportée dans le nouveau PAEF 2021-2025. La révision des curricula du Sciences et Gestion intégrera les mesures correctives, les ajustements nécessaires et les innovations recommandées par cette évaluation. Certaines filières d'enseignement pourront être réaménagées ou créées. Par exemple, la fusion des trois filières de sciences de gestion pourra être envisagée afin de permettre une meilleure polyvalence des diplômés et une plus grande flexibilité du système. La révision des curricula devra aussi permettre l'intégration des compétences de vie nécessaires pour la vie au 21^e siècle. Enfin, le renforcement des TICE sera aussi poursuivi, à la fois comme objet d'apprentissage et comme outil, et ils seront adaptés aux besoins des filières des classes de première et de terminale¹⁷⁴.

¹⁷⁰ Les manuels sont alors réédités pour cinq années.

¹⁷¹ Tant que la généralisation de la grande section de préscolaire n'est pas effective, les programmes de préscolaire sont encore souvent assez différents selon les structures, et il est donc nécessaire de s'assurer que tous les enfants débutent le primaire avec un socle commun de compétences.

¹⁷² Si la réforme des curricula de l'enseignement secondaire général se fait de façon similaire à celle de l'enseignement fondamental, alors l'année 2023-2024 devrait être consacrée à l'élaboration des nouveaux curricula de la classe de seconde, l'année 2024-2025 devrait permettre de les expérimenter et l'année 2025-2026 de les généraliser.

¹⁷³ Avant 2016, les filières et les programmes d'enseignement étaient ceux de l'enseignement secondaire français, et les sujets du baccalauréat provenaient d'une académie française. De nouveaux curricula, et les manuels correspondants, ont été élaborés au cours de la première moitié de la décennie ([49] et voir ESD 2010-19, §2.1.3, p.21).

¹⁷⁴ Les besoins des élèves des filières de sciences de gestion et de ceux de la filière littéraire sont par exemple assez différents.

3.1.3 Offrir une éducation préscolaire de qualité

Le développement de l'éducation préscolaire doit permettre l'amélioration simultanée de son accès et de sa qualité. Les financements et les ressources humaines disponibles pour développer le sous-secteur préscolaire sont limités, et il est donc nécessaire de trouver un compromis entre l'élargissement de l'accès à ce niveau d'enseignement et l'amélioration de sa qualité. D'un côté, « s'il n'offre pas un enseignement de qualité suffisante, un programme pré primaire présente un intérêt limité pour un enfant » (MPA, 2019). D'un autre côté, il faut aussi faire attention à ne pas fixer des normes de qualité trop élevées dès le début du développement du sous-secteur, car celles-ci pourraient en bloquer ou ralentir l'expansion. Des investissements doivent donc être réalisés parallèlement en faveur de l'élargissement de l'accès à l'éducation préscolaire et de l'amélioration progressive de sa qualité.

Développer l'éducation préscolaire implique d'élaborer des programmes d'enseignement adaptés et un cadre d'assurance-qualité. Former des enseignants qualifiés en nombre suffisant est indispensable pour pouvoir proposer une éducation préscolaire de qualité, mais ce n'est pas suffisant. Il est aussi nécessaire de concevoir des programmes adaptés à l'éducation préscolaire¹⁷⁵ et de mettre en œuvre un cadre solide d'assurance-qualité (normes, évaluations, inspections). L'UNICEF recommande de « réserver 25 % des dépenses ordinaires consacrées au système pré primaire aux dépenses non salariales telles que les supports d'apprentissage et d'enseignement, la formation des enseignants, la conception de programmes et les mécanismes d'assurance qualité »¹⁷⁶. Cette recommandation a été prise en compte dans le MSFE et des investissements importants en faveur de la qualité de l'éducation préscolaire sont déjà en cours ou prévus dans le PRODA.

a) La révision du curriculum de l'éducation préscolaire et la définition du profil de sortie attendu

Les bases d'une éducation préscolaire de qualité seront établies grâce à la définition de normes de qualité, à l'élaboration d'un cadre de référence curriculaire et à la révision du curriculum du préscolaire¹⁷⁷. Un cadre de qualité avec un ensemble de normes organisationnelles et pédagogiques pour les aspects essentiels du fonctionnement des classes préscolaires était élaboré au moment de la rédaction du SDEF. Il sera ensuite accompagné de la mise en place d'un mécanisme de contrôle de la qualité. Le cadre de référence curriculaire global du préscolaire était aussi élaboré en même temps que le SDEF. Il définit tous les éléments constitutifs de la politique et des pratiques curriculaires¹⁷⁸ (programme, profil de sortie, outils didactiques, divers outils de référence, activités). À la suite, le développement d'un curriculum révisé et contextualisé sera poursuivi en collaboration avec le CRIPEN. Il devra être situé dans la continuité avec le programme de la petite enfance et en cohérence avec les nouveaux curricula de l'enseignement primaire.

Le nouveau curricula du préscolaire basé sur l'approche par les compétences (APC) permettra la révision des supports didactiques et pédagogiques et des référentiels de compétences. Il sera accompagné de la définition du profil de sortie attendue. Le nouveau curricula intégrera l'APC, respectera le paradigme de la pédagogie de l'intégration, fera la promotion de l'apprentissage par le jeu, permettra l'acquisition des aptitudes nécessaires à la scolarité, et accordera une place particulière aux compétences de vie courante. Des compétences spécifiques impliquant la familiarisation avec les innovations, les méthodes nouvelles d'apprentissage par le numérique, la technologie et les médias constitueront un axe important de cette révision. À la suite, des supports didactiques et pédagogiques associés au nouveau curriculum seront produits, dont le livret de l'élève et le guide pédagogique de l'enseignant. Un nouveau référentiel de compétences définissant les connaissances et les compétences attendues des enseignants du préscolaire sera élaboré, et un outil d'observation des classes qui permettra aux inspecteurs et conseillers pédagogiques d'évaluer les compétences des enseignants et de les aider à les améliorer sera mis au point. Enfin, un niveau de compétences minimales à atteindre à la fin du préscolaire sera défini à partir de ce nouveau curriculum. Ce profil de sortie attendu permettra d'évaluer la qualité de ce niveau

¹⁷⁵ « Les enjeux liés à la conception de programmes d'éducation préscolaire sont très différents de ceux de l'enseignement primaire ou secondaire. L'enseignement préprimaire ne doit jamais être considéré comme une extension à la petite enfance de l'école primaire » (MPA, 2019).

¹⁷⁶ Cette recommandation de l'UNICEF est issue du *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous. Chiffrer le droit à l'éducation : le coût de la réalisation des nouvelles cibles d'ici à 2030* de l'UNESCO (2015).

¹⁷⁷ Certaines de ces activités sont mises en œuvre et financées dans le cadre du PRODA.

¹⁷⁸ « Le cadre de référence curriculaire définit les paramètres, les orientations et les normes en matière de politiques et de pratiques curriculaires » (UNESCO, 2017 ; [52]).

d'enseignement à la fin de la classe de grande section ou à l'entrée en 1^{ère} année de primaire. L'indicateur associé à cette évaluation permettra de suivre l'évolution de la qualité de l'éducation préscolaire tout au long de la mise en œuvre du SDEF.

À moyen terme, l'harmonisation et l'unification des éléments fonctionnels du préscolaire devront être réalisées pour l'ensemble des modèles **coexistant (public, privé et communautaire)**. **Les éléments qui devront être harmonisés peuvent être classés en quatre catégories :**

- (i) Les supports pédagogiques et didactiques pour les élèves et les enseignants. Actuellement, les supports didactiques (guides, livrets, planches) sont fournis à toutes les structures préscolaires publiques et communautaires du pays. En revanche, un certain nombre de supports pédagogiques (jeux éducatifs, mallette de jeux, livres de bibliothèque...) sont fournis aux classes préscolaires publiques, parfois aux classes communautaires, mais pas aux classes privées. Une liste d'outils pédagogiques prioritaires devra être établie et partagée avec le secteur privé afin de parvenir à une harmonisation des conditions d'apprentissage.
- (ii) Le nombre d'élèves par classe de préscolaire : il devrait se limiter à 25 à l'horizon de 2035.
- (iii) La formation et les compétences des enseignants et des éducateurs.
- (iv) La durée de l'éducation préscolaire ne sera harmonisée lors de ce SDEF, car le MENFOP ne prendra d'abord en charge qu'une seule année de préscolaire tandis que le secteur privé continuera à prendre en charge des enfants de 3 à 5 ans et le secteur communautaire ciblera seulement une petite part des enfants de 3 et 4 ans (lesquels bénéficieront ensuite de l'année de GS du MENFOP).

b) Définir des normes de qualité et mettre en place un contrôle de la qualité

Des normes de qualité physiques, organisationnelles et pédagogiques, des classes préscolaires doivent être élaborées. Le MENFOP était en train de développer, au moment de l'élaboration du SDEF, une série de référentiels et de documents relatifs au fonctionnement des classes préscolaires, et plus précisément sur : (i) les normes de qualité pour l'organisation fonctionnelle de l'espace physique et de l'équipement ; (ii) le fonctionnement et la gestion pédagogique d'un établissement préscolaire et le contrôle de la qualité (manuel de procédures) ; (iii) les principes, procédures et mécanismes de coordination multisectorielle de la petite enfance. Tous ces référentiels et outils doivent être conçus de façon à correspondre aux réalités du pays, à prendre en compte la nécessaire dimension inclusive de l'offre préscolaire, et à garantir l'engagement et l'implication des familles et de la communauté. Ils viendront par la suite compléter le cadre de référence des normes et standards de qualité en cours d'élaboration par l'OQEA (infrastructures, équipements, fonctionnement, personnels, etc.). Enfin, notons que la diversification de l'offre de préscolaire devra s'accompagner de l'élargissement des normes et standards de qualité à toutes les structures de préscolaires privés et communautaire accueillant des enfants à Djibouti.

Un système de suivi-évaluation de l'éducation préscolaire et de contrôle de la qualité doit être mis en œuvre. Cette recommandation est énoncée tant dans le RESEN¹⁷⁹, que dans le rapport de la Revue Conjointe de 2021¹⁸⁰ et dans la SNEP, et il est prévu de réaliser un bilan complet du développement du préscolaire tous les 5 ans. Il est donc prévu de définir : (i) des dispositifs, des outils et des modalités permettant la mise en place d'un contrôle des normes et standards de qualité précédemment élaborés ; (ii) des outils et des modalités de suivi et d'évaluation des pratiques de classe ; (iii) des indicateurs et des seuils de performance dans le curriculum pour le suivi des apprentissages (dont le profil de sortie attendu). À propos de ce dernier point, notons que l'évaluation des acquisitions des enfants sera une dimension essentielle de la révision du curriculum du préscolaire. Les outils de suivi des apprentissages respecteront les principes d'une évaluation positive, basée sur le développement personnel de l'enfant. Ils seront accompagnés de descripteurs et de seuils de performance garantissant divers types d'évaluation (formative, terminale, etc.) et facilitant la continuité éducative avec l'entrée en primaire. Enfin,

¹⁷⁹ « Ce travail pourrait fournir des éléments empiriques utiles pour mettre en place un dispositif de gestion et de suivi des services préscolaires, ainsi que pour orienter la réflexion et la prise de décision en vue du développement des services préscolaires dans le pays » (24, p.252).

¹⁸⁰ La recommandation sur l'élaboration « d'un plan de mise en œuvre de la stratégie accompagné d'un dispositif de suivi et évaluation » figure également dans la Revue Conjointe de 2021(ref).

comme cela est signalé dans l'EFPPP ([ref]), le suivi de la qualité est indispensable pour encadrer l'éclosion de nouvelles structures préscolaires diversifiées (associatives, communautaires, ou privées) et qui fonctionnent parfois de manière informelle, « dans des espaces et avec un encadrement inadapté aux besoins éducatifs des enfants des milieux pauvres auxquels elles s'adressent ».

3.1.4 Améliorer la pertinence et de la qualité des formations professionnelles

Le second objectif stratégique (OS) de la PNFOP¹⁸¹ et le second programme d'intervention prioritaire (PIP2) du PAMT-FOP veulent améliorer la pertinence et la qualité des formations et des apprentissages dans les structures dédiées à la formation professionnelle. La variabilité des demandes de l'économie nationale et des caractéristiques des populations cibles à former exige une diversification et une adaptation de l'offre de formation. La PNFOP ambitionne donc de développer une offre de formation élargie à tous les secteurs économiques prioritaires, en adéquation avec les besoins en compétences et en formation des individus, des entreprises et des collectivités locales (communes et régions) et favorisant l'insertion en emploi ou en auto-emploi des sortants de la voie professionnelle. Le PIP2 vise donc à améliorer l'efficacité interne et externe du système national de la formation professionnelle en vue de mettre à la disposition des secteurs économiques prioritaires un capital humain compétitif et productif à travers l'atteinte de quatre objectifs spécifiques :

- (i) Le développement de l'ingénierie de la formation selon l'approche par les compétences (APC) ;
- (ii) Le renforcement du dispositif national d'évaluation, de certification et des qualifications professionnelles ;
- (iii) L'amélioration de l'insertion professionnelle des sortants de la voie professionnelle ;
- (iv) Le renforcement des capacités des ressources humaines dans les diverses structures dédiées à la formation professionnelle.

Ce dernier objectif est traité dans la section sur les ressources humaines tandis que les trois autres objectifs, ainsi qu'un autre, la diversification des cursus de la formation professionnelle¹⁸², et les moyens pour y parvenir, sont traités successivement dans la présente section après que le contexte a été précisé.

L'objectif chiffré associé à l'OS sur la qualité dans le PIP2 est de parvenir à un taux d'insertion de 50 % des sortants de la voie professionnelle une année après leur sortie de formation d'ici à l'horizon 2025.

3.1.4.1 Le dispositif national de la formation professionnelle souffre de nombreuses faiblesses en termes de qualité

Les principales faiblesses en termes de qualité du dispositif national de la formation professionnelle qui ont été identifiées lors du diagnostic stratégique de la situation du sous-secteur réalisé en amont de l'élaboration de la PNFOP et du PAMT-FOP et dans le RESEN sont :

- (i) Une ingénierie de formation obsolète et une assurance qualité insuffisante ;
- (ii) Une offre de formation qui n'est pas en adéquation avec les besoins de l'économie ;
- (iii) Les mécanismes de partenariat avec le secteur privé sont peu développés ;
- (iv) Une faible insertion des diplômés de la formation professionnelle ;
- (v) La faible attractivité de la formation professionnelle ;
- (vi) Des formateurs avec des compétences techniques et pédagogiques insuffisantes.

¹⁸¹ « Accroître l'accès à la formation professionnelle ».

¹⁸² Dans le PAMT-FOP, cet objectif est classé dans le PIP1 (accès). Il a semblé plus pertinent ici de le traiter dans le cadre de l'axe sur la qualité.

► **Une ingénierie de formation obsolète et une assurance qualité insuffisante**

Les curricula de formation manquent d'un cadre de conception adéquat, ne sont pas tous rédigés, ne répondent pas toujours aux normes de qualités requises. Selon les résultats de la recherche dans le domaine, le principe pédagogique de base de la formation professionnelle est de mettre l'apprenant en situation permanente de «faire». La compétence s'exprime par l'action, s'évalue à travers l'action, et donc s'acquiert dans l'action. Or, les curricula de formation de Djibouti se basent sur une approche centrée sur le contenu, se limitent souvent à des progressions qui varient d'un formateur à un autre, sans aucun outil d'accompagnement à l'usage du formateur ou de l'apprenant, et accordent peu de place à l'immersion dans le milieu professionnel. Les méthodes en vigueur dans les classes sont peu actives et ne tiennent souvent pas compte de l'apprenant et de ses difficultés d'apprentissage. En outre, sur les 67 programmes de formation existants, seuls les 13 programmes de formation du Bac Pro sont rédigés et disponibles. Enfin, le dispositif d'ingénierie de formation n'a pas encore adopté l'approche par les compétences (APC) dont le principe de base consiste à élaborer les programmes de formation sur la base de l'identification des besoins en compétences et en formation dans une vision sectorielle globale.

► **Une offre de formation qui n'est pas en adéquation avec les besoins de l'économie**

Les effectifs de la formation professionnelle sont faibles dans des secteurs porteurs pour l'économie djiboutienne et qui peuvent constituer des gisements d'emploi. Lors du diagnostic de la situation du sous-secteur de la FOP sur lequel sont basés la PNFOP et le PAMT-FOP, il est apparu que seulement 8 % des apprenants sont formés dans les secteurs de l'hôtellerie et du tourisme, des services à la personne, et des textiles et de l'habillement ; et à peu près aucun ne l'est dans les secteurs de l'agriculture et l'élevage, la pêche, l'industrie agroalimentaire, et l'artisanat. Plus d'un tiers des effectifs (environ 37%) sont regroupés dans des filières de formation tertiaires (administration, gestion, et commerce), et 13 % à 15 % des effectifs suivent une formation dans chacun des quatre secteurs suivants : mécanique générale et métallurgie ; transport et logistique ; bâtiment et travaux publics (BTP) ; électricité et électronique.

Le dispositif national de la formation professionnelle ne permet pas de répondre aux besoins en qualifications de l'économie djiboutienne. Jusqu'à récemment, l'ouverture des filières de formation était essentiellement guidée par des impératifs de gestion des flux de sortants de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire. Le manque de moyens et le déficit de coopération entre l'Agence Nationale de l'Emploi, de la Formation et de l'Insertion Professionnelle¹⁸³ (ANEFIP) et le MENFOP, ne permettaient pas d'anticiper et de définir une offre de formation pertinente. Un observatoire national de l'emploi et des qualifications a été créé au sein de l'ANEFIP en 2015, mais il reste encore peu fonctionnel (pas de production de données). Plus généralement, l'examen du marché de l'emploi révèle une inadéquation importante entre le dispositif national de la formation professionnelle et les besoins de qualification : d'une part, une forte proportion des actifs ont de trop faibles acquis en savoir et savoir-faire pour s'insérer aisément dans le marché du travail ; d'autre part, la main-d'œuvre ayant des qualifications intermédiaires (ouvriers, techniciens, techniciens supérieurs) est insuffisante.

¹⁸³ L'ANEFIP est l'agence chargée des missions classiques d'intermédiation et de la mise en œuvre des mesures de politique active de l'emploi.

► **Les mécanismes de partenariat avec le secteur privé sont peu développés**

Les mécanismes de partenariat entre les EFP et le secteur privé sont peu développés ; le développement de la formation continue reste limité. En dépit de certains efforts, les entreprises ne participent que de façon limitée à l'élaboration des programmes, à la validation des contenus de formation, aux études prospectives sur les besoins en compétences, à l'accueil des stagiaires et des sortants, et à la définition des priorités de développement des établissements. Ce manque de relations partenariales entre les établissements de formation et les entreprises ne permet pas que des choix de formation adaptée aux besoins en compétences du marché de l'emploi présent et futur soient faits au sein du système de formation professionnelle. Celui-ci reste mal articulé avec les besoins des entreprises ; et celles-ci ont du mal à cerner la valeur des diplômes et les niveaux de qualification auxquels ils préparent. Enfin, le développement de la formation continue s'en trouve freiné ; celle-ci n'est pas encore suffisamment prise en considération par les employeurs ni par les individus.

► **Une faible insertion des diplômés de la formation professionnelle**

L'insertion des diplômés de la formation professionnelle sur le marché du travail est très faible. Une étude quantitative sur l'insertion des élèves sortis de formation réalisée dans le cadre du RESEN montre sans ambiguïté que l'insertion des diplômés de la formation professionnelle sur le marché du travail est très difficile. Parmi les 800 élèves qui ont pu être retrouvés à la fin de l'année 2019 et interrogés sur leur situation professionnelle 18 ou 30 mois après leur sortie de formation en juin 2017 ou juin 2018¹⁸⁴ :

- (i) 18 mois après la fin de leurs études (cohorte 2018), seuls 7% des diplômés avaient un emploi rémunéré et 7% en avaient eu un, mais ne l'avait plus ; 77% des diplômés étaient à la recherche d'un emploi.
- (ii) 30 mois après la fin de leurs études (cohorte 2017), seuls 19% des diplômés avaient un emploi rémunéré et 7% en avaient eu un ; 67% des diplômés étaient à la recherche d'un emploi.

L'insertion professionnelle ainsi mesurée est donc en moyenne très faible, même si elle est un peu plus élevée pour les titulaires d'un bac professionnel que pour ceux d'un CFP.

► **Le dispositif de formation professionnelle (ANEFIP) n'est pas tourné vers l'insertion professionnelle des diplômés.**

La faible insertion des diplômés sur le marché du travail s'explique en partie par le développement insuffisant du tissu économique du pays, mais aussi par : (i) l'absence d'un système d'accompagnement vers l'emploi des diplômés de la voie professionnelle ; (ii) leur méconnaissance des techniques de recherche d'emplois ; (iii) le manque de préparation à l'auto-emploi – l'initiation à l'entrepreneuriat a cependant été très récemment intégrée dans la formation des apprenants – et les difficultés de financement des projets d'auto-emploi auprès des organismes de crédit ; (iv) l'inadéquation entre l'offre de formation et les besoins en compétences à court et moyen terme de l'économie ; (v) la faiblesse des relations partenariales entre les établissements de formation et le secteur privé ; (vi) l'absence d'une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences dans les entreprises. La faible attractivité de la formation professionnelle

La filière professionnelle reste insuffisamment attrayante pour les jeunes malgré des efforts de revalorisation, et l'absence de mécanismes appropriés d'information, d'orientation et de motivation des candidats limite la rétention du système éducatif. Pour les jeunes qui ont achevé l'enseignement fondamental, l'accès aux formations professionnelles, considérées comme moins prestigieuses que les formations de l'enseignement général constituent souvent d'une orientation par défaut. Les orientations après la classe de 9^e sont en effet très hiérarchisées. Les meilleurs élèves vont dans les filières d'enseignement secondaire général ; ceux qui ont obtenu le BEF, mais n'ont pas eu de place dans ces filières sont alors orientés d'abord vers les baccalauréats professionnels ; et,

¹⁸⁴ Ces 800 élèves ont été retrouvés parmi plus des 6 000 qui étaient en CFP ou en dernière année de baccalauréat technique ou professionnel. Tous n'ont pas obtenu leur diplôme.

pour les niveaux les plus faibles, dans les formations de CAP. Enfin, les élèves qui n'ont pas obtenu le BEF et qui ne peuvent ou ne veulent pas redoubler optent pour une formation de CFP ; certaines filières y étant plus demandées que d'autres¹⁸⁵. Cette situation s'explique, entre autres, par : (i) la méconnaissance des opportunités d'emplois au niveau régional et le déficit d'information et d'orientation des demandeurs de formation ; (ii) le manque de passerelles vers l'enseignement supérieur ; (iii) la persistance de barrières socioculturelles (absence d'une culture des métiers, absence des filles dans certaines filières, etc.). Notons cependant que des efforts de revalorisation de la filière professionnelle ont été menés récemment et commencent à porter leurs fruits, dont : (i) des campagnes d'information, dont des efforts pour modifier les préjugés qu'il existe des métiers seulement destinés aux hommes ou aux femmes ; (ii) des olympiades des métiers et des journées portes ouvertes ; (iii) des formations au Maroc offertes à 30 bacheliers professionnels.

► **Des formateurs avec des compétences techniques et pédagogiques insuffisantes**

L'insuffisante maîtrise des métiers et de la culture d'entreprise par les enseignants et l'insuffisance des compétences pédagogiques des formateurs-vacataires constituent un handicap majeur dans la qualité des formations dispensées. Les profils et les spécialisations des formateurs recrutés ne correspondent pas toujours aux besoins exprimés au niveau des établissements de formation. En effet, les candidats sont des diplômés de l'enseignement supérieur, titulaires des licences professionnelles ou parfois des brevets de technicien supérieur, recrutés sans préparation pédagogique au métier, et sans expérience du milieu professionnel. En outre, pour pallier le manque de formateurs dans certains secteurs de formation, des formateurs-vacataires ont été recrutés, mais il a été constaté qu'ils avaient souvent un niveau de compétences pédagogiques et/ou professionnelles insuffisant, et parfois une insuffisante maîtrise de la langue d'enseignement, le français.

Le déficit de compétences techniques et pédagogiques des formateurs provient d'un déficit du pilotage pédagogique de la formation professionnelle. Il a en particulier été relevé que : (i) les modalités et les critères de recrutement des formateurs sont trop administratifs et déconnectés de leurs compétences réelles ; (ii) la formation initiale des formateurs est inadaptée, peu développée, et trop similaire à la formation des enseignants du secondaire ; (iii) la formation continue des formateurs inexistante ; (iv) les méthodes et les outils pédagogiques sont éloignés des exigences de la formation professionnelle ; (v) l'absence de statut pour les formateurs impacte négativement leur motivation ; (vi) l'encadrement pédagogique et administratif est faible en raison du nombre réduit d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques, de personnels à la DG-ETFP et dans les établissements de formation.

3.1.4.2 La diversification des cursus et des modalités de formation professionnelle

a) La réforme des cursus de la formation professionnelle

Une nouvelle architecture de la formation professionnelle plus diversifiée doit être conçue et permettre un accès équitable et inclusif. L'accès à la formation professionnelle pour tous se fera à travers la multiplication des parcours de formation. Or, l'actuelle architecture de la formation professionnelle est construite autour de seulement trois parcours de formation initiale et diplômante. Elle doit donc être révisée, avec tous les acteurs concernés, en tenant compte des profils, des prérequis et des objectifs d'employabilité des publics visés. La conception et la mise en place de la nouvelle architecture de la formation professionnelle devront être (i) précédées de l'évaluation de l'architecture actuelle et de la réalisation d'une étude stratégique sur les différents parcours de formation (formation diplômante, formation qualifiante) ; (ii) finalisée par l'élaboration et la diffusion du cadre réglementaire associé aux multiples parcours de formation.

La Formation Professionnelle Initiale et Diplômante (FOP-ID) sera organisée autour de trois parcours déjà existants, comportera des passerelles entre eux, et sera dispensée dans les établissements de formation professionnelle.

¹⁸⁵ « Un certain nombre d'élèves vont alors être orientés dans ces filières contre leur gré, ce qui entraîne des abandons en cours de formation et in fine, une sorte de gaspillage de ressources » ([39], p.207).

Les deux premiers parcours sont accessibles aux jeunes sortant de la 9^e année de l'enseignement fondamental et titulaires d'un Brevet d'Enseignement Fondamental (BEF) ou de l'enseignement secondaire général et technologique : (i) la formation d'ouvrier/d'employé qualifié, d'une durée de deux ans, et sanctionnée par un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) ; (ii) la formation de technicien, d'une durée de trois ans, et sanctionnée par un Baccalauréat professionnel de Technicien (Bac Pro)¹⁸⁶. Le troisième parcours de formation est celui pour accéder à une qualification de technicien supérieur. Il est aussi organisé dans les établissements de formation professionnelle, bien qu'il soit destiné aux titulaires d'un baccalauréat professionnel ou d'un baccalauréat de l'enseignement secondaire général¹⁸⁷. La durée de la formation est de deux ans et elle est sanctionnée par un Brevet de Technicien Supérieur (BTS), qui peut ensuite permettre de poursuivre des études supérieures ou de s'insérer directement sur le marché du travail. Ces trois parcours de formation pourront se dérouler selon un mode alterné entre le lieu de travail et l'établissement de formation (formation en alternance).

De multiples parcours liés à la Formation Professionnelle Initiale et Qualifiante (FOP-IQ) seront mis en œuvre par les EFP pour répondre en temps réel aux demandes bien précises de formation. En plus des parcours de formation adaptés aux besoins spécifiques des travailleurs des entreprises formelles¹⁸⁸, les besoins de formation des actifs des secteurs dits « informels, traditionnels ou artisanaux » seront au cœur de la réforme engagée par la PNFOP. Ces activités sont en effet désormais reconnues comme partie intégrante de l'économie nationale par leur contribution à la création d'emplois en milieu urbain et rural. La FOP-IQ sera ainsi développée afin d'offrir des opportunités d'amélioration de leur employabilité : (i) aux jeunes déscolarisés et non scolarisés âgés de 15 à 24 ans, et (ii) aux adultes promoteurs d'auto-emploi ou d'activités génératrices de revenus (AGR). Les cibles prioritaires seront les actifs des micro-entreprises existantes, mais une attention particulière sera aussi donnée aux jeunes en situation de forte précarité ou en situation d'urgence économique et sociale, aux femmes et aux jeunes filles. Ce type de formation courte permettra le perfectionnement, la reconversion ou le préemploi, l'apprentissage de métiers de base, la formation aux activités professionnelles de base. Elle sera capitalisable et de durée variable, généralement égale ou inférieure à un an (3 mois, 6 mois et 1 an) selon les compétences à acquérir. La FOP-IQ pourra être réalisée par apprentissage sous statut professionnel, ou par apprentissage sous statut scolaire, ou encore par le biais de formation continue en entreprise. L'évaluation des capacités acquises se fera conformément au référentiel de certification établi par le nouveau CNCQ¹⁸⁹. La formation suivie avec réussite sera sanctionnée soit par l'actuel Certificat de Formation Professionnelle (CFP) préparant à l'exercice des emplois semi-qualifiés, soit par des attestations de formation ou des certificats de compétences.

b) Le développement de la formation en alternance et de l'apprentissage¹⁹⁰

Les jeunes apprenants inscrits dans les EFP auront accès à des formations en alternance et par apprentissage aux métiers de base, semi-qualifiés et qualifiés. Ces deux modes de formation constituent une des meilleures solutions pour faire acquérir des compétences et des connaissances pratiques aux apprenants et favoriser leur employabilité. En outre, ils permettent d'accroître la capacité d'accueil du dispositif de formation professionnelle puisqu'une partie de ces formations a lieu en dehors des EFP. La formation par apprentissage sera particulièrement ciblée sur les jeunes de 15 à 24 ans déscolarisés et non scolarisés. Ce type de formation se déroulant alternativement en centre et en entreprise nécessite une pédagogie spécifique adaptée ainsi que des maîtres d'apprentissage formés à l'encadrement des apprentis. Cette offre de formation sera diversifiée et de proximité. La formation en alternance est ouverte aux jeunes sortants de la 9^e année de l'enseignement fondamental et orientés vers la formation professionnelle, et à ceux de l'enseignement secondaire général souhaitant intégrer la voie professionnelle. La tranche d'âge de ces jeunes doit être également comprise entre 15 ans et 24 ans.

Le développement de ces deux modes de formation avec les entreprises doit permettre de former un peu plus de 5 000 jeunes au cours de la période 2021-2025. Pour commencer, une étude stratégique sur l'organisation et les conditions de déploiement de l'alternance et de l'apprentissage dans les entreprises formelles

¹⁸⁶ Cette formation est accessible aux titulaires d'un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) ou de son équivalent relevant du/des même(s) secteur(s) de formation.

¹⁸⁷ Les titulaires du baccalauréat général devront suivre un complément de formation de remise à niveau scientifique et technologique de base.

¹⁸⁸ Les certifications et les qualifications recherchées par les entreprises seront mises en application dans le cadre national des certifications et des qualifications (certification de qualification professionnelle ou titre professionnel).

¹⁸⁹ Il est à noter que le nouveau CNCQ définira les articulations et les passerelles entre types, niveaux et acquis de formation.

¹⁹⁰ Objectif stratégique 2.3 de la PNFOP (Développer la formation en milieu professionnel).

et informelles sera réalisée, des guides méthodologiques sur la mise en œuvre de l'alternance et de l'apprentissage seront développés, des textes réglementaires sur l'alternance et l'apprentissage seront adoptés, et enfin la mise en œuvre des formations en alternance et par apprentissage permettra de former dans des secteurs économiques prioritaires :

- (i) Un peu plus de 2 000 jeunes déscolarisés et non scolarisés aux métiers de base et semi-qualifiés (FPQ, CFP) selon le mode de l'apprentissage sous statut scolaire ;
- (vi) Un peu moins de 3 000 jeunes sortants de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire général aux métiers d'employés qualifiés/spécialisés, de techniciens et de techniciens supérieurs (CAP, BAC PRO, BTS, LP) selon le mode de l'alternance.

3.1.4.3 Développer l'ingénierie de la formation selon l'approche par les compétences (APC)¹⁹¹

a) L'opérationnalisation du cadre national d'ingénierie de la formation selon l'APC et la réforme des curricula

Un dispositif national d'ingénierie de formation basé sur l'APC sera créé, des outils méthodologiques seront développés, et les acteurs du dispositif seront formés. L'opérationnalisation du dispositif national d'ingénierie de formation basé sur l'APC se fera grâce à la création de (i) un Comité national de pilotage partenarial de la réforme des curricula de la formation professionnelle selon l'APC (CPP) ; (ii) 16 Commissions de Rédaction des Curricula (CRC) du MENFOP chargées de travailler avec des experts internationaux dans l'écriture/la révision et l'implantation des programmes de formation selon l'APC ; (iii) six Commissions Professionnelles Consultatives (CPC) composées des représentants du milieu professionnel. Pour appuyer ces équipes, six guides méthodologiques de l'ingénierie de formation selon l'APC adaptés au contexte djiboutien seront développés. Enfin, un atelier APC sera organisé pour former les membres du CPP, des CRC et des CPC sur les fondements de l'APC, la pédagogie adaptée à la formation professionnelle, les nouvelles ingénieries de formation et de certification basées sur l'APC, ainsi que sur les guides méthodologiques.

Le dispositif national d'ingénierie de formation permettra de mener la réforme des curricula de la formation professionnelle, selon l'APC. Cette réforme nécessitera l'écriture/la révision et l'implantation de 148 programmes de formation en APC couvrant 15 secteurs de formation et de leurs guides d'accompagnement (guide pédagogique, guide d'évaluation, guide d'organisation pédagogique et matérielle), ainsi que l'élaboration et l'implantation des référentiels de compétences, des TIC et de l'entrepreneuriat des spécialités de formation dans les domaines technico-professionnels de la production et des services.

b) L'identification des besoins en compétences et en formation à court et moyen terme des individus, des entreprises et des collectivités locales (communes et régions)¹⁹²

Pour adapter l'offre de formation à la demande sociale et économique, 12 études de planification (sectorielles, préliminaires d'opportunités...) seront réalisées et couvriront la presque totalité des secteurs d'activités économiques du pays¹⁹³. Les objectifs de ces études seront : (i) d'analyser les besoins en main-d'œuvre qualifiée des entreprises locales à Djibouti-ville ; (ii) d'identifier les besoins de formation des collectivités locales (communes et régions) ; (iii) d'établir une base de données sur le contexte économique de chaque secteur

¹⁹¹ Objectif stratégique 2.3 de la PNFOP (Implanter l'approche par les compétences) et objectif spécifique 2.1 du PAMT-FOP.

¹⁹² Objectif stratégique 2.1 de la PNFOP (Identifier les besoins en compétences de l'économie).

¹⁹³ Il s'agit de l'agriculture et l'élevage ; la pêche et l'aquaculture ; les activités artisanales ; l'hôtellerie et le tourisme ; les industries de transformation ; les énergies et les hydrocarbures ; la construction-bâtiment et les travaux publics ; le commerce, la vente et la grande distribution ; les activités financières, d'assurance et immobilières ; les métiers de l'automobile, les prestations de services ; les TIC/le numérique, les télécommunications et les activités d'offshoring ; le transport et la logistique.

économique ; et (iv) de déterminer les filières prioritaires par secteur. Ces études porteront à la fois sur les besoins des secteurs structurés et sur ceux des secteurs de l'économie informelle. Les résultats de ces études permettront de (i) définir les filières pertinentes ; (ii) quantifier les besoins en main-d'œuvre qualifiée par secteur économique ; (iii) proposer des mesures à mettre en œuvre pour développer une offre de formation adaptée aux spécificités socioéconomiques des collectivités locales (communes et régions) ; (iv) d'élaborer 15 référentiels de métier-compétences (RMC).

3.1.4.4 La mise en place d'un dispositif national d'assurance qualité des formations et d'évaluation et de certification des qualifications professionnelles

D'ici 2025, un dispositif d'assurance qualité des formations professionnelles sera créé et rendu fonctionnel, grâce à : (i) l'exploration des bonnes pratiques en matière d'assurance qualité des formations dans les systèmes de formation professionnelle existant à l'étranger ; (ii) l'élaboration d'un référentiel national de qualité de la formation professionnelle (RNQ-FOP) ; (iii) la formation d'un groupe des cadres de l'administration centrale et des établissements de formation sur l'assurance qualité des formations ; (iv) l'expérimentation et l'évaluation de l'assurance qualité dans des établissements-pilotes avant généralisation.

D'ici 2025, un cadre national de certification et de qualification (CNCQ) sera créé et rendu fonctionnel, grâce à : (i) la réalisation d'une étude stratégique sur la situation du dispositif actuel des certifications et des qualifications professionnelles ; (ii) la constitution d'un groupe de travail mixte (interministériel et interprofessionnel) qui travaillera avec un/des experts au cours d'un atelier de production et de validation du CNCQ ; (iii) l'adoption d'un cadre réglementant les normes et les mécanismes de certification ; (iv) l'organisation d'une campagne de vulgarisation du CNCQ auprès des parties concernées (ateliers, tournées régionales) ; (v) la création d'une commission nationale de la certification professionnelle ; (vi) la production et la diffusion de la première édition du répertoire national des certifications professionnelles.

D'ici 2025, un dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience Professionnelle (VAEP) sera créé et rendu fonctionnel, grâce à : (i) la réalisation d'une étude stratégique sur le cadre lié à sa mise en œuvre ; (ii) l'adoption des textes réglementaires y afférents ; (iii) l'élaboration d'un document guide de certification par la VAEP ; (iv) la formation des équipes chargées de la mise en œuvre de la VAEP ; (v) l'organisation de cinq ateliers d'information et de sensibilisation sur la VAEP au profit des bénéficiaires et de quatre sessions d'expérimentation de la certification par VAEP.

D'ici 2025, un dispositif d'évaluation unifié des acquis des apprenants en cours et à la fin des formations dispensées selon l'APC sera créé et rendu fonctionnel au niveau des EPF, grâce à : (i) l'organisation et l'animation d'un atelier de révision des normes et mécanismes d'évaluation des acquis des apprenants conformément aux nouvelles modalités induites par l'APC ; (ii) l'adoption d'un cadre réglementaire des normes et mécanismes d'évaluation des acquis des apprenants ; (iii) la formation d'un groupe de formateurs d'encadreurs pédagogiques sur le nouveau dispositif d'évaluation ; et (iv) l'organisation de quatre sessions d'évaluation des acquis des apprenants selon le nouveau dispositif.

3.1.4.5 L'amélioration de l'insertion professionnelle des sortants de la voie professionnelle

Préparer et faciliter l'insertion professionnelle est une priorité pour le système de formation professionnelle djiboutien. L'intégration de mécanismes d'accompagnement à l'auto-emploi et à l'emploi dans le processus d'apprentissage est une évidente nécessité pour assurer au mieux l'insertion professionnelle des formés. En effet, les emplois sont rares et il convient donc d'identifier les niches d'emplois et d'aider les jeunes formés à trouver ou créer un emploi. Traditionnellement, la problématique de l'insertion ne faisait pas partie de la responsabilité du dispositif de formation, responsabilité qui s'arrêtait à la délivrance du diplôme. Mais le nouveau paradigme de la formation modifie les limites de responsabilité. Dorénavant, la responsabilité de l'insertion professionnelle des jeunes est partagée entre les acteurs économiques du privé et les opérateurs publics de la formation.

Les programmes et les méthodes d'apprentissage seront ajustés pour développer l'esprit d'entreprise des jeunes et contribuer ainsi à la création d'auto-emplois, à la création d'entreprises et à la modernisation du tissu productif, pour une plus grande compétitivité de l'économie nationale. Plus précisément, les dispositions suivantes pourront être prises :

- (i) Introduire dans tous les programmes des modules de formation relatifs aux techniques de recherche d'emploi ;
- (ii) Développer l'esprit d'entreprendre au cours de la formation, par le biais de méthodes pédagogiques adaptées ;
- (iii) Mettre à disposition des sortants une banque de données sur les opportunités d'emploi. Cette mesure est à prendre avec l'ANEFIP et consultable dans les établissements et par internet ;
- (iv) Contribuer à la mise en place de fonds d'accompagnement (microcrédits) pour les projets porteurs d'auto-emploi.
- (v) Redynamiser les activités du Centre d'Incubation des Micros-Entreprises (CIME) du MENFOP et faciliter la mise en place, dans les établissements, d'incubateurs d'entreprises.
- (vi) Initier toute mesure qui inciterait les entreprises des secteurs formel et informel à accueillir en stage des jeunes formés en situation de recherche d'emploi ;
- (vii) Organiser des forums de l'emploi, ou des métiers, ou de la formation ou toute manifestation en collaboration avec des branches professionnelles qui permettent de mettre en relation employeurs et jeunes demandeurs d'emploi ;
- (viii) Mobiliser le réseau des établissements publics pour répondre aux besoins de main-d'œuvre qualifiée et faire face aux défis du développement des régions et des grandes localités du pays en proposant de nouvelles formations ou en adaptant des formations existantes.

D'ici 2025, la concertation entre les structures de formation et celles en charge de l'insertion doit être renforcée, grâce à : (i) la création et l'animation d'un cadre de partenariat entre les représentants des structures en charge de l'emploi et de l'insertion (ANEFIP, CIME, CLE), des établissements de formation et des associations professionnelles (nouvellement constituées) ; (ii) l'installation des représentations locales du CIME et de l'ANEFIP au sein des établissements de formation ; (iii) l'élaboration et la validation d'une stratégie commune en matière d'insertion professionnelle des sortants de la voie professionnelle (emploi, auto-emploi) avec l'ensemble des partenaires publics et privés.

D'ici 2025, des programmes d'accompagnement à l'insertion professionnelle des sortants de la voie professionnelle seront mis en œuvre, grâce à : (i) la réalisation d'une étude stratégique sur les chaînes de valeur à fort potentiel économique, social et environnemental dans la capitale et les régions ; (ii) la mise en œuvre de six programmes d'accompagnement à l'emploi et à l'auto-emploi des sortants de la voie professionnelle à Djibouti-ville et dans les régions de l'intérieur ; (iii) l'évaluation de ces programmes ; et (iv) l'organisation de 4 sessions d'un atelier national de présentation des modèles réussis et de capitalisation des emplois sont créées.

D'ici 2025, un dispositif de suivi-évaluation de l'insertion professionnelle des sortants de la voie professionnelle mise en œuvre, grâce à : (i) la définition et l'élaboration du cadre méthodologique et des outils du dispositif de traçabilité des sortants ; (ii) la formation des personnels dédiés à l'insertion aux niveaux central et local sur le dispositif (techniques d'enquête, analyse et exploitation des données) ; (iii) la réalisation de trois enquêtes nationales sur l'insertion des sortants de la voie professionnelle, la publication des résultats des enquêtes d'insertion.

3.1.4.6 Le renforcement des capacités des ressources humaines du dispositif de formation professionnelle

Le développement de la formation initiale et continue et l'amélioration de l'encadrement pédagogique permettront de renforcer les capacités des ressources humaines de la formation professionnelle. Un dispositif de formation initiale et continue des ressources humaines de la formation professionnelle conduisant à une certification reconnue sera mis en œuvre, grâce à : (i) la réalisation de bilans de compétences ; (ii) l'élaboration et la validation des plans de formation initiale et continue sur la base des résultats des bilans de compétences et des référentiels de métiers de la formation professionnelle; (iii) le développement de programmes de formation initiale aux métiers de la formation professionnelle et de programmes de formation continue pour le recyclage/le perfectionnement des formateurs et des équipes d'encadrement pédagogique, ainsi que les guides d'évaluation de tous ces programmes de formation. Au cours de la période 2021-2025, ce dispositif permettra de former, de perfectionner et de certifier les formateurs (permanent ou vacataire ; des enseignements professionnels et des disciplines générales), les tuteurs/maîtres d'apprentissage, les conseillers pédagogiques et méthodologiques, les chefs de travaux, les gestionnaires et les chefs d'établissement d'EFPP. Enfin, le recrutement de nouveaux inspecteurs, conseillers pédagogiques et chefs de travaux permettra de renforcer l'encadrement pédagogique des formateurs.

3.1.5 Améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et développer la recherche

3.1.5.1 Poursuivre l'amélioration de la qualité des formations du premier cycle universitaire

L'amélioration de la qualité de l'offre de formation du premier cycle universitaire passera par : (i) une généralisation des licences appliquées ; (ii) le développement de la formation par compétences, et (iii) la mise en place d'un système d'assurance-qualité. Grâce aux stratégies mises en œuvre pour homogénéiser le niveau des étudiants des licences et licences appliquées (LA), il sera plus aisé d'améliorer la qualité de ces formations et de rendre les étudiants plus compétitifs sur le marché de l'emploi, national et régional. L'UD établira un plan de transformation progressive de son offre de premier cycle vers une offre généralisée de licences appliquées (LA), avec, d'une part, la disparition progressive des DUT au profit des seules LA, et, d'autre part, l'évolution des licences vers des LA. Par ailleurs, pour accroître l'adéquation et la lisibilité de l'offre de formations sur un marché national de l'emploi étroit et rapidement saturé, les formations doivent être conçues dans une logique de compétences. Ainsi elles peuvent s'adapter à une plus grande variété de situations professionnelles, être complétées si besoin par des semestres de spécialisation, des stages en entreprise ou des formations de courte durée, et donc in fine être adaptées à des besoins et des métiers précis. Enfin, un système d'assurance-qualité des filières de l'UD sera mis en place : une cellule qualité sera constituée à l'UD, le personnel sera formé dans le domaine de la qualité, et des auto-évaluations seront menées (les enseignements seront évalués grâce à des questionnaires anonymes, tous les personnels seront évalués, etc.)¹⁹⁴. De plus, un contrôle qualité externe, tel celui du HCERES en 2019, sera effectué tous les 5 ans.

Le Centre d'appui pédagogique des enseignants (CAPE) approfondira les améliorations pédagogiques en cours et développera la formation par compétences. Le CAPE a déjà lancé et poursuivra les activités suivantes : (i) réduire progressivement la part d'enseignement didactique ; (ii) augmenter la part de travail autonome des étudiants ; et (iii) développer les démarches actives de solutions de problèmes, individuellement ou en équipe. Par ailleurs, les experts du CAPE ont déjà une bonne appréhension de la formation par compétences. Ils réaliseront progressivement et pour chaque faculté et IUT : (i) une cartographie des compétences donnant lieu à formation ; (ii) une analyse des recouvrements possibles ; et (iii) un examen de la possibilité de réarticulations avec l'objectif d'un cœur de formation ouvrant sur une plus large gamme de métiers, et limitant les spécialisations à des périodes courtes. À plus long terme, cette approche pourra conduire à une offre de formation plus modulaire sur le mode anglo-saxon du Bachelor, avec majeurs, mineurs et options.

¹⁹⁴ Voir le PSUD 2021-2025 (ref), OS 2.5 et OS 3.5.

Le taux d'encadrement des étudiants de l'UD est très faible et ne cesse de baisser. Il est indispensable d'inverser cette tendance pour pouvoir améliorer la qualité des enseignements. En 2021-2022, 301 enseignants, dont 109 enseignants-chercheurs maîtres de conférences et 192 professeurs assistants, encadraient les 11 216 étudiants de l'UD, soit un ratio étudiants/enseignant de 37,3, en forte hausse par rapport à 2018-2019 (33,0) et 2008-2009 (20,5195). Ce ratio¹⁹⁶ est presque deux fois plus élevé que celui constaté dans les pays ayant un niveau de PIB par habitant comparable à celui de la République de Djibouti (19197), et son évolution indique que les effectifs étudiants de l'enseignement supérieur s'accroissent plus vite que le nombre des enseignants pour les encadrer. La baisse du taux d'encadrement constitue un risque important pour la qualité des enseignements¹⁹⁸. Il sera donc indispensable au cours des prochaines années d'inverser cette tendance grâce au recrutement, et, préalablement, à la formation, d'un nombre important d'enseignants du supérieur, à la fois des maîtres de conférences et des professeurs adjoints.

3.1.5.2 Mener une stratégie de spécialisation des formations de 2e et 3e cycles universitaires et de la recherche

La République de Djibouti poursuivra une stratégie de spécialisation des formations de 2e et 3e cycle universitaire et de la recherche, dans quelques filières stratégiques pour le pays, avec un niveau d'excellence et une forte attractivité au niveau régional. La République de Djibouti a intrinsèquement une variété de besoins en enseignement supérieur et en recherche similaires à son grand voisin éthiopien, mais elle ne bénéficie pas des mêmes effets de taille et de volume et elle ne dispose pas des ressources financières et humaines pour couvrir tous ses besoins en interne. Seule une stratégie mûrement réfléchie avec une concentration des efforts autour d'un nombre réduit de thématiques clés pour le pays peut lui permettre d'atteindre à terme un niveau d'excellence sur ces thématiques et un avantage comparatif au niveau régional. La République de Djibouti développera donc progressivement plusieurs filières de formation (niveau Bachelor ou Master) et de recherche d'excellence qui lui permettront de former ses propres élites dans les domaines les plus stratégiques pour le pays et qui seront attractives pour les étudiants étrangers. Parallèlement, des étudiants continueront à être envoyés à l'étranger pour suivre des formations d'excellence qui ne pourraient être développées dans le pays sans disperser trop de ressources, car la demande y est trop faible ou irrégulière. En suivant cette stratégie, la République de Djibouti peut viser l'équilibre financier entre les ressources issues des frais de scolarité des étudiants étrangers et celles utilisées pour financer les bourses des étudiants djiboutiens qui suivent à l'étranger des formations qui ne sont pas disponibles dans le pays.

Le Centre d'Excellence Africain en Logistique et Transport (CEALT) constitue le premier choix stratégique d'une filière d'excellence de l'ESR ; il servira de modèle pour les autres filières qui seront développées. Le CEALT a été sélectionné par la Banque mondiale et l'Agence Française de Développement dans le cadre du projet Africa Higher Education Centers of Excellence (ACE) Impact pour développer son enseignement de 2e et 3e cycle, sa recherche, sa qualité, ses interactions avec le secteur économique et son attractivité régionale. La République de Djibouti a l'ambition de devenir un hub logistique régional et le CEALT est un acteur important du développement du secteur de la logistique et des transports. Le CEALT, abrité par l'UD, permet de renforcer les compétences pluridisciplinaires dans ce secteur via l'enseignement (master, doctorat), la formation continue, et la recherche, dans le cadre de partenariats internationaux. Ainsi, un master en Transports internationaux et stratégies logistiques dispensé à l'IUT-T a été lancé à la rentrée 2018 en partenariat avec l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne. Il a pour vocation de former en gestion, économie et droit appliqués aux transports internationaux de futurs cadres pour ce secteur, dans une triple dimension nationale, régionale et internationale. Le CEALT constitue une expérimentation pour le développement des filières d'excellence de 2e et 3e cycle (mastérisation avec des partenariats internationaux ; accueil d'étudiants étrangers ; structuration de la recherche, etc.). Le MENSUR et l'UD organiseront le retour d'expérience sur la mise en œuvre et résultats du CEALT en vue du développement de nouvelles filières d'excellences.

¹⁹⁵ Donnée du RESEN, p.205.

¹⁹⁶ Notons que ce ratio ne prend pas en compte les nombreux vacataires. Ainsi, en 2019, selon le RESEN (p.205), environ 200 vacataires assuraient l'équivalent d'une vingtaine de postes permanents. Cependant, même avec les vacataires, le ratio étudiants/enseignant reste supérieur à 30.

¹⁹⁷ Voir le RESEN, p.205.

¹⁹⁸ Et, comme il est noté dans le rapport d'évaluation du HCERES ([24]), « ce risque est d'autant plus grand que la massification étudiante est associée à une baisse générale du niveau des nouveaux bacheliers ».

Le second choix stratégique en termes de filières d'excellence est le développement de la Faculté d'Ingénieur (FI) ; il sera poursuivi. Cette faculté a été créée en partenariat avec l'Université Technique d'Istanbul. En particulier, des masters en *Génie Électrique et Énergétique* et en *Génie Civil* ont été créés dans le cadre du CEALT. En outre, un master en *Data Science* est dispensé à la FI en partenariat avec la Faculté de Sciences de l'UD, l'Université de Clermont-Auvergne et la Faculté de Sciences de Tangerang. La montée en puissance de la FI est appuyée par le projet ACE Impact jusqu'en 2024. D'ici là, elle développera ses partenariats, ses soutiens et sa génération de revenus pour être en mesure de poursuivre ensuite à un niveau similaire ses activités d'enseignement supérieur et de recherche.

3.1.5.3 Suivre l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur

L'évaluation de l'adéquation des formations de l'enseignement supérieur avec les demandes du marché du travail devrait passer prioritairement par le suivi de l'insertion professionnelle des diplômés, mais ces données ne sont pas disponibles. Comme pour le reste du système éducatif, l'enseignement supérieur produit des connaissances et des compétences pour les étudiants (voir §3.4), et, comme pour le sous-secteur de la formation professionnelle, la qualité et la pertinence de celles-ci se traduisent par l'insertion des diplômés sur le marché du travail. Le pilotage du système d'enseignement supérieur devrait donc reposer avant tout sur les taux d'insertions des diplômés. Cependant, il n'existe pas encore de données à ce sujet, et, comme le souligne le rapport d'évaluation du HCERES (ref) : « La régulation des formations se fait actuellement sans indicateurs mesurables et fiables et se fonde beaucoup sur la désaffectation des nouveaux étudiants pour certaines filières. Les vraies causes restent à déterminer (l'existence ou non de débouchés ne semble pas être un facteur déterminant). »

Un objectif spécifique et prioritaire de la SERS est la mise en place d'un dispositif de suivi de l'insertion professionnelle des diplômés. Ce dispositif reposera sur : (i) l'information des étudiants avant l'obtention de leur diplôme et l'organisation de réseaux et d'associations d'étudiants et de diplômés par faculté et par diplôme ; (ii) l'utilisation d'outils numériques, tels des logiciels d'enquête via Internet, et des sollicitations par e-mail des diplômés ; (iii) la diffusion des résultats d'enquête auprès des diplômés pour les intéresser à renouveler leurs réponses et la mise en place d'incitations pour le faire (accès à l'annuaire des diplômés, accès à des offres d'emploi, etc.). Ce dispositif pourra faire l'objet d'échange d'expériences, ou même être établi en collaboration, avec le sous-secteur de la formation professionnelle qui doit en développer un similaire. Le dispositif de suivi de l'insertion professionnelle des diplômés de l'ESR devra permettre de réaliser des bilans d'insertion à 6 mois, 18 mois et 3 ans des diplômés de l'ESR. Il permettra de piloter l'offre de formations, avec le complément d'études ciblées destinées à comprendre certains résultats et d'enquêtes auprès des employeurs.

3.1.5.4 Structurer et développer la recherche scientifique djiboutienne

La promotion et la structuration de la recherche à l'Université de Djibouti passent par la mise en place d'équipes de recherche et le développement de l'école doctorale pluridisciplinaire. Le comité d'élaboration du plan stratégique de l'Université pour 2021-2025 a recommandé la création de quatre centres de recherches, avec la mise en place d'un fonds de recherche pour les appuyer, dans les domaines suivants : (i) Logistique et Transport ; (ii) Énergie et environnement ; (iii) Mathématiques et Numérique ; (iv) Sciences Humaines, sociales, langues et littératures. Ces centres permettront de structurer la recherche à travers des équipes pluridisciplinaires et favoriser la transversalité et d'asseoir une recherche-action en rapport avec les problématiques du pays. Les équipes de recherche contribueront à la production scientifique et à son financement (via des réponses à des appels à projets), ainsi qu'à l'encadrement de la recherche via l'école doctorale pluridisciplinaire. Celle-ci a été créée en 2017 et accompagne des doctorants à travers les formations doctorales, tant pour les enseignements spécialisés que transversaux. L'encadrement des doctorants peut être assuré par les 109 enseignants-chercheurs, maîtres de conférences de l'UD et par des partenariats avec des écoles doctorales partenaires (conventions de cotutelle, codirection).

Une stratégie de recherche de long terme, qui associe étroitement l'UD et le CERD et les engage de manière concertée sur des thématiques prioritaires, devra être élaborée. La recherche est conduite de façon indépendante au CERD et à l'UD, et sans guère de coordination. Il n'existe pas de stratégie de recherche formalisée au niveau du MENSUR, ni au sein de chacun des établissements, ni de suivi de la production de la recherche. Il est donc

nécessaire d'élaborer une stratégie de recherche de long terme et une programmation pluriannuelle qui donne de la visibilité aux besoins de financement et assure leur continuité. Cette stratégie devra, entre autres, prévoir de :

- (i) Rapprocher institutionnellement l'UD et le CERD grâce à la mise en place de conventions de partenariats et de collaborations sur des projets de recherche communs¹⁹⁹, et, à plus long terme, faciliter la mobilité des enseignants et des chercheurs entre l'UD et le CERD en fonction de la qualité et l'enjeu des projets de recherche ;
- (ii) Intensifier les relations avec des équipes étrangères pour favoriser le démarrage d'une recherche djiboutienne ;
- (iii) Intégrer la recherche scientifique dans les politiques sectorielles ou ministérielles et l'orienter plus encore vers les besoins spécifiques du pays ;
- (iv) Réformer les incitations à la recherche et l'évaluation des chercheurs²⁰⁰.

3.1.6 Définir une politique de développement linguistique

3.1.6.1 Faire de Djibouti un pays trilingue

Les élèves de la République de Djibouti, îlot francophone en Afrique de l'Est, évoluent dans un environnement plurilingue et ont déjà accès à plusieurs langues internationales. Le français est la seule langue d'enseignement utilisée dans l'enseignement public (jusqu'en 2022). Cependant, l'arabe et l'anglais sont enseignés comme langues étrangères dès la troisième année du cycle primaire. L'anglais est en effet progressivement introduit dans les nouveaux curricula de l'enseignement fondamental, tandis que l'arabe, déjà présent dans les anciens, y est renforcé. Cette réforme se fait en cohérence avec le Cadre européen commun de référence pour les langues²⁰¹ (CECRL). En outre, environ 40 % des élèves du primaire du secteur privé (3 532 en 2020-2021) sont scolarisés dans des écoles arabophones, soit 5 % des effectifs totaux de ce cycle. Ces deux proportions s'accroissent dans les cycles moyens et secondaires. Rappelons aussi que les élèves des villages de réfugiés suivent, pour tous les niveaux d'enseignement, des curricula en anglais (3 532 élèves du primaire en 2020-2021,) ou en arabe (244 élèves du primaire en 2020-2021.). Enfin, les écoles bilingues et technologiques qui ouvriront à la rentrée 2022 proposeront un cursus en français et en arabe (voir plus bas).

Tous les curricula djiboutiens de l'enseignement général seront disponibles dans trois langues – le français, l'arabe et l'anglais – avant la fin du SDEF, et les jeunes de la République de Djibouti seront formés pour être trilingues. Les écoles des villages de réfugiés suivaient jusqu'à récemment des curricula étrangers, mais les curricula djiboutiens sont progressivement traduits et adaptés en anglais dans le cadre de l'intégration des enfants réfugiés au sein du système éducatif djiboutien (§2.2.4.2). Les écoles arabophones suivent actuellement des curricula arabes étrangers, mais des curricula djiboutiens arabophones sont en train d'être développés. La place du français était jusqu'à présent limitée ou inexistante dans les curricula étrangers, mais les nouveaux curricula djiboutiens en anglais et en arabe lui feront la même place que celle qu'a l'arabe dans le curricula francophone, et il en ira de même pour la troisième langue (l'arabe dans le curricula anglais et inversement). Ainsi, la République de Djibouti va disposer de trois ensembles de curricula semblables, du préscolaire au baccalauréat, dans trois langues internationales. L'apprentissage des trois langues sera progressivement renforcé dans ces curricula (voir le cas des EBT plus bas) et l'offre scolaire sera à la fois homogénéisée (toutes les écoles du pays devront utiliser ces curricula²⁰²) et diversifiée (e.g. des écoles anglophones ou bilingues français-anglais pourraient être développées). Ainsi, les jeunes de la République de Djibouti pourront accéder au trilinguisme – français, arabe et anglais – et leurs chances seront accrues d'intégrer des formations supérieures à l'étranger et de s'insérer sur le marché du travail international.

¹⁹⁹ Voir l'OS 3.4 du PSUD 2020-2025 et axe 2.4.1 de la SERS.

²⁰⁰ Les coûts de publication seront pris en compte par les institutions. Les primes automatiques ou renouvelées annuellement seront supprimées et remplacées par des primes à la publication ou liées à l'obtention de contrats de recherche privés ou internationaux.

²⁰¹ Voir [ici la présentation de ce cadre](#) (consulté en mars 2022).

²⁰² Notons qu'un cadre juridique était en cours d'élaboration lors de la rédaction du SDEF et sera finalisé en 2022 pour renforcer le suivi-encadrement des écoles privées, et que, à terme, un personnel dédié au suivi encadrement des établissements privés sera mis place au sein de l'IG.

3.1.6.2 Poursuivre le développement des écoles bilingues technologiques (EBT)

À partir de la rentrée 2022, dans chaque région du pays, une école bilingue et technologique (EBT) proposera un cursus renforcé en sciences et technologie en utilisant à la fois le français et l'arabe comme langues d'enseignement. Ce projet s'appuie sur l'expérience d'une école bilingue déjà existante, à Arta, et dont la première cohorte d'élèves est arrivée en classe de terminale et a passé l'examen du baccalauréat en 2021²⁰³. Une école a été construite dans chacune des six régions du pays²⁰⁴. Ces EBT proposeront un enseignement bilingue avec un volume horaire équivalent en français et en arabe²⁰⁵. En outre, des enseignements de sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM) sont ajoutés ou renforcés, à partir de la 3^e année du cycle primaire et jusqu'en classe de terminale. Les curricula des autres disciplines sont identiques à ceux des écoles francophones, à la seule différence que deux langues d'enseignement sont utilisées.

Au cours du SDEF 2021-2035, le projet des EBT sera complété, évalué, et, selon les résultats, étendu. Le projet des EBT s'inscrit dans le cadre de la politique de développement linguistique de la République de Djibouti. Il permet de diversifier l'offre scolaire en proposant, en plus du cursus francophone, un second cursus complet d'enseignement général. Au cours des prochaines années, le développement de ce projet nécessitera de réaliser ou poursuivre les activités suivantes :

- (i) Dans le domaine de la qualité, il faudra en particulier : encadrer la mise en œuvre du bilinguisme dans ces écoles grâce à des CP bilingues ; poursuivre le plan de recrutement d'un personnel bilingue expérimenté (enseignants, personnels de direction et d'encadrement)²⁰⁶ ; développer le plan de formation des enseignants bilingues pour couvrir tout le cursus fondamental ; réviser et éditer les manuels scolaires et les supports pédagogiques et didactiques pour les EBT ; intégrer des classes de préscolaire dans toutes les EBT.
- (ii) Pour la gouvernance de ces écoles, il faudra en particulier : promulguer un cadre juridique ; établir un plan de financement ; mettre en place un mécanisme de suivi et d'évaluation.

Une évaluation rigoureuse de ce projet sera menée ; elle portera tant sur les parcours scolaires et les résultats d'apprentissages des élèves que sur le coût unitaire par élève

3.1.6.3 Engager une réflexion sur la place des langues nationales dans le système éducatif djiboutien

Une réflexion sera engagée au cours de ce SDEF sur la place des langues nationales dans le système éducatif djiboutien. Comme l'a signalé S.E.M le Ministre du MENFOP, « si le trilinguisme est jugé nécessaire, socialement et économiquement, il ne doit ni faire oublier l'importance de la maîtrise des langues nationales ni être facteur d'acculturation »²⁰⁷. En effet, les deux langues véhiculaires de la République de Djibouti, l'Afar et le Somali, et les cultures qui leur sont associées, n'ont actuellement guère de place dans le système éducatif djiboutien, hormis comme langues de communication informelles, en particulier pour la petite enfance (voir ci-après). Pourtant, « de récentes études menées dans plusieurs pays africains ont démontré que l'introduction des langues nationales à l'école primaire renforce la qualité des apprentissages et le taux de réussite. Mieux : les langues nationales sont une source de motivation pour les élèves, elles favorisent une scolarité plus longue et constituent un puissant facteur de construction identitaire. » Une réflexion devra donc être engagée au cours de ce SDEF sur la place des langues nationales dans le système éducatif djiboutien, en commençant par le préscolaire (ci-après) et l'éducation non formelle (cours d'alphabétisation ; formation professionnelle pour les jeunes et les adultes sans qualifications ; et en poursuivant par l'enseignement primaire, par exemple dans le cadre de L'Initiative « École et langues nationales » en Afrique (ELAN-Afrique) de l'Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation (IFEFF). Cette réflexion pourra, à terme, se traduire par la définition d'une politique générale de développement linguistique organisant et articulant le rôle et la place tant des langues internationales que des langues nationales.

²⁰³ Ce projet a été financé par la Banque Islamique de Développement.

²⁰⁴ Y compris dans la région d'Arta. L'école existante déménagera dans de nouveaux locaux.

²⁰⁵ Il n'est pas nécessaire d'être issu d'une famille arabophone pour entrer dans ces écoles. La grande majorité des enfants de l'école d'Arta n'ont pas l'arabe comme langue maternelle.

²⁰⁶ Le plan de recrutement doit être complété par un plan de formation spécifique ces personnels.

²⁰⁷ Voir l'éditorial du Ministre dans le magazine *Jeune Afrique* du 01/10/2021.

Afin de préparer l'intégration des enfants au cycle primaire, l'usage du français doit être introduit de manière souple et progressive dans les classes préscolaires. La langue maternelle de l'enfant constitue pour ce dernier un support pour sa pensée et facilite donc la construction de ses apprentissages. L'enseignement dans les classes préscolaire devrait donc se faire prioritairement dans la langue maternelle de l'enfant, tandis que le contact avec le français devrait se faire de manière progressive, avec une transition entre les langues suffisamment souples pour ne pas bloquer l'enfant, mais au contraire lui permettre de transposer de manière douce des mécanismes installés dans sa propre langue. Au cours de la décennie précédente, les textes officiels ont fluctué à la recherche du juste équilibre dans l'emploi de la langue maternelle et de la langue française au sein de l'enseignement préscolaire. Celui-ci n'a pas encore été trouvé et une réflexion est en cours dans le cadre des nouveaux projets de développement du préscolaire pour trouver cet équilibre.

► 3.2 Développer l'accompagnement personnalisé des élèves

Un solide système de remédiation et de suivi personnalisé des élèves doit être mis en place, tout au long du cycle d'éducation fondamentale, afin de tous les amener jusqu'à la fin du cycle d'éducation fondamentale tout en leur permettant d'acquérir un niveau commun de connaissances et de compétences de base. Les élèves qui font face à des difficultés d'apprentissage doivent être pris en charge au plus tôt et ne pas accumuler des lacunes et des retards scolaires. Les élèves qui sont à risque de décrochage scolaire doivent faire l'objet d'un suivi et d'un accompagnement personnalisé. Ainsi seront aussi atteints les objectifs spécifiques de réduction des taux de redoublement et d'abandon. Pour mettre en place cette stratégie de suivi et d'accompagnement des élèves, le MENFOP peut s'appuyer sur un dispositif de remédiation déjà bien développé, et qui a été testé lors de la pandémie de COVID19, ainsi que sur des dispositifs pilote de lutte contre le décrochage scolaire et de socialisation récemment initiés dans l'enseignement moyen et secondaire général.

3.2.1 Les dispositifs de remédiation existants

L'accompagnement personnalisé des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, aussi appelé remédiation²⁰⁸, se fait à deux niveaux dans le système éducatif djiboutien :

- (i) La remédiation effectuée par l'enseignant dans le cadre des horaires de cours normaux peut être individualisée ou se faire au niveau de l'ensemble de la classe. L'enseignant repère les élèves en difficulté dans les apprentissages et pratique une pédagogie différenciée, en cours et à la fin des séances, au jour le jour et de façon systématique. L'efficacité de la différenciation pédagogique sera accrue par la réduction du nombre d'élèves par division pédagogique. Il peut mettre en œuvre une stratégie de remédiation pour l'ensemble de la classe, basée sur les résultats d'évaluation des élèves.
- (ii) La remédiation complémentaire est dispensée en dehors des horaires de cours normaux et, dans certains cas, par d'autres enseignants. Elle cible les élèves dont il est apparu, à la suite d'un diagnostic ou d'une évaluation, qu'ils ne maîtrisent pas des compétences essentielles. Actuellement, sa mise en œuvre se fait dans le cadre d'initiatives propres à chaque établissement (projet de remédiation disciplinaire interne et/ou collaboratif avec les inspections), et dépend donc des moyens humains dont il dispose et de son projet d'établissement.

3.2.2 Les objectifs spécifiques de l'accompagnement personnalisé des élèves : la réduction des taux de redoublement et d'abandon

La stratégie d'accompagnement personnalisé des élèves est au cœur des stratégies du SDEF 2021-2035 et doit permettre d'atteindre ses objectifs prioritaires d'accès et de qualité de l'éducation. Pour réaliser les deux objectifs prioritaires et complémentaires du SDEF 2021-2031 d'atteindre la scolarisation universelle pour tout

²⁰⁸ La remédiation est un dispositif pédagogique qui consiste après évaluation de l'élève à lui offrir de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées, corriger des apprentissages erronés.

le cycle d'enseignement fondamental tout en s'assurant que tous les élèves ont acquis un niveau commun de connaissances et de compétences de base, il est indispensable de mettre en place un système de suivi individualisé des élèves. Il faut en effet s'assurer que tout élève qui rencontre des difficultés d'apprentissage parvient à les surmonter grâce à une prise en charge adaptée (remédiation) et que tout élève à risque de décrochage scolaire ou qui a décroché (abandon scolaire) parvient à être maintenu ou réintégré dans le système éducatif. La stratégie d'accompagnement personnalisé des élèves, combinée avec d'autres stratégies du SDEF, aura un impact sur des indicateurs prioritaires pour l'accès (taux d'achèvement des cycles primaire et moyen) et la qualité de l'éducation (résultats d'apprentissage). Cet impact passe par deux objectifs spécifiques qui seront suivis avec attention : la réduction des taux d'abandon et de redoublement.

L'impact de la stratégie d'accompagnement personnalisé des élèves pourra être appréhendé à travers le suivi des taux d'abandon et de redoublement. La cible pour les taux d'abandon²⁰⁹ est simple et a déjà été précisée précédemment : ils doivent être nuls l'année où la scolarisation universelle est atteinte, soit respectivement en 2029 pour le cycle primaire et en 2033 pour le cycle moyen. Les objectifs-cibles pour les taux de redoublement dans chaque cycle doivent être atteints ces mêmes années. Ces taux étaient relativement bas dans le cycle primaire public pour l'année scolaire 2019-2020²¹⁰ avec 4 % en moyenne (entre 3,4 % en 3^e année et 6,0 % en 5^e année). Ils étaient du même ordre de grandeur pour les trois premières années du cycle moyen (entre 4 % et 6 %), mais le taux de redoublement en dernière année (9^e) était très élevé, à 28 %²¹¹. La stratégie de remédiation du SDEF doit permettre de faire baisser les taux de redoublement, comme cela est recommandé par la littérature dans ce domaine²¹². Deux cibles distinctes sont fixées : (i) l'une pour le taux de redoublement à la fin de chaque sous-cycle, c'est-à-dire à la fin des 2^e, 5^e, 7^e et 9^e année, est fixée à 5 % ; tandis que (ii) la seconde cible concerne toutes les autres années et doit être proche de 0 (la cible de 1 % a été choisie). Notons que cette seconde cible est déjà actée dans la loi,²¹³ mais qu'elle est encore incomplètement appliquée parce que des élèves parviennent encore en fin d'année scolaire sans avoir atteint le niveau de compétences minimales attendues.

3.2.3 Institutionnaliser un dispositif de remédiation pour le primaire et l'EMS

Un dispositif de remédiation doit être institutionnalisé pour tous les cycles de l'enseignement général. Ce dispositif sera basé sur l'expérience acquise avec le dispositif 3R mis en place lors de la pandémie de COVID19 (voir ci-avant). Il s'agira de passer d'un système de remédiation d'urgence, qui a été au départ instauré de façon transitoire et qui reposait en partie sur les initiatives des chefs d'établissement et sur le volontariat des enseignants, à un système de remédiation pérenne et plus homogène. Ce dispositif de révision et remédiation (2R) sera mis en œuvre dès la rentrée 2022. Préalablement, une circulaire ministérielle définira un cadre institutionnel commun à tous les établissements (objectifs et résultats à atteindre ; volumes horaires et emplois du temps ; modalités de mise en œuvre ; etc.), ainsi que la répartition des responsabilités pour sa mise en œuvre. En outre, l'institutionnalisation de ce dispositif permettra de lui allouer des ressources humaines et des moyens financiers, indispensables à son bon fonctionnement.

3.2.3.1 Les ressources humaines nécessaires au fonctionnement du dispositif de remédiation

Les premières ressources humaines qui pourront être mobilisées pour faire fonctionner le dispositif de remédiation sont les enseignants qui n'effectuent pas toutes les heures de cours correspondant à leur service statutaire, soit respectivement 26, 23 et 20 heures pour les cycles primaire, moyen et SG :

Des solutions complémentaires sont nécessaires pour satisfaire les besoins en ressources humaines et pérenniser le

²⁰⁹ Pour rappel, les taux d'abandon sont relativement faibles dans le cycle primaire et un peu plus élevés dans le cycle moyen.

²¹⁰ Élèves dans un grade donné en 2019-2020 qui redoublent dans ce même grade en 2020-2021.

²¹¹ Après 19 % en 2017-18 et 23 % en 2018-2019.

²¹² De nombreux travaux de recherche mettent en doute l'efficacité pédagogique du redoublement, tant sur les performances scolaires des redoublants que sur leur trajectoire scolaire. Voir (i) UNESCO 2012. *"Opportunities lost: the impact of grade repetition and early school leaving"*. IS/2012/ED/SD/08; (ii) Marsico Institute 2012. *"Does retention (repeating a grade) help struggling learners"*.

²¹³ Selon la loi, il ne devrait pas y avoir de redoublements au sein des sous-cycles de l'enseignement fondamental, sauf cas particulier (e.g. maladie).

dispositif de remédiation. Les enseignants en sous-service ne suffiront pas à combler tous les besoins en ressources humaines du dispositif de remédiation. Il est donc nécessaire d'envisager des solutions complémentaires :

- (i) Les enseignants en poste et qui effectuent la totalité de leur service statutaire peuvent aussi assurer des cours de remédiation si celles-ci sont rémunérées comme des heures complémentaires.
- (ii) Des enseignants qui n'ont pas de cours peuvent participer au dispositif de remédiation. Il s'agit en particulier de : (a) certains enseignants qui sont déchargés de cours et ont les capacités d'effectuer des heures de remédiation²¹⁴ ; (b) certains bibliothécaires qui sont en mesure d'assurer quelques heures de remédiation au cours de leur service, tel que cela a été observé dans plusieurs établissements scolaires²¹⁵ ; (c) des enseignants remplaçants, dont il est prévu que le nombre s'accroisse, lorsqu'ils n'ont pas d'activité de remplacement.
- (iii) Un corps d'enseignants spécialisés et dédiés à la prise en charge des élèves en difficulté pourrait être constitué, sur le modèle des maîtres pour enfants en difficulté d'apprentissage (MEDA) qui ont auparavant existé.

3.2.3.2 Les modalités de mise en œuvre du dispositif de remédiation

Un dispositif de remédiation avec certains principes définis devra obligatoirement être mis en place dans tous les établissements scolaires, mais ceux-ci conserveront une certaine marge de manœuvre. Un cadre institutionnel commun à tous les établissements sera défini pour ce dispositif, mais il n'y aura pas un modèle unique de dispositif de remédiation. En effet, les besoins en termes de remédiation et la situation en termes de ressources humaines varient d'un établissement à l'autre (e.g. certains établissements peuvent s'appuyer sur des enseignants en sous-service, d'autres sur des enseignants déchargés, d'autres n'ont aucune de ces possibilités, etc.). Le dispositif sera mis en place par les chefs d'établissement, en étroite collaboration avec l'Inspection Générale, et avec l'implication des parents d'élèves.

Le dispositif de remédiation sera mis en œuvre dans le cadre du projet d'établissement. Les heures de remédiation de ce dispositif seront intégrées dans les emplois du temps des élèves et des enseignants.

Les principes de base communs au dispositif de remédiation qui seront mis en place dans les établissements sont :

- (i) L'identification du niveau et des difficultés des élèves et leur classement par groupes de niveaux,
- (ii) Une stratégie pédagogique adaptée, différenciée et attractive mise en œuvre par l'équipe pédagogique qui permet l'accompagnement personnalisé des élèves en présentiel et à distance
- (iii) Une attention particulière portée aux transitions entre les cycles primaire et moyen ²¹⁶ puis entre le cycle moyen et le SG.
- (iv) La participation des parents d'élèves, via les APE, ;
- (v) Un suivi-évaluation du dispositif pour progressivement l'améliorer et l'adapter à l'évolution des besoins.

Les cours de remédiation complémentaires devront être attractifs et motivants, et ils seront inscrits dans l'emploi du temps des élèves et des enseignants. La stigmatisation parmi leurs pairs des élèves qui bénéficient d'une remédiation complémentaire est une des difficultés inhérentes à ce type d'intervention. Pour cette raison, de nombreux élèves de l'EMS ne participent pas aux cours de remédiation qui leur sont proposés. Cette difficulté

²¹⁴ Les enseignants déchargés de cours peuvent être des pré-retraites expérimentés, des enseignants avec des problèmes de santé physique ou mentale, etc. Certains ont la capacité d'assurer des heures de remédiation, d'autres pas. Il est par exemple rapporté dans l'ESD 2010-19 (p.37) que le dispositif de remédiation de l'école primaire de Balbala 7 présenté lors d'une visite de l'école est assuré par deux enseignants en pré-retraite déchargés de cours.

²¹⁵ Ce cas a été observé lors de visites à l'école primaire d'Ali Sabieh 1 et au collège de Fukuzawa (Balbala).

²¹⁶ Selon les analyses et recommandations du RESEN, le dispositif de remédiation du cycle moyen devra être tourné en particulier vers élèves entrant dans ce cycle avec des lacunes importantes.

doit être prise en compte dans la mise en œuvre des dispositifs de remédiation complémentaires. En particulier, l'intégration des cours de remédiation dans l'emploi du temps des élèves et des enseignants les rendra obligatoires pour tous et donc plus efficaces. En outre, ces cours seront attractifs et motivants grâce à l'utilisation de supports didactiques spécialement conçus pour la remédiation, à l'utilisation des TICE et des smart classrooms, à des activités d'apprentissage ludiques. Enfin, les horaires des cours de remédiation seront fixés en concertation avec les parents d'élèves et les enseignants, selon les possibilités de chaque établissement (e.g., comme pour le dispositif 3R, ces cours peuvent être l'après-midi ou le samedi matin selon le mode de fonctionnement de l'école, en simple ou double flux) et de façon à être les plus opportuns pour tous.

La mise en œuvre du dispositif de remédiation devra être accompagnée d'un plan de formation pour l'ensemble des acteurs de la chaîne pédagogique (enseignants, équipes d'encadrement, chefs d'établissement).

Les enseignants doivent donc bénéficier de modules de formation sur l'accompagnement des élèves en difficultés d'apprentissage (EDA), tant au niveau de leur formation initiale²¹⁷, qu'au niveau de la formation continue²¹⁸. Les enseignants devront aussi être dotés d'un guide de remédiation et de supports didactiques adaptés.

3.2.4 Renforcer et généraliser les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire.

Le dispositif de lutte contre le décrochage scolaire qui a été mis en place en 2018 pour l'enseignement moyen et secondaire général sera renforcé et généralisé. Ce dispositif est géré par l'inspection de vie scolaire (IVS). La prise en charge des enfants à risque de décrochage scolaire se fait en trois étapes :

- (i) L'identification des élèves absentéistes ;
- (ii) Le processus de traitement des absences ;
- (iii) La prise en charge spécifique ;

Ce dispositif pilote sera généralisé à tous les établissements de l'EMS, et il sera étendu au cycle primaire.

Un dispositif de socialisation a été introduit dans l'enseignement moyen et secondaire général en 2020-2021 et sera étendu dans ces niveaux ainsi que dans l'enseignement primaire d'ici 2025. Ce dispositif s'inscrit dans le cadre de l'éducation à la responsabilité et aux pratiques citoyennes. Il vise à valoriser la coopération et l'entraide entre les élèves dans le but de favoriser l'assiduité scolaire et de promouvoir les cultures d'apprentissage coopératif.

3.2.5 Élaborer une stratégie de l'orientation scolaire

Les services d'orientation des élèves sont peu développés au sein du système éducatif djiboutien, ce qui en constitue une faiblesse importante. Le Service d'orientation des élèves (SOE) du MENFOP²¹⁹ propose aux élèves du collège et du lycée des conseils et des informations dans leur démarche d'orientation académique » et offre « des sessions d'information, de sensibilisation et de conseil aux élèves en fin de cycle (9e, seconde et Terminale) »²²⁰. Il a bénéficié de soutiens de la part de PTF²²¹, mais ses activités restent assez limitées, car il dispose

²¹⁷ Un module transversal sur ce thème est déjà dispensé pour le primaire et le moyen. Il reste encore à consolider et généraliser ce module pour le SG.

²¹⁸ De telles formations sont déjà en place pour le cycle primaire, elles devront l'être aussi pour le cycle moyen.

²¹⁹ Le bureau d'orientation des élèves du MENFOP fut créé en 2012, puis élevé au rang de service (SOE) en 2016. Il est placé sous l'autorité directe du Secrétaire général du MENFOP et situé dans un des locaux du lycée d'état de Djibouti. Au moment de la rédaction du SDEF, le SOE était constitué de cinq personnes, dont la cheffe de service.

²²⁰ Voir [38], p.6 et p.11.

²²¹ Il a reçu des appuis de l'AFD (formation de l'équipe pendant deux semaines en France en 2018 ; achat de matériel bureautique et roulant) et de l'ONG

de peu de moyens humains et matériels et de peu d'outils pour informer et orienter les élèves²²². Pour pallier l'absence de services d'orientation dans les collèges et les lycées, les conseillers principaux de l'éducation (CPE) ont été identifiés comme « points focaux » responsables de l'orientation depuis la rentrée 2019²²³. Cependant, leur statut n'a pas encore été formalisé et, par manque de budget, ils ne disposent d'aucun moyen matériel pour assurer leur mission. En outre, malgré de récents progrès, les décisions d'orientation des élèves prises par les conseils de classe restent surtout des décisions administratives basées sur les seuls résultats scolaires qui prennent peu en compte les projets et les motivations des élèves et leurs chances réelles de succès dans les différentes filières.

Le dispositif d'orientation scolaire des élèves de l'enseignement général et professionnel sera institutionnalisé, renforcé, et se verra assigner des objectifs-cibles pour l'orientation des élèves entre le lycée ou la formation professionnelle et entre les différentes filières. Pour être plus efficaces et acquérir une légitimité et une visibilité au niveau des autres services du MENFOP et des responsables des établissements scolaires, les missions et le statut des acteurs du dispositif d'orientation devront être précisés. En particulier, le statut des points focaux devra être formalisé et leur mission devra être définie²²⁴. En effet, dans un premier temps, les points focaux constitueront les principales ressources humaines du dispositif d'orientation. Les CPE de la formation professionnelle seront intégrés et formés comme points focaux de l'orientation, comme leurs collègues de l'enseignement général. Dans un second temps, un statut de conseiller d'orientation sera créé et une formation continue sera mise en œuvre par le CFEEF pour les enseignants qui souhaitent y accéder.

Par ailleurs, les capacités du SOE devront être renforcées de façon à pouvoir mener ses missions, dont : (i) développer les outils d'orientation pour les élèves ; (ii) assurer le suivi des activités d'orientation scolaire au niveau des établissements et le perfectionnement professionnel pour les points focaux ; (iii) mener des campagnes de sensibilisation sur l'orientation auprès des élèves et des parents d'élèves et produire des matériels nécessaires ; etc. Plus généralement, le SOE coordonnera toutes les actions liées à l'orientation scolaire dans le pays et il lui reviendra donc de mettre en œuvre les orientations stratégiques du MENFOP dans ce domaine. Des objectifs-cibles lui seront assignés concernant la répartition des élèves de 9^e année entre le secondaire général et la formation professionnelle et la répartition des lycéens et des apprenants de la FP entre les différentes filières proposées.

Le dispositif d'information et d'orientation professionnelle sera essentiel pour favoriser l'accès à la formation professionnelle des individus et les aider à choisir une voie de formation facilitant leur insertion professionnelle. L'information et l'orientation professionnelle ne sont actuellement guère développées : (i) il n'existe ni document-cadre sur ce thème, ni cellules d'information et d'orientation professionnelle (CIOP) dans les établissements de formation ; (ii) il manque de personnel spécialisé, notamment des conseillers d'orientation. Un dispositif sera donc mis en place, en commençant par pallier les manques précédemment cités, et, en particulier, une CIOP devra être opérationnelle dans chaque EFP du MENFOP avant fin 2024. À cette fin, des conseillers d'orientation devront être recrutés et formés. Les CIOP organiseront chaque année : (i) des actions d'information et de sensibilisation en direction des potentiels demandeurs de formation (e.g. des journées portes ouvertes dans les EFP) ; (ii) des sessions d'orientation des sortants de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire général.

Éducation Development Center (EDC) dans le cadre du Projet d'Employabilité de la Main d'œuvre Djiboutienne (PED) financé par l'USAID (diagnostic du SOE ; formation de points focaux).

²²² Voir le rapport sur le Renforcement de capacités du Service d'orientation des élèves du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle de Djibouti (38).

²²³ Ils ont été formés en 2018 par un consultant de EDC/USAID. Auparavant les membres du SOE ne couvraient que la région de Djibouti-Ville.

²²⁴ Une proposition pour la liste des tâches que devront remplir les points focaux était en attente de validation au moment de la rédaction du SDEF. Elle incluait, entre autres, d'animer des séances d'orientation, d'établir un calendrier pour les rencontres individuelles, de distribuer les fiches de vœux aux élèves, de développer et tenir un dossier individuel d'orientation pour chaque élève, etc.

3.3 Améliorer l'environnement scolaire

3.3.1 Améliorer la santé, l'hygiène et la sécurité en milieu scolaire

3.3.1.1 Réactualiser et mettre en œuvre une stratégie pour la santé scolaire

Le service de la santé scolaire n'est pas encore assez développé et réalise surtout des activités ponctuelles de dépistage²²⁵. Les activités notables dans le domaine de la santé scolaire sont les suivantes :

- (i) Une infirmière est présente dans chaque lycée de la capitale, mais pas encore dans les collèges.
- (ii) Des séances de causerie sont organisées dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire, portant sur les thèmes prioritaires de la santé des adolescents (le VIH, le tabagisme, les méfaits de la consommation de stupéfiants, les mutilations génitales féminines, les grossesses non désirées, mariage précoce ou forcé, etc.)²²⁶.
- (iii) Des Clubs Santé (EMS) et des Clubs Santé et Environnement (cycle primaire) sont mis en place dans les établissements scolaires. Les premiers ont pour mission de mener des actions de sensibilisation sur tous les thèmes liés à la santé (comme les causeries précédentes) et à la protection de l'environnement. Le mandat des clubs du cycle primaire est différent, car adapté à l'âge des écoliers : ses membres sont principalement chargés de veiller à la propreté de l'environnement scolaire (cour, salle de classe).

La stratégie pour la santé scolaire de 2008 sera réactualisée et le partenariat entre le MENFOP et le Ministère de la Santé sera renforcé, afin de développer les services de la santé scolaire et de promouvoir la santé des élèves. Les points clés de cette future stratégie sont présentés ci-après :

- (i) Services de santé scolaire et dépistage : Chaque établissement d'EMS devra disposer d'une infirmerie²²⁷ et il serait nécessaire, d'ici 2025, de généraliser des visites médicales et de dépistage, en collaboration avec le Ministère de la Santé. Afin d'assurer un bon suivi médical des élèves, ces visites devront être systématisées. Elles permettront entre autres le dépistage des problèmes de vue et d'audition, de nutrition, des troubles comportementaux (autisme, trisomie, dyslexie), ainsi que la vérification de la vaccination. Un carnet de santé dans lequel seront consignées toutes ces informations sera créé (il pourra être numérique) et suivra l'élève au cours de sa scolarité.
- (ii) Activités de promotion de la santé : Les activités déjà en place devront être renforcées et redynamisées (les clubs de santé des établissements scolaires²²⁸ ; les causeries-débats dans les lycées²²⁹). Elles seront complétées par la production, par le CRIPEN, et la diffusion de supports éducatifs sur la santé scolaire (affiches ; livrets ; émissions radiophoniques et audiovisuelles), ce qui implique de disposer des financements nécessaires²³⁰. Enfin, des actions de sensibilisation et des interventions participatives sur la santé et l'hygiène seront organisées dans les établissements scolaires, avec les associations de parents d'élèves.
- (iii) Formation sanitaire et premiers secours : Un plan de formation sera proposé aux personnels du service de la santé scolaire sur les thèmes prioritaires en milieu scolaire. À l'issue de ces formations, un guide sera élaboré pour le service. Par ailleurs, une formation aux premiers secours sera réintroduite dans la formation initiale des enseignants et comme module de formation continue. La même formation sera élargie aux personnels de direction et de la vie scolaire afin de disposer, à terme, des personnels formés

²²⁵ Voir le rapport d'activités de 2019 du service de la santé scolaire et le §2.4.5 de l'ESD 2010-19 ([46]).

²²⁶ Ces séances sont organisées par le service de la santé scolaire du MENFOP en collaboration avec le service de la santé scolaire du ministère de la Santé publique.

²²⁷ Il n'y a pas d'infirmerie dans les établissements primaires, mais les directeurs d'école disposent d'une trousse de premier secours.

²²⁸ Les activités des pairs éducateurs doivent être encouragées et mieux relayées, par exemple dans le journal de l'établissement.

²²⁹ Il serait utile de lancer une enquête sur les comportements à risques des jeunes pour pouvoir ensuite mieux orienter les messages de prévention.

²³⁰ Des supports sur l'hygiène corporelle, alimentaire et environnementale (propreté) ont été élaborés et édités par le CRIPEN avec l'aide de l'UNICEF, mais ils n'ont pas encore été reproduits. En revanche, il n'existe pas encore d'outils sur la santé sexuelle et reproductive.

aux premiers secours dans tous les établissements scolaires. Enfin, la conformité des établissements scolaires aux normes de sécurité sera vérifiée et des exercices d'évacuation seront à nouveau programmés.

- (iv) Améliorer la gouvernance de la santé scolaire : une ligne budgétaire devra être créée pour pérenniser les activités de santé scolaire. En outre, des outils de gestion (registre, dossiers médicaux, etc.) et de suivi des activités seront élaborés. Enfin, le service de la santé scolaire sera déconcentré afin d'être opérationnel sur tout le territoire. Les nouvelles Directions Régionales de l'Éducation (DRE, §4.2.2.1) seront dotées d'une entité chargée de la santé scolaire et de ressources associées.

3.3.1.2 Mettre en œuvre la stratégie nationale d'amélioration de l'accès aux services d'eau, assainissement et hygiène (EAH) en milieu scolaire

Les services d'eau, assainissement et hygiène (EAH) doivent être améliorés dans les écoles, comme le montre la récente analyse des goulots d'étranglement. Au niveau des ménages, selon les résultats de la dernière enquête EDAM de 2017, le taux d'accès à l'eau potable était de seulement 78 % en milieu urbain et 56% en milieu rural. Cette situation est d'autant plus alarmante que les maladies diarrhéiques font partie des trois premières causes de mortalité infantile des enfants de moins de 5 ans, après les insuffisances rénales aiguës (IRA) et le paludisme. Au niveau des écoles, une analyse des goulots d'étranglement dans les services d'EAH (ref) a été menée par le MENFOP début 2022, avec l'appui de l'UNICEF, dans le cadre du processus d'élaboration de la stratégie nationale de l'EAH en milieu scolaire. Quarante écoles ont été enquêtées tant du point de vue de leurs infrastructures EAH que de leur gestion des services EAH. Cette analyse a fait apparaître les grandes avancées du pays en termes d'infrastructures EAH, notamment les points d'eau, les toilettes et les dispositifs de lavage des mains (DLM) dans les écoles. Cependant, l'enquête a aussi montré que plusieurs composants du volet EAH constituent de vrais problèmes pour l'environnement d'apprentissage des enfants, et nécessitent les solutions adéquates, adaptées et réalisables, à court moyen et long terme. Par exemple, des défaillances sur des infrastructures récemment mises en œuvre ont été constatées ; les normes sur la qualité de l'eau existent, mais ne sont pas appliquées comme il se doit ; etc. À la suite de l'analyse des goulots d'étranglement, sept axes stratégiques, adaptés à la situation et au contexte scolaire djiboutien, ont été identifiés par les parties prenantes du processus d'élaboration de la stratégie EAH en milieu scolaire.

a) Renforcer les infrastructures et les services d'EAH au niveau des écoles

Les infrastructures et des services d'EAH font partie des normes de qualité des établissements scolaires et doivent donc être disponibles équitablement à travers l'ensemble du pays, en milieu urbain comme en milieu rural. Ces normes de qualité impliquent en particulier l'installation ou la mise en œuvre dans toutes les écoles :

- (i) D'infrastructures et de services d'eau potable : connexions de points d'eau avec le réseau existant ; forages avec pompes manuelles ou solaires ; autres technologies à prospecter ; etc.
- (ii) D'infrastructures et de services d'assainissement : toilettes ou blocs de latrines scolaires séparées par genre, avec accessibilités et options de Gestion de la Santé et de l'Hygiène Menstruelle (GSHM) en milieu scolaire.
- (iii) D'infrastructures et de services d'hygiène : dispositifs de lavage des mains avec les produits en quantité suffisante ; système de chloration ; réservoir de stockage ; distribution des kits d'hygiène ; distribution des kits de GSHM ; distribution de « kits de dignité » pour les adolescentes ; douches ; etc.
- (iv) De l'approche *Assainissement Total Piloté par l'École (ATPE)*, dérivé de l'*ATPC (communauté)* pour l'élimination de la défécation à l'air libre.

b) Instaurer une structure et des interventions sur la gestion et la maintenance en EAH

Il est indispensable d'instaurer une structure et des interventions sur la gestion et la maintenance en EAH pour en pérenniser les interventions. L'analyse des goulots d'étranglement a montré que plus de la moitié des infrastructures existantes ne fonctionnaient pas à cause de difficultés de maintenance et de gestion²³¹. Pour pallier ce problème, il est donc nécessaire de prévoir les activités suivantes :

- (i) Officialiser et/ou opérationnaliser des structures de gestion EAH spécifiques (ou renforcer les comités/clubs de santé scolaire existants) au niveau de chaque école, en impliquant l'ensemble de la communauté éducative (élèves, parents, enseignants) ;
- (ii) Prioriser les activités EAH dans la gestion scolaire en recherchant et/ou allouant les fonds adéquats pour les entretiens et la maintenance ;
- (iii) Mettre en place un réseau de techniciens réparateurs locaux (plombiers, électriciens, etc.) et/ou affecter des techniciens au niveau des régions ou localités.

c) Promouvoir l'éducation à l'hygiène et à l'assainissement et

L'enquête sur les goulots d'étranglement montre que si le lavage des mains et l'utilisation des latrines sont très répandus dans les écoles de Djiboutiennes, il reste néanmoins encore une marge de progression. Afin de renforcer les acquis, il faudra :

- (i) Intégrer des messages EAH dans les différents programmes scolaires existants, en particulier en se basant sur les habitudes positives de la religion en matière d'hygiène (stratégie ciblée).
- (ii) Mettre en place/redynamiser les *Clubs Santé (EMS)* et des *Clubs Santé et Environnement (cycle primaire)* pour les élèves.
- (iii) *Sensibiliser massivement les élèves et leurs parents sur la GSHM, le lavage des mains au savon et l'utilisation des toilettes/latrines, en particulier dans la cadre du programme « Mon école à moi » lancé en décembre 2018 et transformé « journées citoyennes ».*

d) Mettre en place une communication efficace spécifique à l'EAH dans les écoles

Comme pour tout autre secteur social, une bonne communication est impérative pour l'information des acteurs et le changement des comportements (Communication for development ou C4D). Il faudra donc mettre en œuvre des communications adaptées aux problèmes de l'EAH dans les écoles djiboutiennes, dont :

- (i) Mettre en place une ligne verte entre les écoles et l'*Office National de l'Eau et de l'Assainissement de Djibouti (ONEAD)* afin de leur permettre de rapporter les problèmes d'eau ou de solliciter son appui ;
- (ii) *Élaborer et diffuser des spots publicitaires à vocation éducative sur l'EAH, dans les médias (parents) ;*
- (iii) *Élaborer et mettre en œuvre un plan national de communication sur l'EAH en milieu scolaire.*

e) Former et renforcer la capacité sur l'EAH dans le secteur éducation

Peu de responsables scolaires ont été formés à l'EAH ; il faut donc pallier ce manque. L'analyse des goulots d'étranglement dans les services d'EAH a montré que seulement 15 % des responsables des écoles ont reçu des formations ou des renforcements de capacité adéquats en termes d'EAH. Pour améliorer cette situation, il sera donc nécessaire de :

²³¹ Notons qu'un programme lié à la prévention contre la COVID, appuyé par l'UNICEF, qui consistait recruter 2 à 4 agents d'entretien dans chaque école primaire de Djibouti-Ville et les collèges et lycées de Balbala, durant l'année scolaire 2020-2021. Au vu des bons résultats obtenus, ce programme a été reconduit pour l'année scolaire 2021-2022.

- (i) Élaborer et mettre en œuvre un plan national de renforcement des capacités d'EAH pour les responsables scolaires et former les chefs d'établissement et les enseignants sur l'EAH en milieu scolaire (suivi de la qualité de l'eau, maintenance, gestion des infrastructures, sensibilisations, etc.) ;
- (ii) Intégrer des composantes EAH en milieu scolaire dans les curricula de formation des enseignants ;
- (iii) Mener des actions de formations des autres personnels des établissements (agents d'entretien, femmes de ménage, cantinier, vendeuses d'aliments, etc.) ;
- (iv) Former des techniciens locaux sur l'EAH dans les écoles.

f) Institutionnaliser l'EAH en milieu scolaire

Un environnement institutionnel favorable aux interventions EAH doit être mis en place, ce qui implique de :

- (i) Intégrer le volet EAH dans les politiques de l'éducation, à travers le présent SDEF et au sein des différentes politiques liées à l'EAH (santé scolaire, nutrition, curricula de formation, système d'évaluation des écoles, etc.).
- (ii) Élaborer la stratégie de l'EAH en milieu scolaire ; élaborer une stratégie nationale pour la Gestion de la Santé et de l'Hygiène Menstruelle (GSHM) en milieu scolaire ; mettre à jour les normes et standards EAH existants.
- (iii) Mettre en place une structure de coordination de l'EAH en milieu scolaire dans l'organigramme révisé du MENFOP et renforcer le service en charge de l'EAH au sein du MENFOP ; renforcer le service de la santé scolaire ; déconcentrer ces services au niveau des nouvelles Direction régionales de l'Enseignement.
- (iv) Réaliser des études sur des volets spécifiques de l'EAH et de la vie scolaire, par exemple sur la potabilité de l'eau, la GSHM, le système de suivi EAH en milieu scolaire.

g) Faire un plaidoyer et mobiliser des ressources financières pour l'EAH

Un budget adéquat doit être alloué aux interventions EAH et un plaidoyer doit être réalisé à cet effet.

L'allocation d'un budget suffisant pour les investissements en EAH et pour la gestion et la maintenance des installations d'EAH a été identifiée comme un des éléments clés pour atteindre les ODD sur l'EAH en général et dans les écoles en particulier. Étant donné les nombreuses priorités économiques et sociales du gouvernement, il est important de mener un plaidoyer solide pour obtenir des arbitrages favorables, en démontrant l'importance de l'EAH pour l'éducation, la santé et la nutrition. Les principales actions à mener dans ce sens seront :

- (i) Mettre en place des outils de plaidoyer efficaces, basés sur les évidences actuelles, pour solliciter l'augmentation des ressources financières allouées à l'EAH dans les écoles de Djibouti ;
- (ii) Effectuer une analyse budgétaire pratique, dans l'objectif de dégager des fonds et de prioriser le financement du volet EAH en milieu scolaire (investissements et maintenances) ;
- (iii) Attribuer une ligne budgétaire spécifique pour l'EAH dans les écoles ;
- (iv) Augmenter le montant de la coopérative scolaire dans les écoles primaires.

3.3.1.3 Prévenir et protéger contre les violences en milieu scolaire

Les violences en milieu scolaire, dont les violences basées sur le genre (VBG), sont un phénomène universel et un sujet de préoccupation pour toutes les communautés éducatives. Ce phénomène souvent peu visible contribue à la dégradation de l'environnement scolaire. Il a des effets négatifs directs sur la vie des élèves (perte de l'estime de soi, dépression, grossesses non désirées, etc.) et des effets négatifs indirects sur la qualité des apprentissages et la rétention des élèves. Le Ministère de la Femme et de la Famille a lancé, à travers l'Observatoire Genre, une *Étude Exploratoire et stratégique sur la Violence de genre en milieu scolaire à Djibouti* qui était en cours de réalisation lors de l'élaboration du SDEF. Rappelons aussi qu'un des neuf domaines de *Politique Nationale Enseignante* (PNE, §3.4.1.1) concerne les normes d'exercice de la fonction d'enseignant. La mise en œuvre de cette politique impliquera donc l'application d'un code d'éthique et de déontologie et permettra de lutter contre certaines violences scolaires.

Un dispositif de prévention et de protection contre les violences en milieu scolaire sera généralisé à tous les établissements scolaires de la République de Djibouti. En 2021, un protocole a été adopté par le MENFOP pour mettre en place un mécanisme de lutte contre tout acte de violence à l'égard des élèves ou des personnels féminins. Selon ce protocole, chaque établissement scolaire doit mettre en place une entité, composée du chef d'établissement et de deux enseignants et d'un représentant des parents d'élève, chargée de détecter toutes les formes de discrimination et de violences subies par les élèves et le personnel féminin de l'établissement, et, le cas échéant, de transmettre les rapports circonstanciés à la DGE. Le protocole prévoit aussi que des activités de sensibilisation et de vulgarisation sur la prévention des différentes formes de violence doivent être organisées dans les établissements scolaires. Enfin, le protocole prévoit aussi de recourir au dispositif de médiation par les pairs (élèves) mis en place dans chaque établissement (dispositif de socialisation, voir §3.2.4). Ce dispositif a été mis en place d'abord dans les établissements primaires, puis il le sera prochainement dans les établissements d'EMS. En outre, l'étude de l'Observatoire Genre citée précédemment permettra d'enrichir et d'élargir le dispositif. Il sera en particulier important de prévoir : (i) le dépistage et la prise en charge des adolescents qui rencontrent des problèmes psychologiques ; (ii) l'aide et la prise en charge des filles victimes de VBG. Au niveau des établissements scolaires, ces dépistages et la prise en charge s'appuieront sur les enseignants et les infirmiers scolaires qui devront y être formés, avant un adressage vers des services spécialisés. À terme des psychologues scolaires auront cette responsabilité (§2.2.1.1a)).

3.3.2 Développer l'éducation physique et sportive, l'éducation culturelle et artistique, et l'éducation civique

Au cours du nouveau SDEF, l'éducation des enfants de la République de Djibouti sera enrichie par le renforcement des activités physiques et sportives, et l'introduction des activités culturelles et artistiques, et civiques ; ces activités seront offertes à la fois dans un cadre scolaire et périscolaire. Ces domaines d'activité étaient absents du précédent Schéma Directeur 2010-2019²³², et ils font face aux mêmes difficultés : (i) des moyens matériels et humains insuffisants ; (ii) des partenariats insuffisamment approfondis avec les Ministères des Sports et de la Culture ; (iii) l'absence de relais dans les régions. Ces activités ont un autre point commun : elles sont menées à la fois dans le cadre scolaire (éducation physique et sportive ; enseignements artistiques ; éducation civique) et dans un cadre périscolaire. Dans ce second cas, leur mise en œuvre et leur suivi sont de la responsabilité du *Service des Sports et de la Culture (SSC)*. Les missions et les moyens d'action de ce service seront renforcés au cours de ce SDEF. Dans le premier cas, ces disciplines sont intégrées ou confortées au sein des nouveaux curricula de l'enseignement fondamental.

Toutes les heures d'éducation physique et sportive (EPS) prévues dans les curricula seront honorées par des professeurs d'EPS et sur des aires de jeux adaptées, avant 2030. L'EPS apporte sa contribution à l'ambition d'une formation complète, équilibrée et inclusive de l'enfant à tous les niveaux de la scolarité. Respectivement une heure et deux heures par semaine devraient être consacrées à l'EPS dans l'enseignement primaire et dans l'EMS. En pratique, ces cours ne peuvent pas toujours être assurés en raison de la pénurie d'enseignants et du manque d'aires d'EPS dans les établissements d'EMS. Un plan de développement de l'EPS a été adopté par le MENFOP en 2021. Il comprend la réouverture de la filière STAPS en 2022-2023. En attendant la sortie des premières promotions

232 Voir le §2.4.5 de l'ESD 2010-19.

à partir de 2025, une série de mesures seront prises pour gérer la pénurie avec équité, dont le recours aux heures supplémentaires et la rationalisation des ressources humaines disponibles (concentrées sur les classes à examen et les établissements qui disposent d'une aire d'EPS). Par ailleurs, la construction et l'extension des aires d'EPS sont prévues dans le Plan d'extension des écoles à moyen terme (PEE) développé par la Direction de la Planification. Ces aires devront être ajustées au nombre de salles de classe, et donc d'élèves, des établissements d'EMS.

Les deux objectifs spécifiques assignés au SSC dans le domaine sportif sont de : (i) promouvoir la pratique sportive, notamment en organisant des championnats et des tournois interscolaires ; (ii) favoriser l'émergence d'une élite sportive scolaire. Un calendrier structuré et pérenne pour les championnats scolaires de tous les sports pratiqués à Djibouti est mis en œuvre depuis 2021-2022. Un plan national quadriennal (2021-2025) de détection de l'élite sportive scolaire a été élaboré en partenariat avec le **Secrétariat d'État chargé des Sports (athlétisme ; sports collectifs)**. Il se traduira en particulier par la création d'écoles de sports dans les circonscriptions scolaires et de clubs de sport dans les établissements d'EMS de la capitale et des régions intérieures, pour permettre aux élèves de pratiquer une activité physique et sportive en complément de l'enseignement obligatoire d'EPS. En outre, la participation des élèves de Djibouti aux compétitions internationales scolaires (affiliées à la Fédération Internationale du Sport Scolaire) sera encouragée et une base de données pour la traçabilité des sportifs sera mise en place pour la détection des talents. Par ailleurs, des conventions de partenariat seront signées avec les fédérations sportives, sur le modèle de celle signée en 2021 avec la **Fédération Djiboutienne d'Athlétisme**²³³ (FDA). Enfin, un projet-pilote de sections sport-études permettant de combiner une scolarité classique et une pratique sportive de haut niveau sera développé.

L'éducation artistique et l'éducation civique sont introduites dans les nouveaux curricula de l'enseignement fondamental et le développement des activités périscolaires, culturelles et civiques sera poursuivi. Une demi-heure hebdomadaire d'« enseignements artistiques » a été introduite dans les nouveaux curricula de l'enseignement moyen. Cette nouvelle discipline sera introduite dans les classes de 6^e et de 7^e à partir de la rentrée 2022. Elle sera alors enseignée par des enseignants spécialisés qui devront être recrutés et formés. L'éducation morale civique et islamique (EMCI) a également été introduite dans ces nouveaux curricula, à raison d'une heure à une heure trente par semaine dans le cycle primaire et au sein de l'enseignement d'histoire-géographie dans le cycle moyen. Pour redynamiser et pérenniser les activités culturelles dans le cadre périscolaire, des clubs de culture seront créés dans chaque établissement scolaire. Ils auront pour objectif de permettre aux élèves de s'approprier leur culture et leur patrimoine nationaux, de valoriser leurs langues maternelles, et aussi de découvrir les autres cultures. Enfin, le projet des journées citoyennes sera approfondi et continuera à être développé au niveau de chaque classe de la République de Djibouti. Les journées « mon école à moi », lancées en décembre 2018, visaient initialement à réunir la communauté éducative (parents, élèves et enseignants) pour effectuer des actions communes d'intérêt général au profit des établissements scolaires du pays (nettoyage, embellissement). Les journées citoyennes couvriront désormais l'ensemble des thèmes liés au civisme : la protection de l'environnement et la préservation du cadre de vie, la prévention contre les incivilités, la déontologie et l'éthique, etc. Ces journées citoyennes fournissent désormais le cadre d'une éducation à la citoyenneté, à la paix, à la cohésion sociale.

3.3.3 Renforcer la politique du livre

3.3.3.1 Revoir la politique de distribution des manuels scolaires et encourager l'apprentissage de la lecture

La politique de distribution des manuels scolaires sera révisée afin que chaque élève soit doté d'un manuel par niveau et par discipline. Les manuels scolaires sont prêtés gratuitement dans les zones rurales tandis qu'ils sont vendus à des prix accessibles dans les zones urbaines. Certains élèves des zones urbaines appartenant aux familles les plus défavorisées bénéficient aussi de la gratuité des manuels s'ils sont identifiés comme « cas sociaux ». Cependant, cette identification ne repose pas encore sur un mode et des critères formalisés et l'on constate que de nombreux élèves n'ont pas ou ont peu de manuels dans certaines zones. Il serait donc judicieux, dans un premier temps, de mener des enquêtes annuelles sur la disponibilité et l'utilisation effective des manuels scolaires afin de déterminer quels sont les élèves qui n'en disposent pas, pour quelles raisons, et comment y remédier. Et, dans un

²³³ Voir cet article consulté en mars 2022.

second temps, la politique de distribution des manuels scolaires sera revue afin d'atteindre le ratio d'un manuel par discipline et par élève pour tous les niveaux d'enseignement. Pour renforcer cette politique d'équité, l'accent sera mis sur la préservation des manuels afin de doubler leur durée de vie et d'instaurer des habitudes de préservation pour les générations actuelles et futures.

La pratique de la lecture sera encouragée dans les écoles primaires grâce au développement d'un coin lecture dans chaque salle de classe. Un coin lecture, ou bibliothèque de classe, est un petit fonds documentaire géré au niveau de la classe. Le développement des coins lecture est préconisé pour accroître la proximité des élèves aux livres et pour pallier l'impossibilité d'instituer partout des bibliothèques scolaires (absence de salle dédiée, de bibliothécaire). Depuis 2012, au fil des années, le CRIPEN a créé 408 coins lecture (2021²³⁴) dans les classes des écoles primaires: Une évaluation du fonctionnement, de la conservation des livres et de l'utilisation de ces coins lecture et de leur impact sur l'apprentissage de la lecture sera réalisée. Ensuite, si ce modèle apparaît bien le plus pertinent, alors l'objectif spécifique qui devra être atteint d'ici 2030 est que toutes les salles de classe, y compris les centaines qui seront construites, soient dotées d'un coin lecture fonctionnel – sauf dans le cas où l'école dispose d'une bibliothèque à part entière.

Le financement, la gestion, et les moyens logistiques au service de la politique de développement de l'apprentissage de la lecture seront améliorés, tant pour l'EMS que pour l'enseignement primaire. Il est relevé, dans le rapport de restitution des activités du *Groupe de Travail sur la Promotion du Livre*²³⁵ (GTPL) de mars 2019, que les livres disponibles dans les bibliothèques des collèges et lycées sont peu nombreux, peu variés, parfois très vieux et inutilisables ou inadaptés aux programmes. Le fonds de ces bibliothèques devra donc être renouvelé et enrichi. En outre, le rapport précité faisait le constat d'importantes difficultés dans la gestion des stocks des dotations de base des établissements scolaires. La gestion des livres de bibliothèque et les moyens logistiques au service de la gestion de leur suivi (conservation, inventaire, utilisation des livres, animations autour des livres, concours ...) devront donc être revus et améliorés²³⁶.

Pour gérer efficacement l'ensemble des supports didactiques, pédagogiques, parascolaires et outils informatiques (ex : tablettes ...), le CRIPEN devra disposer d'un grand stock normé, d'un système de gestion uniforme, intégré, complet et de voitures pour la distribution (pick-up et camions) afin d'atteindre les objectifs fixés par le MENFOP.

3.3.3.2 Poursuivre la diversification des activités du Centre de Recherche, d'Information et de Production de l'Éducation Nationale (CRIPEN)

La politique d'édition de manuels scolaires et de livres et de production de contenus audiovisuels et numériques du Centre de Recherche, d'Information et de Production de l'Éducation Nationale (CRIPEN) sera diversifiée et internationalisée. Le CRIPEN est chargé depuis les années 2000 de concevoir et produire les matériels pédagogiques de la République de Djibouti (manuels scolaires, guides pour les enseignants, etc.) pour tous les niveaux d'éducation jusqu'au secondaire. En outre, il édite désormais des livres de lecture libres de droits pour alimenter les bibliothèques et les coins lecture. Le CRIPEN est donc un éditeur public qui détient les droits d'auteur (copyright) sur plusieurs centaines d'ouvrages et peut les faire imprimer à l'étranger, pour des coûts compétitifs. Enfin, le CRIPEN a également développé des activités dans les secteurs audiovisuels et numériques. Il dispose de studios pour enregistrer des émissions éducatives pour la radio et la télévision²³⁷.

Au cours des prochaines années, le CRIPEN diversifiera son activité de maison d'édition avec, en particulier, l'édition de romans et d'albums de jeunesse et leur diffusion à des prix abordables²³⁸. Il a aussi pour ambition de diversifier ses activités à l'international, en éditant et vendant des manuels et livres à d'autres pays africains. La politique du livre ambitieuse et réussie de la République de Djibouti est un exemple pour les pays du continent africain. Elle a été mise en avant lors de la première édition de la Foire internationale des manuels scolaires et des supports

²³⁴ Il était aussi prévu que 40 coins lecture supplémentaires soient équipés dans le cadre du projet DEGRA. (30 coins lecture sur 40 sont réalisés)

²³⁵ Le Groupe de Travail sur la Promotion du Livre (GTPL) a pour objectif de promouvoir la lecture dans le milieu scolaire, et ses principales activités sont, pour le cycle primaire, d'aménager des « coins lecture » dans les classes, d'éditer des textes libres de droits, de former des bibliothécaires, et, dans les collèges et les lycées, d'équiper les Centres de documentation et d'information (CDI).

²³⁶ Par exemple en dotant le CRIPEN de véhicules utilitaires.

²³⁷ En particulier, des émissions de télévision furent diffusées sur la chaîne nationale numéro 1 lorsque les écoles ont été fermées pendant plusieurs mois en 2020 à cause de la pandémie de COVID-19.

²³⁸ Par exemple, 32 textes libres de droits et destinés aux écoles primaires étaient en attente de financement pour être édités et imprimés en Inde dès 2022.

pédagogiques de Djibouti 239 qui s'est tenue du 24 au 25 février 2021. Le CRIPEN cherchera à créer des partenariats avec les pays étrangers en leur offrant des services d'édition de leurs ouvrages, mais aussi des formations aux métiers de l'édition. Enfin, le CRIPEN poursuivra sa stratégie de diversification des supports de diffusion avec : (i) la numérisation de tous les contenus, pour alimenter la plateforme éducative du MENFOP (§4.1.1.2a)) et créer des « cartables numériques » pour les élèves ; et (ii) la production de nouveaux contenus audiovisuels destinés, à terme, à une chaîne de télévision éducative dédiée.

► 3.4 Améliorer le pilotage pédagogique du système éducatif

Les analyses menées dans le cadre du RESEN ont fait apparaître le pilotage pédagogique comme une des principales faiblesses du système éducatif djiboutien, en particulier au niveau primaire²⁴⁰. Le pilotage pédagogique peut être défini comme « l'ensemble des actions visant à exercer une influence sur les pratiques et gestes professionnels que les enseignants adoptent dans le cadre de leur activité en conformité avec les orientations académiques qui elles-mêmes découlent du niveau national »²⁴¹. La manière dont les établissements scolaires utilisent les ressources dont ils disposent est un facteur essentiel pour obtenir de bons résultats d'apprentissages chez les élèves, et il est considéré que « un aspect important de la qualité d'un système éducatif est d'assurer un pilotage pédagogique des établissements qui soit capable de réguler ces pratiques et comportements » ([39], p.111). Or, les analyses du RESEN font apparaître des écarts importants entre les résultats moyens observés des établissements scolaires aux examens des Objectifs Terminaux d'Intégration (OTI) de 5e année (fin du cycle primaire) et du Brevet d'Enseignement Fondamental (BEF ; fin du cycle moyen) de 2019 et les résultats moyens attendus de ces établissements étant donné les ressources scolaires mobilisées (ratio élèves / enseignants ; taille, modalité de fonctionnement et équipement des établissements, etc.) et les caractéristiques personnelles et sociales des élèves (âge, quintile de niveau de vie de la famille, milieu géographique, région)²⁴². Ces écarts s'expliquent par les capacités très variables des établissements scolaires djiboutiens à transformer les ressources dont ils disposent en résultats d'apprentissage chez leurs élèves, ce qui signale : (i) « des lacunes dans la gestion pédagogique des établissements »²⁴³ ([39], p.157), et (ii) la possibilité d'améliorer les résultats des moins bons établissements si leurs pratiques pédagogiques sont alignées sur celles des meilleurs établissements²⁴⁴.

Les faiblesses du pilotage pédagogique proviennent de la structure de gouvernance du système éducatif et de la chaîne de pilotage pédagogique. Deux éléments explicatifs importants de ces faiblesses ont été relevés au cours de la préparation du SDEF :

- (i) Le chevauchement des missions de pilotage pédagogique (dispositifs de révision des curricula ; déploiement, formation, et encadrement des enseignants et personnels des établissements scolaires ; etc.) entre un grand nombre d'entités distinctes du MENFOP (IGEN, CFEEF, CRIPEN, DGE, DG-ETFP, DGA, secrétariats exécutifs).
- (ii) Les cadres des ministères de l'Éducation ont souvent tendance à privilégier la gestion administrative du système sur sa gestion pédagogique, car la première est plus aisée à réaliser que la seconde.

La gestion administrative du système éducatif doit être au service du pilotage pédagogique. La production finale d'un système éducatif représente des connaissances et des compétences pour les élèves et les apprenants. La gouvernance d'un ministère de l'éducation doit se faire au bénéfice des élèves et des apprenants. Pour réconcilier les objectifs du système éducatif et les pratiques de sa gestion, alors l'évaluation doit devenir la

239 Voir sur le [site du CRIPEN](#) (consulté en mars 2022).

240 « La gestion administrative est globalement satisfaisante (...), mais que la gestion/pilotage pédagogique est identifiée comme très défailante, en particulier au niveau primaire » ([39], chapitre 4).

241 Définition de l'[Institut des Hautes Études de l'Éducation et de la Formation](#) (consulté en mars 2022).

242 Voir §4.2.6.2.1 du RESEN, « Structure analytique pour évaluer la performance du pilotage pédagogique des établissements » ([39] ; p.157)

243 « Les analyses conduites amènent à retenir que la qualité insuffisante des apprentissages ne tient sans doute pas en premier lieu à l'insuffisance des ressources, mais à des lacunes notables dans la façon elles sont utilisées dans les établissements au niveau local. Il ressort en effet que des établissements comparables du point de vue des caractéristiques sociales de leur public d'élèves, des ressources dont ils disposent et des dispositions pour les mettre œuvre, peuvent avoir des niveaux d'apprentissage effectifs très différents de leurs élèves. » ([39], chapitre 7).

244 « Un certain nombre d'établissements performant beaucoup moins que ce qu'il est techniquement possible d'attendre. Ceci manifeste que les comportements/pratiques des acteurs (enseignants, chefs d'établissement) au niveau local (...), i) diffèrent de façon sensible d'une école à l'autre, ii) sont insuffisants dans certaines d'entre elles et iii) sont insuffisamment régulés » ([39], p.255).

colonne vertébrale de la gouvernance système éducatif (§4.1.2) et la gestion de l'ensemble du système, dont ses unités de base, les établissements scolaires et de formation professionnelle, doit se faire en fonction de leurs performances pédagogiques et des résultats en termes d'insertion des diplômés sur le marché du travail. Une partie de ces réformes relèvent de la section 3 du SDEF sur la gouvernance du système éducatif. Dans la présente sous-section sont présentées toutes les mesures qui visent au renforcement des capacités des enseignants et de la chaîne d'encadrement pédagogique.

3.4.1 Disposer de personnels enseignants et non enseignants bien formés et motivés

3.4.1.1 Mettre en œuvre la Politique Nationale Enseignante (PNE)

La mise en œuvre de la nouvelle Politique Nationale Enseignante au cours du SDEF 2021-2035 complètera les réformes du précédent Schéma Directeur (la création du CFEEF et la politique du cadre unique). Les deux réformes les plus importantes pour le corps enseignant qui ont été réalisées lors du Schéma Directeur 2010-2019 sont, d'une part, la création du Centre de Formation des Enseignants de l'Enseignement Fondamental (CFEEF) en 2012, et, d'autre part, l'instauration du cadre unique pour les enseignants en 2017. Ces deux réformes ont permis de poser des bases solides pour le recrutement et la formation des enseignants, et visent à garantir un rehaussement du niveau de compétences des enseignants. Cependant, l'accroissement du niveau académique de recrutement et du niveau de formation ne suffisent pas, seuls, à améliorer la qualité de l'éducation²⁴⁵. Ces réformes seront accompagnées par des mesures complémentaires, tel le renforcement de l'encadrement pédagogique des enseignants et de leur évaluation, pour pouvoir en tirer des bénéfices en termes de qualité de l'éducation.

Le nouveau SDEF permettra de mettre en œuvre la Politique Nationale Enseignante, initiée à la fin de la décennie précédente et dont le document sera finalisé et validé en 2022. Certaines mesures préconisées par la PNE sont déjà lancées (sur la notation, le recrutement des directeurs d'établissement, etc.), mais sa mise en œuvre va se poursuivre au cours de la décennie à venir.

La Politique Nationale Enseignante (PNE) participe à la réalisation des objectifs prioritaires d'amélioration de l'offre et de la qualité du système éducatif djiboutien à travers la réalisation de quatre objectifs spécifiques :

- (i) Le reversement de tous les enseignants, y compris ceux qui ne sont pas titulaires d'une licence, dans le corps unique ;
- (ii) La mise à disposition des structures éducatives d'enseignants qualifiés en nombre suffisant ;
- (iii) L'amélioration du niveau de motivation des personnels enseignants ;
- (iv) Le développement d'un nouveau statut général de l'enseignant.

Pour atteindre ces objectifs spécifiques, tous les aspects du métier d'enseignant, depuis le recrutement jusqu'au plan de carrière, sont pris en considération au sein de la PNE. Plus précisément, neuf domaines d'intervention sont distingués :

- (i) Le recrutement et la rétention ;
- (ii) La formation initiale et continue des enseignants ;
- (iii) Le déploiement ;
- (iv) La carrière professionnelle ;

²⁴⁵ Par exemple, les analyses multivariées du RESEN des scores des examens des OTI de 5^e année et du BEF précédemment discutées font apparaître que le niveau académique des enseignants a peu d'incidence sur les résultats des élèves (au primaire ; [39], p.143), voire une incidence inverse (au moyen ; [39], p.164).

- (v) Les conditions de travail ;
- (vi) La rémunération et les récompenses ;
- (vii) Les normes d'exercice de l'emploi d'enseignant ;
- (viii) Les responsabilités des enseignants ;
- (ix) La gouvernance scolaire.

La PNE sera mise en œuvre au cours de la prochaine décennie, à travers les plans d'action quinquennaux du SDEF, et grâce à de nouvelles instances qui seront créées.

3.4.1.2 Finaliser la mise en œuvre de la politique du cadre unique

Une politique du cadre unique consistant à recruter tous les enseignants de tous les niveaux d'enseignement avec le niveau académique de la licence et à tous les intégrer dans le même cadre de professeur a été instaurée en 2017. Les enseignants du primaire et du préscolaire recrutés depuis cette date doivent être titulaires d'une licence, quelle qu'elle soit, pour pouvoir être sélectionnés comme élèves-professeurs lors du concours d'entrée au CFEEF et devenir ensuite professeurs d'école. Une licence correspondant à la discipline d'enseignement est demandée pour les enseignants de l'EMS et de la formation professionnelle. Notons que quelques ajustements seront nécessaires pour finaliser la mise en œuvre de la politique du cadre unique. Il est ainsi envisagé de : (i) restreindre la liste des licences qui peuvent mener à enseigner dans une discipline donnée (e.g., privilégier des étudiants passés par une licence incluant des modules de sciences de l'éducation, voir § ESR) ; (ii) réintroduire la bivalence des formations et des enseignements.

Le reversement de tous les enseignants de l'EMS et de la formation professionnelle dans le cadre unique sera achevé d'ici 2025 et celui des enseignants du primaire sera achevé d'ici 2030. La grande majorité des enseignants de l'EMS ont déjà le statut de professeurs (respectivement 83 % et 97 % pour l'enseignement moyen et SG) ; le petit nombre de professeurs adjoints pourra donc être reversé dans le cadre unique d'ici 2025. Dans le cas de la formation professionnelle, certains professeurs ont été recrutés avec un niveau BTS ou DUT (donc inférieur à la licence) et plusieurs stratégies sont envisagées pour les reverser dans le cadre unique, dont celle de créer des licences professionnelles qui pourraient être obtenues grâce à une validation des acquis d'expérience²⁴⁶. En revanche, la majorité des enseignants du primaire ont été recrutés avant la mise en œuvre de la réforme du cadre unique (seuls 27 % sont professeurs des écoles) et leur reversement s'étalera donc jusqu'en 2030. un plan de reversement dans lequel seront précisés les nombres d'enseignants reversés chaque année dans le cadre unique et les coûts associés²⁴⁷ sera élaboré.

²⁴⁶ E.g. il n'existe pas encore de licence de menuiserie et les enseignants ont été recrutés avec des niveaux très différents. Une solution envisagée est donc de développer un cadre de partenariat avec l'université de Djibouti pour permettre aux professeurs d'acquérir la Licence par Validation des Acquis d'Expériences après avoir suivi une formation académique d'une année. Les autres stratégies envisagées sont les mêmes que pour le reversement des enseignants du primaire (concours internes : voir ci-après).

²⁴⁷ Notons que les dispositifs de reversement n'ont pas encore fait l'objet d'une étude de simulation appropriée ni de concertation élargie avec la direction des ressources humaines. En outre, aucun concours interne n'a été organisé lors des trois premières promotions du cadre unique.

3.4.1.3 Renforcer la formation initiale et continue des enseignants

a) Développer et valoriser la formation continue

La formation continue des enseignants est placée au cœur de la Politique Nationale Enseignante. Elle est articulée avec la formation initiale dans un continuum de formation professionnelle allant de la préparation des concours jusqu'à la formation tout au long de la vie. Il est essentiel que les compétences professionnelles des enseignants, acquises notamment lors de la formation initiale soient développées et enrichies dans le cadre de la formation continue.

Le dispositif de formation continue qui sera mis en place permettra d'accompagner les enseignants à la fois dans le développement de leur carrière et dans leurs projets de mobilité et de préparation à l'exercice de nouvelles fonctions. Plusieurs mesures importantes seront adoptées pour permettre le développement de la formation continue des enseignants, dont : (i) l'adoption d'un cadre réglementaire pour ce type de formation ; (ii) sa certification ; et (iii) la mise en place d'une formation continue modulaire.

La mise en place d'un système de Crédit de Formation Individuelle (CFI) permettra de capitaliser et de valoriser les modules de formation suivis. Ce système permettra de (i) prendre en compte les besoins de formation identifiés ; (ii) comptabiliser les formations qualifiantes suivies par chaque enseignant, que ce soit dans le cadre de l'obligation du service ou de manière optionnelle. Cette capitalisation permettra de valoriser la formation tout au long de la vie. Chaque enseignant disposera d'un portefeuille de compétences constitué à la fois par les modules acquis lors des formations et par l'expérience liée à sa carrière et à sa mobilité. Ce dispositif de CFI aura un impact sur les promotions.

Les offres de formation continue et de proximité répondront au mieux aux besoins des enseignants et des personnels d'éducation et avec les priorités de la politique éducative. Le développement de l'ingénierie de formation et de dispositifs d'analyse des besoins favorisera l'adaptation de l'offre de formation aux besoins réels du terrain. Cette offre mettra en particulier l'accent sur : (i) les compétences relatives à la qualité de l'enseignement et des apprentissages ; (ii) l'accompagnement de la mise en œuvre des réformes pédagogiques et des évolutions des programmes ; (iii) les nouveaux enjeux du système éducatif...

Le développement du dispositif de formation continue des enseignants se fera dans le cadre d'un Plan stratégique de Renforcement des Capacités (PSRC). Un Plan stratégique de Renforcement des Capacités (PSRC) destiné à l'ensemble du personnel du ministère du MENFOP, dont les enseignants, sera adopté en 2023. Ce plan d'action triennal sera mis en œuvre à travers des plans de travail annuels élaborés par une équipe technique nationale. Il devra permettre d'assurer une meilleure planification et un suivi précis du renforcement des capacités du personnel enseignant et de mobiliser des ressources financières (dont celles des partenaires techniques et financiers) pour la formation du personnel.

Le dispositif de Formation à Distance (FAD) du CFEF sera étendu à la formation continue. Jusqu'à présent, ce dispositif s'adresse seulement aux stagiaires en formation initiale et aux personnels d'encadrement pédagogique (chef d'établissement, CP). Parallèlement à l'élaboration des programmes de formation continue modulaires, le dispositif de FAD sera progressivement étendu à la formation continue des enseignants. Ce dispositif contribuera à « la rénovation du métier d'enseignant afin de mettre les enseignants en harmonie avec le développement de leur métier et avec leur époque ». Des moyens techniques, financiers et humains devront être alloués à la formation à distance pour, en particulier : (i) configurer et alimenter des plateformes destinées à assurer des formations en ligne ; (ii) créer des portails disciplinaires pour favoriser l'accès à toutes les informations et ressources pertinentes pour le métier d'enseignant dans une discipline donnée ; (iii) concevoir des modules de formation articulant des temps de présence et des formations à distance.

3.4.1.4 Le développement des carrières professionnelles des enseignants

La PNE se traduira par un changement de paradigme dans les plans de carrière des enseignants, avec de nouvelles opportunités tant horizontales que verticales. Un objectif de la PNE est de diversifier les plans de

carrières des enseignants et de les rendre plus pertinents et efficaces tant du point de vue des enseignants que du MENFOP. Cet objectif sera atteint grâce à la réforme du cadre statutaire des enseignants (voir ci-après) et à la création de nouvelles opportunités de carrière. Des évolutions de carrière seront possibles au sein de la fonction enseignante. Des postes d'enseignement spécialisé seront développés ou créés, tels les postes d'enseignant-coordonnateur²⁴⁸ et des postes liés à des domaines d'expertise précis (e.g. les TICE). Des concours périodiques seront organisés, et, ainsi, des enseignants méritants, avec une certaine ancienneté et des compétences reconnues (e.g. grâce au système de CFI), pourront accéder à ces nouvelles fonctions.

Il est attendu de la diversification des plans de carrière des enseignants qu'elle favorise leur rétention dans le système éducatif et qu'elle améliore l'efficacité de l'allocation des enseignants dans le système (ce sont deux thèmes de la PNE, §3.4.1.1).

Un nouveau cadre statutaire pour les enseignants, modernisé et diversifié, sera promulgué d'ici 2025. Le cadre statutaire de la fonction publique date de 1983 et celui de l'enseignement de 1989. Depuis 2020, ce cadre est en train d'être modernisé et uniformisé pour l'ensemble des fonctionnaires de l'état, et donc pour le secteur de l'éducation.

3.4.1.5 Moderniser la gestion des ressources humaines de l'éducation nationale

La mise en œuvre de la PNE nécessite d'adapter et de moderniser la gestion des ressources humaines (GRH), et, en particulier, un Système d'information et d'aide aux promotions (SIAP) sera développé. Le développement des plans de carrière des enseignants implique d'intégrer la gestion des compétences dans la GRH et de réaliser une gestion prévisionnelle des ressources humaines (RH). À cette fin, la plate-forme des ressources humaines facilitera la gestion des carrières des enseignants et leur accès aux informations à ce sujet.

3.4.1.6 Accompagner le développement du cycle préscolaire

Un processus de recrutements, de formations et de certifications massif des enseignants du préscolaire devra avoir lieu au cours de la prochaine décennie pour accompagner le développement du sous-secteur. La quasi-totalité du corps enseignant pour le préscolaire du MENFOP a été recruté récemment dans le cadre du nouveau corps unique²⁴⁹ (concours au niveau de la licence, suivi de deux années de formation). Dans le secteur privé, les enseignants ont généralement le diplôme du baccalauréat, mais ils n'ont généralement pas reçu de formation initiale. Enfin, dans le secteur communautaire et associatif, le niveau de diplôme et de formation des enseignants est très variable. Le développement rapide du préscolaire impliquera de recruter et former (secteur public) ou de former et certifier (secteurs privés et communautaires) un grand nombre d'enseignants au cours de la décennie à venir. Pour atteindre la préscolarisation universelle en grande section en 2030 (et un REE de 25 et un quart des enfants pris en charge par le secteur privé), il serait nécessaire de disposer de près de 450 enseignants dans le secteur public, soit plus de six fois plus qu'en 2021-2022 (voir le MSFE). En outre, près de 175 éducatrices seront nécessaires en 2030 (contre moins de 30 en 2021), ainsi que des assistantes maternelles, pour prendre en charge 15 % des enfants de 3 et 4 ans dans des centres d'éveil communautaires, ainsi que le prévoit la stratégie de développement du sous-secteur. Enfin, pour garantir un personnel enseignant de qualité pour les classes préscolaires privées ou communautaires, il sera nécessaire de prévoir : (i) un processus de certification des enseignants et éducateurs déjà en poste, sur la base de l'ancienneté et du parcours professionnel ; (ii) des formations certifiantes pour les nouveaux enseignants et pour les anciens qui n'auraient pas les qualifications suffisantes.

Les modules de formation des enseignants du préscolaire du MENFOP doivent être révisés ; un référentiel de formation doit être rédigé ; et un plan triennal de formation doit être développé. La formation initiale des enseignants du préscolaire du MENFOP a été mise en place au CFEEF et un corps d'encadrement dédié au préscolaire a été créé. La révision des modules de formation, initiale et continue, pour l'éducation préscolaire était en cours lors de la rédaction du SDEF. Plus précisément, parallèlement aux travaux de révision du curriculum du préscolaire, étaient entrepris des travaux de révision des modules de formation destinés au personnel de supervision, aux formateurs

²⁴⁸ Dans l'EMS, un enseignant coordonnateur est un enseignant qui est partiellement déchargé de cours et coordonne les activités de sa discipline. Dans l'enseignement primaire, ce statut n'existe pas ; il est à créer. Un enseignant coordonnateur du primaire serait complètement déchargé de cours, mais il aurait des fonctions telles que la préparation des examens, le soutien aux équipes pédagogiques, l'accompagnement des stagiaires, les relations avec les parents, etc.

²⁴⁹ 66 enseignants sur 71 en 2021-2022.

et aux conseillers pédagogiques, et comprenant des éléments de base communs et des spécificités liées aux fonctions de chacun (instruments et outils de supervision, de contrôle, d'encadrement, de suivi et d'évaluation). En outre, un référentiel de formation adapté et contextualisé sera rédigé en 2022. Il mettra l'accent sur les approches pédagogiques innovantes. Enfin, un plan de formation continue triennal identifiant des parcours communs à l'ensemble des enseignants formés indépendamment de leur ancienneté ou de leurs expériences et parcours spécifiques devra être élaboré.

3.4.2 Renforcer la structure et les pratiques d'encadrement pédagogique

3.4.2.1 Renforcer le rôle pédagogique et managérial des chefs d'établissements

Le leadership managérial et le rôle pédagogique des chefs d'établissement de tous les niveaux d'enseignement doivent être renforcés. Le management du chef d'établissement est identifié dans la littérature académique comme un des principaux facteurs explicatifs des résultats d'apprentissage des élèves²⁵⁰. Ces résultats sont plus élevés dans les écoles où les directeurs adoptent des pratiques efficaces de gestion scolaire. Il est donc important de placer les chefs d'établissement au centre des interventions visant à améliorer la gouvernance du système éducatif et de valoriser et renforcer leur rôle tant pour le suivi pédagogique des enseignants que pour la gestion de leur établissement.

a) Accroître le rôle pédagogique des chefs d'établissement

Les chefs d'établissement ont souvent trop peu de temps à consacrer au pilotage pédagogique. Ils ont déjà un rôle pédagogique important dans ce domaine puisque : (i) ils organisent et coordonnent les équipes pédagogiques et l'élaboration du projet d'établissement ; (ii) ils participent aux conseils d'établissement et sont responsables, entre autres, de la stratégie de remédiation mise en place dans leur établissement ; (iii) ils sont aussi encouragés à effectuer des visites de classes pour juger de la dimension pédagogique des leçons, commune à toutes les disciplines (pas pour juger de l'aspect didactique des leçons), peuvent faire appel à un personnel d'encadrement pédagogique pour appuyer les enseignants lorsque cela apparaît nécessaire..

Le rôle pédagogique des chefs d'établissement pourra être accru grâce au renforcement de l'équipe de direction et à l'accroissement de leurs prérogatives pédagogiques, à travers notamment : (i) ajuster la taille de l'équipe de direction à celle des effectifs de l'établissement; (ii) renforcer les prérogatives administratives d'un des deux principaux/proviseurs adjoints pour en décharger le principal/proviseur et ainsi lui libérer du temps pédagogique, ou, inversement, dédier l'un des deux principaux/proviseurs adjoints au pilotage pédagogique.

3.4.2.2 Améliorer le fonctionnement et renforcer les capacités des inspections de l'Éducation nationale

Les capacités des inspections de l'Éducation Nationale seront renforcées grâce à la formation de ses personnels, à leur renforcement dans les régions et au développement d'outils numériques pour l'encadrement pédagogique. Le pouvoir décisionnaire des inspections des régions sera accru dans le cadre de la réforme à venir de la gouvernance du MENFOP (voir §4.2.2) et les formations de proximité seront renforcées. Par ailleurs, les activités d'encadrement seront facilitées et plus efficaces grâce au développement d'outils numériques adaptés. Par exemple, les tableaux de bord mis en œuvre dans le cadre du projet Djibouti Early Grade Reading Activity²⁵¹ (DEGRA) permettent de centraliser le suivi de l'encadrement réalisé par les CP (par CP, par école, par région/circonscription, par enseignant, etc.). Toutes ces informations seront traitées grâce à un Système de gestion des apprentissages (SGA). Enfin, La formation initiale et continue des CP et des IEN devra être renforcée. Des activités

²⁵⁰ K. Wahlstrom et alii (2010) ont montré que le leadership pédagogique était en deuxième place quant à son importance pour l'apprentissage, juste derrière le rôle de l'enseignant. Par ailleurs, K. Cotton (2003) indique dans *Principals and student achievement qu'un leadership managérial solide était un élément clé des écoles dont le rendement des élèves était élevé.*

²⁵¹ Le projet DEGRA (2019-2024), financé par USAID, propose une approche holistique et durable pour améliorer la qualité de l'apprentissage de la lecture avec : (i) l'amélioration des enseignements ; (ii) le renforcement de la participation communautaire dans les activités de lecture ; (iii) le renforcement des politiques éducatives en faveur de la lecture (voir ESD 2010-19, §2.1.2 ; [9]).

destinées à **renforcer les capacités de tous les CP (référentiels et outils de formation)** étaient en cours au moment de l'élaboration du SDEF, et un plan de formation continue annuel devra être établi pour les inspecteurs et les CP. Notons aussi qu'un transfert de compétences en faveur du CFEF pour la formation initiale et continue des IEN devra avoir lieu : d'ici 2030, ces formations devront être assurées au CFEF par des IEN expérimentés et non plus dans des centres de formation à l'étranger.

Le temps pédagogique des IEN sera accru grâce au renforcement des personnels et des outils numériques dédiés à la gestion administrative. Les inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) ont pour mission de veiller à la mise en œuvre de la politique éducative dans les établissements scolaires et au respect des objectifs et des programmes nationaux d'enseignement. Ils évaluent le travail des personnels enseignants et de la chaîne d'encadrement pédagogique (CP, chefs d'établissement) ; ils inspectent ces personnels et leur apportent des conseils personnalisés. Ils participent à l'animation pédagogique dans les formations initiales et continues des personnels de l'Éducation nationale. Ils participent aussi au développement des curricula. Comme les chefs d'établissement, les IEN doivent en outre consacrer une part importante de leur temps de travail à des tâches administratives²⁵². Il sera donc nécessaire de poursuivre et formaliser : (i) les mesures d'allégement administratif et de renforcement du personnel en charge de l'administration dans les inspections (secrétariat, responsables administratifs) ; (ii) le développement et la mise à disposition d'outils numériques facilitant la gestion administrative (logiciels, applications, plateforme²⁵³).

Le renforcement quantitatif des inspections, déjà en cours, devra être poursuivi. Sept IEN et 51 CP ont été recrutés récemment pour l'EMS. D'autres IEN et CP continueront à être recrutés au cours du SDEF de façon à maintenir les taux d'encadrement recommandés. Pour les CP, les ratios sont d'un pour 25 enseignants dans l'enseignement primaire et un pour 30 enseignants dans l'EMS. Pour les IEN, seul le ratio pour l'enseignement primaire est actuellement maintenu à un pour 300 enseignants (i.e. 12 CP) ; les autres ratios devront être fixés, notamment en fonction des disciplines et des spécialités. Un renforcement des capacités de l'IGEN en moyens humains et matériels pour l'éducation préscolaire devra être réalisé au fur et à mesure que ce sous-secteur se développe. L'équipe d'encadrement fonctionne actuellement de façon centralisée, comme pour l'EMS, mais, quand les sections de préscolaires seront suffisamment répandues sur le territoire, elle devra adopter le même fonctionnement par région que pour l'enseignement primaire. Enfin, notons que le nombre d'inspecteurs généraux devra aussi être progressivement accru au cours de la mise en œuvre de ce nouveau SDEF. Ils sont actuellement au nombre de deux seulement, respectivement pour l'enseignement général et pour la formation professionnelle.

3.4.2.3 Renforcer et opérationnaliser les missions de l'observatoire de la qualité des enseignements et des apprentissages (OQEA)

Les capacités de l'OQEA seront renforcées afin qu'il puisse mener à bien sa mission d'information sur la qualité des enseignements et des apprentissages. L'OQEA est chargé de produire des études et des analyses sur la qualité des enseignements et des apprentissages, et donc d'éclairer les politiques qui portent sur le pilotage pédagogique du système éducatif²⁵⁴. Le renforcement de ses capacités au cours du nouveau SDEF passe, à court terme, par l'intégration de l'OQEA dans l'organigramme du MENFOP, et, à plus long terme, par la déclinaison d'un organigramme propre à l'OQEA en trois services distincts, mais complémentaires (un service des études scientifiques et prospectives²⁵⁵, un service de veille et de suivi de la qualité²⁵⁶, et un service des orientations stratégiques de la qualité²⁵⁷). Ces évolutions de l'organigramme devront être accompagnées d'un renforcement des capacités du personnel de l'OQEA, d'un renforcement en nouvelles ressources humaines, et d'un renforcement en moyen matériel et équipements.

²⁵² Les quatre domaines de compétence des responsables des services d'inspection sont : (i) les rôles et fonctions des services d'inspection et des inspecteurs, mais également des conseillers pédagogiques (deux décrets IGEN et CP) ; (ii) l'organisation des inspections ; (iii) la gestion du personnel de l'inspection (conseillers pédagogiques et IEN) ; (iv) la gestion du travail des services d'inspection.

²⁵³ Une plateforme pour la gestion des ressources humaines est en cours de finalisation où chaque entité aura son accès.

²⁵⁴ En revanche, l'OQEA n'est pas chargé de superviser les évaluations des apprentissages des élèves. C'est un autre service du MENFOP qui en a la charge.

²⁵⁵ Pour conduire des enquêtes sur le terrain, produire des revues à caractère scientifique, pédagogique et didactique, analyser les rapports pédagogiques de l'inspection.

²⁵⁶ Pour faire le suivi des recommandations du colloque, mettre en place des Normes Standards de Qualité des Enseignements -NSQE, faire des rapports d'analyse sur les résultats scolaires.

²⁵⁷ Pour suivre l'évolution du concept de la qualité, proposer des stratégies de régulation, proposer des stratégies d'orientation et d'amélioration.

3.4.3 Évaluer les résultats d'apprentissages des élèves et en suivre l'évolution

Les résultats d'apprentissage des élèves seront évalués et régulièrement suivis tout au long de la mise en œuvre du SDEF. Il était prévu dans le précédent Schéma Directeur d'« organiser des évaluations nationales cycliques des acquis des apprenants ». Cependant, cette activité n'a pas été réalisée et l'évolution de la qualité des apprentissages au cours du SD n'a pas pu être évaluée²⁵⁸. L'évaluation des apprentissages des élèves est doublement indispensable pour ce nouveau SDEF : elle permettra de s'assurer de la réalisation de l'objectif stratégique pour la qualité de l'éducation, et elle guidera la modernisation de la gouvernance du système éducatif (§4.1.2). C'est pourquoi plusieurs projets sont en cours de développement pour l'évaluation des apprentissages des élèves. Il sera nécessaire que le chronogramme de ces évaluations soit établi et initié le plus tôt possible après la validation du SDEF, afin de disposer de lignes de base ou baselines (i.e., connaître les niveaux d'acquis des élèves au début du SDEF) et d'un plan d'évaluation pour prévoir quand ces niveaux d'acquis seront à nouveau évalués au cours du SDEF.

3.4.3.1 Réviser les évaluations des *Objectifs Terminaux d'Intégration* (OTI)

Les évaluations des Objectifs Terminaux d'Intégration (OTI) de 2e et 5e année du cycle primaire, l'OTI de 7e année et de la fin du cycle moyen (BEF) seront révisés et ils permettront de suivre l'évolution des proportions d'élèves qui atteignent les niveaux de compétences attendus. Les OTI sont des évaluations annuelles administrées à la fin des cycles 1, 2 et 4 de l'enseignement fondamental (i.e., à la fin des 2^eme, 5^e et 9^e années). Dans les deux derniers cas, ils déterminent le passage des élèves au cycle d'apprentissage suivant. Jusqu'à présent les OTI n'ont guère été suffisamment exploités pour suivre l'évolution du niveau des apprentissages des élèves, ni pour guider la politique éducative²⁵⁹. Cependant, les évaluations des OTI étaient en cours de révision au moment de l'élaboration du SDEF afin d'être alignés sur les nouveaux curricula de l'enseignement fondamental (§3.1.1)²⁶⁰. Cette révision permettra aussi d'améliorer la conception et l'utilisation de ces évaluations. Les évaluations des OTI révisées permettront d'identifier la proportion des élèves qui ont atteint des niveaux de compétence donnés à la fin de chaque cycle. Ces niveaux seront définis conformément au Cadre de compétence mondial (Global Proficiency Framework)²⁶¹. Ces données seront donc facilement comparables d'une année à l'autre. Elles seront alors analysées et exploitées et permettront d'ajuster le pilotage pédagogique. Les capacités du MENFOP pour l'évaluation des apprentissages (conception et analyses) seront renforcées en conséquence²⁶².

La mise en œuvre des évaluations des OTI révisées suit celle des nouveaux curricula de l'enseignement fondamental. Elles seront donc utilisées pour la première fois en : (i) 2^e année de l'EF en 2021-2022 ; (ii) 7^e année de l'EF en 2022-2023 (iii) 5^e et 9^e année de l'EF en 2023-2024.

Les indicateurs de suivi des objectifs stratégiques sur la qualité de l'éducation c'est-à-dire les proportions d'élèves qui ont atteint le niveau de compétences de base attendu en fin de cycle (ou repère de base) ne pourront donc être basés sur les évaluations OTI révisées qu'à partir de ces dates.

3.4.3.2 Développer des évaluations ponctuelles pour compléter celles des OTI

Des Évaluations ponctuelles (EP) permettront de vérifier et approfondir les résultats des évaluations des OTI. Ces évaluations seront administrées à un échantillon représentatif des élèves et porteront seulement sur les matières de base. Selon les besoins, les EP pourront porter sur n'importe quelle année de l'EF. Elles pourront aussi être administrées à la fois en début et en fin d'année scolaire, permettant alors d'évaluer la progression des élèves

²⁵⁸ Voir ESD 2010-19, §2.5. La qualité de l'éducation a seulement été évaluée à la fin de la mise en œuvre du SD, à partir des résultats des élèves aux épreuves des OTI de 5^{ème} année en 2019 (RESEN).

²⁵⁹ Cas du RESEN seulement

²⁶⁰ Ces activités sont menées dans le cadre du PRODA (sous-composante 3.1).

²⁶¹ Le Cadre de compétence mondial (GPF) définit les niveaux de compétence minimum globaux que les élèves sont censés démontrer à la fin de chaque niveau scolaire, de la 1^{ère} à la 9^e année.

²⁶² Actuellement les évaluations des OTI portent seulement sur le français, les mathématiques et l'arabe ; les évaluations révisées porteront sur un plus grand nombre de disciplines au niveau de BEF (sciences expérimentales, histoire-géographie, etc.).

au cours de l'année. À la différence des évaluations OTI, leur contexte d'administration n'est pas celui d'un examen (il s'agit d'une évaluation sans conséquence sur le parcours scolaire des élèves). Notons enfin que les EP, déclinées par compétence, seront alignées au Cadre de compétence mondial (GMF), et fourniront des informations plus détaillées pour le pilotage du système éducatif. Les mêmes indicateurs de base pourront néanmoins être calculés et comparés pour les deux types d'évaluations, ce qui permettra de s'assurer de la validité des évaluations OTI.

3.4.3.3 Participer à des évaluations des apprentissages qui permettent des comparaisons régionales et internationales

La République de Djibouti compte participer aux évaluations internationales pour mesurer la performance du système en termes d'apprentissage.

À ce titre, elle participera à la prochaine évaluation du PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN²⁶³) qui aura lieu en 2024. Cette évaluation permettra de comparer les résultats d'apprentissage des élèves djiboutiens avec ceux des autres pays africains francophones.

De nouvelles Évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) et Évaluations des compétences fondamentales en mathématiques (EGMA) pourront venir compléter celles réalisées précédemment afin d'enrichir la compréhension des mécanismes d'apprentissage. Une enquête EGRA a été réalisée pour la 2^e année de l'EF en 2020-2021 (baseline) et sera de nouveau administrée en 2^e année en 2021-2022. Ces évaluations, réalisées dans le cadre du projet DEGRA, permettront d'évaluer les effets du passage de l'ancien au nouveau curriculum. Précédemment, des enquêtes EGMA ont été réalisées en 2017 et 2018 dans le cadre du Projet d'accès à l'éducation de qualité (PAEQ 2013-2018). De nouvelles enquêtes EGRA et EGMA pourront être réalisées au cours du SDEF afin d'évaluer l'évolution des compétences des élèves par rapport aux précédentes enquêtes. En outre, ces enquêtes ont l'avantage de permettre les comparaisons internationales et d'évaluer la maîtrise de la lecture et des mathématiques de façon très précise.

²⁶³ Conférence des ministres de l'éducation des États et Gouvernements de la Francophonie.

■ 4. RENOVER LA GOUVERNANCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

L'objectif stratégique du SDEF 2021-2035 concernant la gouvernance est de poursuivre, généraliser et consolider le processus d'évolution de la culture managériale du MENFOP en faveur d'une gestion axée sur les résultats et le suivi-évaluation. Le MENFOP a engagé une réforme de ses pratiques managériales au cours du précédent Schéma Directeur 2010-2019. Cette réforme consistait en particulier en « l'introduction d'outils et de pratiques en matière de gestion qui sont axés sur les résultats et améliorent l'efficacité et la responsabilité » ([48]). Ce projet ambitieux n'était cependant que le point de départ d'un long processus pour implanter « la culture de la programmation et du suivi des activités »²⁶⁴ au sein du MENFOP. Ce processus d'évolution de la culture managériale du MENFOP en faveur d'une gestion plus axée sur les résultats et le suivi-évaluation sera poursuivi lors du nouveau SDEF, ce qui impliquera à la fois de consolider la mise en œuvre de la gestion du secteur éducatif axée sur les résultats (GAR) (§4.1) et d'adapter la structure de gouvernance du secteur à ce mode de gestion et, plus largement, aux enjeux du SDEF (§4.2). Enfin, cette structure de gouvernance doit reposer sur des bases solides qui assurent la pérennité et la résilience du système éducatif (§4.3).

► 4.1 Poursuivre l'évolution de la culture managériale vers une culture axée sur les résultats et le suivi-évaluation

La poursuite du processus d'évolution de la culture managériale du MENFOP passe par l'évolution parallèle de deux caractéristiques fortes et interdépendantes du système de gouvernance actuel : ses pratiques managériales centralisées et insuffisamment tournées vers la programmation des activités et la reddition de comptes (§4.1.1) et la faiblesse du dispositif de suivi-évaluation (§4.1.2).

4.1.1 Finaliser la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats (GAR)

4.1.1.1 Renforcer les capacités et les compétences pour la GAR

Le processus de mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats (GAR) au sein du MENFOP sera poursuivi et consolidé au cours du nouveau SDEF. La mise en place de la GAR s'est faite grâce à la généralisation de plans de travail annuels (PTA) au niveau de l'ensemble des services du MENFOP pour traduire en activités les plans d'action de l'éducation et de la formation²⁶⁵. Cependant le rapport d'évaluation du projet ACIGEF ([48]), réalisé en août 2018, puis le Rapport d'Évaluation de la mise en œuvre et des résultats du Schéma Directeur 2010-2019 (ESD 2010-19, (ref) ; §5.1.1, p.66) ont fait apparaître que la mise en œuvre de la GAR est encore inachevée et doit être poursuivie. L'approfondissement de la mise en œuvre de la GAR se fera par :

- (i) Le renforcement des compétences et de la culture de la GAR des cadres du MENFOP : la réorganisation du MENFOP, l'évaluation des personnels, et leurs formations initiales et continues (§4.2.4) devront contribuer à instaurer une culture managériale axée sur les résultats et la reddition des comptes ;
- (ii) Le renforcement des capacités de planification de l'éducation : les effectifs alloués à cette fonction seront significativement accrus, tant au niveau central (dans le cadre de la modernisation de l'organisation du MENFOP ; §4.2.1) qu'au niveau déconcentré (au sein des DRE ; §4.2.2.1), et les outils de planification et de pilotage du système éducatif seront développés (§4.1.1.2) ;

²⁶⁴ Voir [48], p35.

²⁶⁵ Les PTA sont des tableaux dans lesquels sont listées toutes les activités que prévoit de réaliser un service, ainsi que les résultats attendus et les indicateurs à suivre.

- (iii) Le renforcement des capacités de gestion financière passera essentiellement par la budgétisation des PTA et l'usage accru et la mise à jour des outils de la planification financière, dont le Cadre de dépenses à moyen terme²⁶⁶ (CDMT).

Au cours du nouveau SDEF, la budgétisation des PTA sera réalisée, la réalisation des activités et l'exécution du budget du Ministère pourront être suivies en temps réel, et les contrats de performance seront généralisés. Grâce à des travaux d'harmonisation de la nomenclature des activités et au déploiement de nouveaux outils de gestion et de pilotage (§4.1.1.2), les PTA pourront être budgétisés et traduits en *Programmes de travail annuel pour le personnel* (PTAP) de tout le MENFOP, du niveau central aux écoles. Des contrats de performance seront alors établis entre les instances dirigeantes du MENFOP et chaque entité, service, établissement sous la tutelle du MENFOP. Ces contrats et le suivi de la mise en œuvre des PTAP serviront de base à l'évaluation annuelle des performances de tous les personnels. Ce processus est déjà engagé (e.g. avec les lettres de mission annuelles aux chefs d'établissement, §4.2.2.2) ; il sera approfondi et généralisé.

4.1.1.2 Développer les outils de planification et de pilotage du système éducatif

a) Mettre en place une plateforme sectorielle de gestion des données de l'éducation

Un ensemble d'outils et d'espaces numériques liés entre eux dans « une plateforme sectorielle permettant de gérer toutes les données sur l'éducation »²⁶⁷ seront développés dans le cadre du Schéma stratégique de Renforcement des Enseignements et des Apprentissages par les TICs (REATIC) pour accompagner la mise en œuvre du SDEF. Un nouveau *Système d'Information et de Gestion de l'Éducation* (SIGE), aussi appelé « Plateforme sectorielle » pour le distinguer de l'ancien SIGE²⁶⁸ sera développé. Des outils et des espaces numériques de travail seront créés pour les acteurs du système éducatif (élèves, enseignants, etc.) et permettront de faciliter le suivi, le contrôle de la qualité, la prise de décisions, dont en particulier :

- (i) Un Système intégré de suivi de la mise en œuvre et des résultats doit permettre de suivre l'avancement de tous les plans de travail annuel.
- (ii) Une plateforme numérique de suivi et d'accompagnement des élèves doit permettre la traçabilité des élèves durant tout leur cursus scolaire.
- (iii) Le Système d'information d'aides à la promotion (SIAP) est une plateforme numérique qui informe les enseignants sur le plan de carrière et les modalités d'accès.
- (iv) Une plateforme éducative propre au MENFOP²⁶⁹ (ou e-learning) permettra un enseignement-apprentissage à distance grâce à des ressources numériques qui devront être développées (des contenus pédagogiques numériques²⁷⁰ et des cours télévisés pour les élèves).
- (v) Le Système de gestion d'apprentissages (SGA, voir §3.4.2.2).
- (vi) Une plateforme de gestion des ressources humaines).
- (vii) Une plateforme de gestion des établissements.

L'actuel système d'information et de gestion de l'éducation (SIGE) sera modernisé et intégré dans le

²⁶⁶ Le CDMT d'un ministère est un pré-budget qui se distingue du budget par deux caractéristiques : (i) il n'est pas contraint par les normes de présentation du budget (il est en général moins détaillé que le budget) ; il est pluriannuel.

²⁶⁷ Voir [11], p.30.

²⁶⁸ Le terme SIGE est utilisé dans deux sens un peu différents selon les documents et les interlocuteurs. Au sens usuel, et étroit, le SIGE est la base des données scolaires. Au sens littéral, et élargi, le SIGE concerne tous les types de données du secteur de l'éducation (données scolaires, d'activité, pédagogiques, etc.). La stratégie REATIC consiste donc à faire du SIGE actuel (sens étroit) une composante d'un SIGE élargi.

²⁶⁹ Au moment de la pandémie de COVID, le MENFOP a eu l'opportunité d'utiliser gratuitement les plateformes expérimentales Classera (classes virtuelles ; télé-enseignement, e-learning). Cependant cette solution n'est pas pérenne et le MENFOP projette donc de mettre en place sa propre plateforme éducative, commune à tous les établissements scolaires. Notons que les établissements scolaires disposent souvent déjà de leur propre plateforme, qui varie d'un établissement à l'autre.

²⁷⁰ Des applications numériques (alphabétisation, numératie, apprentissage des langues, etc.), des cours en ligne, des évaluations diagnostiques et formatives autocorrectives, etc.

nouveau système d'information et de gestion de toutes les données de l'éducation (plateforme sectorielle). L'actuel SIGE remplit les fonctions traditionnelles de collecte et d'analyse des données des établissements scolaires de Djibouti. Il repose sur les outils OPAD/ED-ASSIST et permet de produire chaque année un annuaire statistique complet. Cependant, ces outils présentent l'inconvénient de ne pas être facilement évolutifs (ESD 2010-19, [9] ; **§5.1.3). Ils n'ont pas été mis à jour depuis leur installation en 2011, alors qu'il serait nécessaire d'y ajouter : (i) de nouveaux tableaux ; (ii) de nouvelles données ; (iii) de nouvelles fonctionnalités. Pour remédier à ces difficultés, le SIGE sera modernisé²⁷¹.** Par exemple, il sera lié à la base de données des élèves et intégrera les données de la carte scolaire (voir ci-après). En outre, la fiabilité et la pertinence des données seront améliorées par le renforcement et la déconcentration des contrôles de la qualité et de l'analyse des données (§4.2.2.1).

b) Moderniser la carte scolaire²⁷²

Les besoins futurs d'éducation sont insuffisamment anticipés, les constructions scolaires se font avec retard et les établissements se retrouvent en surtension. Actuellement, les besoins d'éducation au niveau local, en particulier l'ouverture et/ou la construction de nouvelles salles de classe, sont le plus souvent déterminés d'une année pour l'autre par la Direction de la Planification (DP) du MENFOP. Les besoins pour l'année t+1 sont estimés à partir de projections basées sur les inscriptions et les redoublements de l'année t. La DP anticipe les besoins d'éducation d'une année à l'autre, au mieux à deux ans, mais elle ne dispose pas d'une carte scolaire prospective à cinq ans comme ce serait nécessaire pour les décisions de construction d'établissements. Les constructions scolaires se font donc avec du retard et les établissements sont souvent en surtension dans les zones en croissance démographique.

Deux nouveaux outils vont permettre d'élaborer une carte scolaire prospective et d'améliorer la planification des constructions scolaires. La carte scolaire va être remodelée grâce (i) à un plan d'extension des écoles à moyen terme (PEE) ; et (ii) aux informations issues des Plans sous-régionaux et communaux de promotion de la scolarisation (PSRC). Le PEE est un plan quinquennal basé sur des études de faisabilité et reflétant les priorités du MENFOP (telles que la taille des DP, l'élimination du fonctionnement en double flux, etc.). Il doit permettre de « cartographier les besoins locaux pour adapter l'offre à la demande » ([50], p.20) et doit inclure un plan de maintenance de l'infrastructure. Ces travaux vont permettre d'alimenter la DP avec de meilleures prévisions des évolutions locales (projections démographiques ; repérage des villages à forte ou faible croissance démographique ; etc.) pour les premières années de la mise en œuvre du SDEF. Afin que ce flux d'informations soit renouvelé, ces activités devront ensuite être reconduites et pérennisées, ce qui implique de disposer d'une structure de planification déconcentrée (voir ci-après).

Une entité chargée des statistiques et de la carte scolaire de la région sera créée dans chaque nouvelle Direction régionale de l'éducation (DRE, §4.2.2.1). Cette entité sera une « antenne » régionale de la DP. Elle sera chargée de réaliser des collectes de données, de les analyser, et de conduire le processus d'élaboration de la carte scolaire de la région en associant l'ensemble des parties prenantes, notamment les APE et le CRE. Plus généralement, les activités de cette entité s'inscriront dans la stratégie du MENFOP de privilégier l'approche locale impliquant la population pour trouver des solutions aux problèmes de non-scolarisation et d'abandon scolaire. L'entité conduira les activités nécessaires pour l'élaboration des plans sous-régionaux et communaux et pour le suivi et évaluation de leur mise en œuvre. Ainsi, il contribuera à consolider et pérenniser l'approche des PSRC.

4.1.2 Faire de l'évaluation la colonne vertébrale de la gouvernance du système éducatif

Un objectif spécifique du SDEF 2021-2035 est de développer une politique et une culture de l'évaluation,

²⁷¹ Dans le cadre de la composante 4 du projet PRODA et de la stratégie REATIC.

²⁷² « La Carte scolaire est un ensemble de techniques et de procédures permettant d'estimer les besoins futurs d'éducation au niveau local et de prévoir les mesures à prendre pour les satisfaire. En ce sens, la carte scolaire est un exercice de micro-planification, avec comme spécificité la recherche d'une meilleure adéquation entre l'offre et la demande éducative » (UNESCO, IIEP).

à tous les niveaux du système éducatif, et basée sur les résultats d'apprentissage des élèves ou l'insertion des apprenants et des étudiants. La pratique de l'évaluation, quantitative ou qualitative, doit être généralisée pour tous les élèves, apprenants, et étudiants, pour tous les personnels du système éducatif, et pour tous les projets, et devenir ainsi la colonne vertébrale de la gouvernance du système éducatif. L'importance et les moyens pour développer l'évaluation des résultats d'apprentissages des élèves ont été discutés précédemment, dans le cadre de la section sur l'amélioration du pilotage pédagogique. Rappelons cependant que les connaissances et des compétences acquises par les élèves, les apprenants et les étudiants constituent le produit final d'un système éducatif, et que leur évaluation est donc de la pierre angulaire de toute la politique d'évaluation qui sera être mise en place. Notons aussi que, dans le cas de formation professionnelle et de l'ESR, l'évaluation des compétences des apprenants et des étudiants résulte directement de leur insertion sur le marché du travail. Toutes les autres évaluations (personnels, projets) doivent, autant que possible, s'appuyer sur celles des résultats d'apprentissage des élèves ou de l'insertion des apprenants et des étudiants.

4.1.2.1 Évaluer l'ensemble du personnel du secteur de l'éducation

L'évaluation et les carrières des enseignants titulaires dépendront de leur rendement (ou valeur ajoutée) lorsqu'il sera possible de le mesurer. L'évaluation des enseignants a été révisée récemment afin d'être basée à la fois sur une note administrative et sur une note pédagogique. Cette évaluation aura un impact plus important sur la carrière des enseignants puisqu'elle pourra permettre un avancement plus rapide. En fonction de leur rendement professionnel.

Les critères d'évaluation des chefs d'établissement seront revus pour accorder un poids plus important à l'évolution des résultats (apprentissage, insertion, rétention) des élèves et des apprenants. Une évaluation annuelle des chefs d'établissement a été mise en place, depuis trois ans, sur la base d'une grille critériée, préalablement à la révision de leur statut et à la revalorisation de leur rémunération prévue dans la Politique Nationale Enseignante. Cette évaluation est basée sur une grille comportant cinq critères qui comptent chacun pour un cinquième : (i) la gestion administrative de l'établissement ; (ii) l'implication dans le pilotage pédagogique ; (iii) les relations avec la communauté éducative dans son ensemble ; (iv) le projet d'établissement ; (v) les résultats aux examens nationaux. Pour les établissements de formation professionnelle, un sixième critère portera sur l'insertion des diplômés. Il est prévu à terme de revoir cette grille d'évaluation pour accorder un poids prépondérant à la production finale de l'établissement, i.e. les résultats d'apprentissage et l'insertion des diplômés, mais aussi le taux de rétention de l'établissement²⁷³. En outre, comme dans le cas des enseignants, c'est le rendement des chefs d'établissement qui devra être pris en compte et non le niveau absolu des résultats i.e. l'évolution des résultats obtenus par l'établissement (tenant ainsi compte des conditions de départ).

Tous les personnels non enseignants devront progressivement être évalués individuellement et, à terme, en fonction de leur rendement. Un système d'évaluation sera conçu pour le personnel des établissements scolaires. Une part de leur note sera liée aux résultats d'apprentissage des élèves ou à l'insertion des diplômés – ceci afin de favoriser la collaboration et l'implication de tous les personnels non enseignants dans la réussite de l'établissement – et une autre part de la note dépendra d'objectifs propres à chaque catégorie de personnel, au niveau du service et au niveau de l'individu²⁷⁴. Un second système d'évaluation sera conçu pour les agents des services centraux et déconcentrés du MENFOP. La notation de ces agents sera en partie liée aux résultats, nationaux ou régionaux, sur lesquels ils peuvent avoir un impact, même indirect, et en partie aux réalisations directes liées à leur fonction²⁷⁵.

²⁷³ Un « bon » établissement doit permettre au plus grand nombre d'élèves qui y entrent d'atteindre de bons résultats. Les bons résultats des élèves arrivés jusqu'en terminale ne doivent pas être obtenus au détriment d'élèves plus faibles qui ont été amenés à abandonner.

²⁷⁴ Par exemple, le personnel du service de maintenance d'un établissement sera évalué sur la qualité de la maintenance globale de l'établissement et, pour chaque individu, sur ses activités propres (à partir d'une grille critériée nationale).

²⁷⁵ Par exemple, le personnel du service de l'enseignement moyen sera évalué pour une petite partie sur les résultats au BEF et pour le reste sur la réalisation des objectifs qui avaient été fixé à chacun selon sa fonction.

4.1.2.2 Évaluer les projets et les activités pour améliorer leur pilotage

Un dispositif formalisé et systématique de suivi-évaluation des projets et politiques sectorielles, doté des ressources humaines et matérielles nécessaires, sera mis en place d'ici 2025. Les projets menés au MENFOP doivent normalement faire l'objet d'évaluations à mi-parcours et finales, mais celles-ci ne sont pas toujours réalisées ou ne le sont pas selon une méthodologie permettant d'en tirer les meilleurs bénéfices. C'est une des raisons majeures pour lesquelles des faiblesses ont été relevées dans le pilotage et la gestion des projets, lors du RESEN et de l'évaluation de la mise en œuvre du précédent Schéma Directeur (ref ; §5.1.2). Un dispositif institutionnel de suivi-évaluation des projets devra donc être mis en place, et l'évaluation de chaque projet devra être planifiée en amont de son lancement. Les évaluations devront être inscrites dans les plans d'action en même temps que les projets eux-mêmes. La mise en place de ce dispositif sera facilitée par la collecte et la centralisation d'un nombre croissant de données sectorielles au sein de la plateforme sectorielle de gestion des données de l'éducation. Elle impliquera cependant aussi d'accroître et de regrouper les ressources humaines et matérielles dédiées aux activités de planification et de suivi-évaluation²⁷⁶, ce qui sera fait dans le cadre de la modernisation de l'organisation du MENFOP (§4.2.1).

Le développement d'une culture de l'évaluation au sein du système éducatif rendra le pilotage et la gestion des projets plus efficace et efficiente. Le dispositif de suivi-évaluation devra permettre de produire, analyser et utiliser des données de suivi et d'évaluation des projets afin « d'introduire une «boucle cybernétique intégrée de rétroaction» calée sur les résultats obtenus, qui sache produire de façon régulière les ajustements nécessaires dans le fonctionnement du système » (RESEN, p.242). Autrement dit, l'évaluation systématisée des projets sectoriels fournira des informations nécessaires pour réaliser un pilotage efficace et efficient des projets sectoriels.

► 4.2 Adapter la structure de gouvernance aux enjeux du nouveau SDEF

4.2.1 Réviser l'organisation du MENFOP

L'organisation et le fonctionnement de l'administration centrale du MENFOP seront revus de façon à accroître leur efficacité et à les adapter aux nouveaux enjeux de la politique éducative et de formation. Le secteur de l'éducation a beaucoup évolué au cours de la décennie passée et l'organisation et le fonctionnement du MENFOP doivent être revus en conséquence. Un audit organisationnel et fonctionnel sera réalisé et conduira à la mise en place d'un nouvel organigramme du Ministère.

La nouvelle organisation du Ministère reflétera l'ambition de transformation du système éducatif. La réorganisation du ministère devra en particulier répondre aux défis suivants :

- (i) Clarifier les missions des entités de pilotage et renforcer la coordination et le partage d'information entre ces entités²⁷⁷ ;
- (ii) Renforcer la fonction de planification et de suivi-évaluation ;
- (iii) Prendre en compte l'usage accru et sécurisé des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) : ce cas très représentatif des nouveaux enjeux du SDEF est développé ci-après.

Plus généralement, cette réorganisation permettra de renforcer et moderniser les services et les directions en fonction des faiblesses constatées et des activités projetées dans le SDEF.

²⁷⁶ Il s'agit d'une recommandation de l'ESD 2010-19 (p.79).

²⁷⁷ Mettre « en cohérence les missions de toutes les instances qui composent le MENFOP pour une efficacité accrue du département » (Termes de référence de l'audit, ref).

4.2.2 Déconcentrer le système éducatif

La gouvernance administrative du secteur de l'éducation est dominée par « une centralisation poussée ».

²⁷⁸Seules les déconcentrations de l'encadrement pédagogique, de certains jurys d'examen (OTI, BEF), et, partiellement, de la gestion des cantines scolaires (sans transferts de fonds) ont été effectives. Quasiment toute la gestion des ressources (financières, matérielles, humaines) reste centralisée, laissant peu de possibilités d'initiatives aux acteurs locaux. Il n'y a guère de délégation de responsabilité, d'allocation des ressources, et donc de reddition des comptes au niveau déconcentré. Corolairement, les compétences actuellement disponibles au niveau local pour mettre en œuvre des actions (e.g., les PSRC et le PPE) sont insuffisantes. Le renforcement du rôle des régions (§4.2.2.1) et des établissements (§4.2.2.2) permettra d'améliorer l'efficacité de la gouvernance en assurant un pilotage de proximité et une mise en œuvre des réformes pédagogiques adaptée aux contextes locaux et aux attentes des usagers.

4.2.2.1 Déconcentrer les services éducatifs du MENFOP dans des Directions Régionales de l'Éducation (DRE)

Le fonctionnement des actuels services régionaux d'éducation (SRE) s'apparente plutôt à celui d'une inspection régionale qu'à celui d'un véritable service déconcentré. En 2012, au cours de la mise en œuvre du précédent Schéma Directeur 2010-2019, les Directions régionales de l'éducation (DRE) ont été réorganisées en Services régionaux d'éducation (SRE). Les SRE sont dirigés par un inspecteur de l'enseignement primaire, qui joue le rôle de chef service, et doit superviser tous les services éducatifs dans la région.

Des Directions régionales de l'éducation (DRE) vont remplacer les SRE et seront dotées des moyens nécessaires pour héberger un ensemble de services déconcentrés du MENFOP dans les régions intérieures.

Dans le cadre de la prochaine modernisation de l'organisation du MENFOP, il est prévu d'élever les SRE en Directions régionales de l'éducation (DRE). Les DRE seront chargées de superviser tous les services publics de l'éducation, du préscolaire au secondaire général, et de décliner la politique éducative du gouvernement dans les régions intérieures. Les compétences et les missions des DRE seront donc étendues et leurs ressources humaines et financières seront renforcées. Parmi les compétences qui seront transférées aux régions se trouvent : (i) la gestion des transports scolaires et de l'hébergement ; (ii) la maintenance des établissements ; (iii) l'ensemble des jurys d'examen (et non seulement les OTI et BEF)²⁷⁹. Les DRE devront alors inclure des bureaux correspondant à chacune de ces nouvelles compétences. Elles devront aussi être dotées de bureaux pour chacune des missions qui bénéficiera de cette déconcentration des services, dont : (i) les statistiques et la carte scolaire ; (ii) le genre et scolarisation des filles ; (iii) la santé scolaire, l'éducation sportive et artistique ; etc. Enfin, contrairement aux SRE²⁸⁰, les DRE devront disposer d'une dotation budgétaire pour assurer les missions et services qui leur sont dévolus.

4.2.2.2 Renforcer l'autonomie et la redevabilité des établissements scolaires

Dans le cadre d'une gestion du système éducatif axée sur les résultats, l'autonomie et la redevabilité des établissements scolaires doivent être renforcées. Ce renforcement passe par celui : (i) de l'équipe dirigeante (chefs d'établissement et adjoints) ; (ii) des contrats d'objectifs ; (iii) des conseils et comités qui participent à la gestion administrative et pédagogique de l'établissement ; (iv) des projets d'établissement. Le renforcement du rôle managérial et pédagogique des chefs d'établissements a été développé précédemment (§3.4.2.1). Leur redevabilité passe depuis trois ans par leur évaluation annuelle à partir d'une grille critériée. Les contrats de performance annuels des établissements et des circonscriptions scolaires sont précisés chaque année dans une lettre de mission adressée par le ministre de l'Éducation à chaque chef d'établissement. Des commissions mandatées par le Ministre, mènent ensuite des missions d'évaluation périodiques afin de faire l'état des lieux du fonctionnement des établissements scolaires et d'évaluer la mise en œuvre des missions assignées aux différents personnels. Les résultats des évaluations donnent lieu à des mesures correctives. Ces contrats de performance seront systématisés et renforcés ; les commissions et les grilles d'évaluation seront formalisées.

²⁷⁸ Citation de l'EENSD ([42]). Voir aussi l'ESD 2010-19 ([9]), §5.3.

²⁷⁹ La décentralisation des jurys d'examen pourrait être généralisée, ce qui permettrait d'améliorer les conditions de passation des examens dans les établissements des régions et la sécurisation des sujets et des centres d'examens (organisation des épreuves, corrections, jurys, etc.).

²⁸⁰ Les SRE n'ont pas de budget de fonctionnement et ne disposent donc d'aucune autonomie administrative ni budgétaire (ESD 2010-19, [9], p.76)

Les instances de concertation des établissements scolaires – conseils et comités de gestion d'établissement, conseils pédagogiques et conseils des professeurs d'école – seront généralisées et revitalisées afin de favoriser le dialogue sectoriel et d'aider à la prise de décision au sein des établissements. Le conseil d'établissement (CE) est un « organe décisionnel qui, par l'instauration d'une dynamique de gestion participative entre l'équipe pédagogique et les parents d'élèves, donne à l'établissement scolaire les leviers nécessaires pour soutenir la qualité des apprentissages et de la vie scolaire »²⁸¹. Il est composé de représentants de tous les acteurs de la communauté éducative (chefs d'établissement, parents d'élèves, élèves, et enseignants), et permet la discussion et la concertation sur les toutes les questions relatives à la vie scolaire (conditions d'apprentissage, environnement scolaire). Le Comité de Gestion d'Établissement (CGE) est composé de membres du CE et il « exécute les délibérations du CE et notamment le budget²⁸² de l'établissement et, quand il y a lieu, le fonctionnement de la cantine et du dortoir de l'établissement ».

Enfin, les conseils des professeurs de l'école primaire et les conseils pédagogiques des établissements d'EMS existent déjà, mais devront aussi être redynamisés. Ils ont en particulier pour mission de « coordonner les enseignements, la progression dans les programmes, la notation et l'évaluation des activités scolaires », et d'« aider à la préparation et à la mise en œuvre du projet d'établissement »²⁸³. Des indicateurs seront définis et suivis pour vérifier que d'ici 2025 ces trois types d'instances de concertation sont présentes dans tous les établissements scolaires et se réunissent au rythme régulier attendu.

Le périmètre et les capacités de mise en œuvre des projets d'établissement (PE) seront progressivement renforcés au cours du SDEF. Un projet d'établissement (PE) est un plan d'action dont l'objectif est d'améliorer les résultats et l'environnement scolaires des élèves, organisé autour d'axes prioritaires, et accompagné d'un dispositif de suivi des résultats. Les PE permettent d'adapter les stratégies éducatives nationales au sein de chaque établissement et avec la participation de l'ensemble de la communauté éducative. Il s'agit d'un outil de pilotage des établissements indispensable et qui s'inscrit dans le cadre de la gestion axée sur les résultats (GAR). Le rôle et l'importance accordée aux PE devront être progressivement accrus grâce à des incitations et un suivi renforcé (prise en compte dans l'évaluation des différents acteurs de l'éducation et dans celle des établissements ; remontée et suivi de certains indicateurs de résultats ; etc.). Les PE seront un des vecteurs principaux du renforcement de l'autonomie et de la redevabilité des établissements scolaires. Ils devront donc, à moyen ou long terme, être accompagnés d'un budget propre qui permettra de réaliser des activités supplémentaires et dépendra du projet et de ses résultats²⁸⁴.

4.2.3 Le renforcement des capacités organisationnelles, institutionnelles et partenariales du système national de la formation professionnelle

Des instances de gouvernance et de pilotage de la formation professionnelle, partenariales et orientées vers l'insertion professionnelle des apprenants, seront mises en place. Le fonctionnement du système national de la formation professionnelle sera structuré sur trois niveaux, chacun avec des responsabilités et des ressources différentes :

- (i) Le Conseil National de la Formation et de l'Insertion Professionnelle (CNFIP) assurera le rôle de maître d'ouvrage : définition des orientations et des priorités de la politique de la formation professionnelle et du cadre de partenariat entre les acteurs ; élaboration de la législation et de la réglementation applicables à la formation professionnelle ; évaluation de l'efficacité et de l'efficience du système de formation. Le CNFOP est un organe partenarial de concertation et de décision réunissant les partenaires publics et privés impliqués dans le système de formation²⁸⁵.

²⁸¹ Arrêté N°168/PR/MENFOP de 2018 sur les conseils d'établissement, les comités de gestion d'établissement et les conseils pédagogiques (consulté en mars 2022).

²⁸² Selon l'Article 20 de l'Arrêté N°168/PR/MENFOP, « les ressources financières du CGE sont constituées : de la part du budget national en Titre III (budget de fonctionnement) éventuellement attribuée par le MENFOP ; de la collecte des participations scolaires ; du produit des manifestations payantes ou des ventes organisées par le CGE ; des dons d'organismes privés ou publics » (consulté en mars 2022).

²⁸³ Arrêté N°168/PR/MENFOP de 2018 sur les conseils d'établissement, les comités de gestion d'établissement et les conseils pédagogiques (consulté en mars 2022).

²⁸⁴ Une expérimentation consistant allouer en début d'année un budget aux projets de quelques établissements, puis à les auditer en fin d'année, a déjà été menée dans le cadre d'un projet financé par la Banque mondiale.

²⁸⁵ La gouvernance partenariale regroupe : (i) les pouvoirs publics ; (ii) les représentants des employeurs du privé ; et (iii) les représentants des travailleurs

- (ii) L'Agence Djiboutienne de Formation Professionnelle (ADFOP) et ses délégations régionales assureront la maîtrise d'œuvre : elles seront responsables de l'ingénierie de formation du système, c'est-à-dire d'identifier les besoins de formation en fonction des missions et des catégories de personnels, déterminer et mobiliser les ressources, organiser et coordonner les activités de formation, etc. L'utilisation des budgets destinés à la formation professionnelle sera gérée par l'ADFOP, par l'intermédiaire du Fonds de développement de la formation professionnelle, et sous le contrôle du CNFIP.
- (iii) Les établissements de formation professionnelle (EPF) et les formateurs mettent en œuvre les formations ; ils ont le rôle de prestataires. Les séquences de formation et les outils pédagogiques sont préparés dans les EPF, puis les formations et les évaluations y prennent place. Les EPF seront des lieux de rencontre et d'échange entre formateurs et professionnels où les compétences à acquérir et leurs modalités d'acquisition sont précisées.

Un programme de renforcement des capacités organisationnelles, institutionnelles et partenariales du système national de la formation professionnelle sera mis en œuvre pour améliorer l'efficacité et l'efficience du pilotage du sous-secteur.

Le pilotage du système de formation professionnelle reste dominé par une logique d'administration scolaire. Il est peu enclin à l'inclusion du secteur privé. En outre, l'adéquation de l'offre de formation aux besoins du marché de travail et l'insertion professionnelle des apprenants sont insuffisamment prises en compte. Un programme de renforcement des capacités organisationnelles, institutionnelles et partenariales du système national de la formation professionnelle devra permettre d'asseoir un dispositif efficace et efficient de pilotage et de coordination des activités du sous-secteur. Ce programme consistera à (i) renforcer les capacités du MENFOP et de ses départements pour la mise en œuvre de la PNFOP et de ses PAMT-FOP ; (ii) mettre en place un dispositif de pilotage basé sur une gestion partenariale impliquant tous les acteurs du sous-secteur ; (iii) mettre en place un dispositif national de suivi et d'évaluation de l'efficacité et de l'efficience des performances du système.

Le renforcement des capacités du MENFOP dans le domaine de la formation professionnelle passe par celui de la DG-ETFP et de l'inspection générale de la formation professionnelle (IG-FP) et par la révision du modèle d'organisation et de gestion des EPF. L'élargissement des compétences de la DG-ETFP s'accompagnera d'une plus grande autonomie et permettra une gouvernance partenariale de la formation professionnelle, laquelle est indispensable pour réaliser l'adaptation de l'offre de formation professionnelle aux besoins du marché de travail et l'insertion professionnelle des apprenants. Le modèle d'organisation et de gestion des établissements de formation sera révisé afin, aussi, de favoriser leur autonomie et leur réactivité et d'ancrer le principe de la gouvernance partenariale. Le renforcement de l'IG-FP se fera en particulier grâce à l'installation de représentants des inspections pédagogiques au sein des établissements de formation du MENFOP (conseillers pédagogiques de proximité) et à la mise à disposition des inspections d'une procédure standardisée et des outils pour le suivi et l'encadrement pédagogique des formateurs. Enfin, la gestion des ressources humaines de la formation professionnelle sera optimisée grâce, en particulier, à la mise en place d'un système informatisé de gestion des données du personnel de la formation professionnelle.

La mise en œuvre de la PNFOP s'accompagnera du renforcement des partenariats public-privé (PPP) et de la coopération internationale, et de la mise en œuvre d'un cadre réglementaire, d'un dispositif national de suivi et d'évaluation, et d'un plan de communication.

Le PPP sera opérationnalisé grâce à la signature d'une charte nationale et à la création d'organes partenariaux de pilotage et de concertation, dont le CNFIP (voir ci-avant), des associations professionnelles, et des Comités Régionaux de la Formation Professionnelle. La coopération internationale en matière de formation professionnelle sera renforcée par la formalisation des relations de coopération dans le domaine de la formation professionnelle avec les pays du Maghreb et de l'Afrique subsaharienne. Le cadre réglementaire de la formation professionnelle sera finalisé par l'adoption et la promulgation des textes législatifs et réglementaires. La création et l'opérationnalisation d'un dispositif d'évaluation de l'efficacité et de l'efficience du système national de la formation professionnelle se feront à travers la conception et l'implémentation de tableaux de bord de pilotage basés sur les indicateurs clés de performance. Enfin, la promotion de la PNFOP se fera en particulier à travers l'élaboration d'un plan de communication quinquennal de la formation professionnelle sur la base des travaux d'expertise disponibles.

et les professionnels de tous secteurs.

4.2.4 Améliorer la gestion et la formation des personnels non enseignants

La réorganisation du MENFOP devra être accompagnée par la mise en place d'un cadre réglementaire et le développement d'une politique pour les personnels non enseignants. L'absence de normes réglementaires régissant les missions et attributions des différentes entités et personnels du MENFOP a posé des difficultés lors de la mise en œuvre du précédent Schéma Directeur. La réorganisation du MENFOP devra donc s'accompagner de l'élaboration : (i) d'un manuel de procédure pour définir chaque fonction au sein du MENFOP ; et (ii) de règlements intérieurs pour les établissements qui dépendent du MENFOP détaillant les missions des agents de l'État en leur sein. Une politique des personnels non enseignants sera développée, sur le modèle de la **Politique Nationale Enseignante**. Elle devra traiter tous les aspects des métiers des personnels non enseignants (recrutement, formation, déploiement, rémunération, déontologie, etc.). Elle devra en particulier prévoir pour ces personnels : le renforcement des compétences techniques et managériales ; des incitations pour motiver et valoriser les ressources humaines compétentes ; l'amélioration des conditions de travail. Enfin, des cadres unifiés seront créés lors de la révision prochaine du cadre statutaire de la fonction publique et s'appliqueront aux fonctionnaires non enseignants du MENFOP qui relèvent de l'administration civile²⁸⁶ (e.g., les ingénieurs, informaticiens, comptables, etc.), alors que, jusqu'à présent, leurs statuts diffèrent selon les ministères.

Tous les personnels non enseignants de l'éducation nationale bénéficieront de formations initiales et continues adaptées à leur fonction. Une formation initiale adaptée à chaque catégorie de personnel non enseignant sera mise en place, tant pour personnels des services du MENFOP (de l'employé de bureau au directeur) que pour les personnels administratifs des établissements scolaires – comme cela a été initié avec les chefs d'établissement scolaires²⁸⁷. Une maquette de formation, avec des périodes de stage pratique, et des modules de formation seront progressivement élaborés pour chaque fonction. De même, une offre de formation continue adaptée à chaque public sera proposée. Comme pour les enseignants, la formation continue des personnels non enseignants permettra leur développement professionnel. Elle sera valorisée avec des bonifications indiciaires et pourra s'inscrire dans le cadre de plans de carrière (promotion interne, changement de cadre). Trois modalités de formations continues seront offertes : (i) académique diplômante ; (ii) certifiante et/ou spécifique à une fonction ; (iii) capitalisable pour le renforcement des capacités.

La planification des recrutements des personnels non enseignants sera améliorée, et, dans certains cas, ces recrutements seront déconcentrés. Pour certaines catégories de personnels, les recrutements devraient être organisés de la région ou de localité et en fonction des besoins locaux. L'insertion professionnelle de ces agents en serait facilitée et les relations avec la communauté locale en seraient améliorées. Par exemple, compte tenu des difficultés pour trouver des candidats aux postes d'agent d'entretien, de femme de ménage ou encore de gardien, et des moyens mis en place pour organiser de ces concours, alors le recrutement sur dossier et par zone apparaît une meilleure solution. Pour d'autres catégories de personnel non enseignant, tels les conseillers principaux d'éducation et les conseillers d'orientation (lorsque ce statut existera), les besoins devront être planifiés au niveau national et des concours de recrutement seront organisés chaque année²⁸⁸.

²⁸⁶ Cependant la majorité des cadres de l'administration centrale du MENFOP et des SRE relèvent des deux cadres du personnel enseignant (professeur et inspecteur), car ce sont d'anciens enseignants.

²⁸⁷ De la même manière, devront aussi bénéficier de formations initiales les CP, les conseillers d'orientation, les personnels administratifs, les gestionnaires, les chefs des travaux, les personnels d'entretiens et de sécurité, les CPE et les surveillants, les cantinières, etc.

²⁸⁸ Notons que certains personnels non enseignants, tels les surveillants, pourraient être classés dans l'une ou l'autre des catégories. Il faudra donc analyser celle qui paraît la mieux adaptée.

► 4.3 Assurer la pérennité et la résilience du système éducatif

4.3.1 Pérenniser le financement du secteur

4.3.1.1 Les stratégies pour consolider le financement du secteur

Le MENFOP se concertera avec le Ministère du Budget pour passer d'un budget par postes à un budget par programmes adaptés à la gestion axée sur les résultats. Actuellement, la préparation et l'exécution du budget du MENFOP sont conformes à des nomenclatures prédéfinies par le Ministère du Budget, mais les lignes budgétaires sont donc figées et déconnectées des résultats attendus et des priorités du MENFOP. Autrement dit, l'approche du Ministère du Budget, celle d'un budget par poste²⁸⁹ (ou par moyens) est différente de celle du CDMT et des *Plans d'action de l'éducation et de la formation qui sont basés sur la gestion axée sur les résultats (GAR)*. Aussi, pour être en adéquation avec la GAR, le MENFOP adopte progressivement une budgétisation par programmes et non plus par postes. Un budget par programmes est structuré en fonction de l'objectif du programme ou de la politique publique, ainsi que des étapes nécessaires pour l'atteindre. Ce type de budgétisation implique donc de suivre les produits réalisés et les résultats obtenus. Le budget par programmes peut donc être combiné avec un budget axé sur les résultats dans lequel l'allocation des ressources est liée à des objectifs de résultats spécifiques²⁹⁰. En outre, les budgets par programmes sont pluriannuels puisque les objectifs d'un programme s'étendent sur plusieurs exercices. Ils peuvent donc être articulés avec le CDMT et celui-ci permet alors d'assurer la planification et la coordination des différentes politiques en fonction des financements disponibles, et donc d'améliorer la transparence et l'efficacité de l'allocation des ressources au niveau du secteur.

À terme, l'aide extérieure devra être versée et coordonnée dans le cadre du budget par programmes du MENFOP et via un fonds commun sectoriel. Les financements des *partenaires techniques et financiers de l'éducation sont nécessaires pour aider à la transformation du système éducatif. Cependant, ces financements extérieurs sont souvent fragmentés et les PTF utilisent souvent leurs propres systèmes de mise en œuvre et de rendu de compte. En conséquence, « la coordination de mécanismes d'aide extérieure multiples et disparates est difficile, laborieuse et coûteuse » et « du fait de cette dispersion de l'aide, les effets cumulatifs sur les systèmes ne sont pas optimisés » (note d'information du Partenariat mondial de l'Éducation d'octobre 2021). Un objectif spécifique de ce SDEF est de parvenir à ce que l'aide extérieure soit mise en œuvre dans le cadre du processus budgétaire national dès lors que celui-ci se fera par programmes, et via un fonds commun sectoriel²⁹¹. Ce fonds permettra la mise en commun des ressources des PTF et à leur alignement sur les priorités sectorielles nationales. L'efficacité et la coordination des financements extérieurs seront ainsi accrues et il deviendra possible de réaliser de grandes transformations structurelles du système (e.g. le schéma REATIC,) avec l'appui de plusieurs PTF.*

Au moins 20 % des dépenses courantes totales de l'État seront octroyées au secteur de l'éducation pendant toute la durée de la mise en œuvre du SDEF. Le budget de fonctionnement du MENFOP hors salaire évolue peu et il reste faible. Les augmentations du budget sont principalement et mécaniquement liées à la création des nouveaux établissements scolaires et à l'accroissement du nombre de divisions pédagogiques. Le budget alloué par l'État ne permet pas de financer des transformations structurelles d'envergure. La mobilisation de ressources extérieures dans le cadre des budgets par programmes sera donc essentielle. De son côté, la République de Djibouti prend l'engagement de maintenir l'effort important fourni depuis plusieurs années pour financer le secteur de l'éducation : au moins un cinquième des dépenses courantes totales de l'État continueront à lui être alloué tout au long de mise en œuvre du SDEF.

²⁸⁹ Dans le cadre d'un budget par poste, « les dépenses de l'exercice budgétaire sont consignées en fonction de l'objet des dépenses ou « par poste ». Dans chaque poste est indiqué le montant des fonds qu'une agence ou une sous-unité prévoit d'allouer (et est autorisée à dépenser) pour des transactions telles que les salaires, les avantages sociaux, les déplacements, l'équipement, etc. » « L'aspect le plus important de ce système budgétaire est de spécifier les plafonds de chaque poste lors du processus d'allocation budgétaire et de veiller à ce que les agences ne les dépassent pas. » (*Guide relatif au suivi des budgets nationaux de l'éducation du PME, Février 2019*)

²⁹⁰ Dans ce cas, « l'objectif est alors d'allouer des fonds publics aux ministères ou programmes qui les utilisent de la manière la plus efficace pour atteindre les objectifs de résultats. » « Les entités dépenièrès sont libres de dépenser les fonds comme elles le jugent utile pour parvenir aux résultats définis dans la limite du plafond global. Ce type de budget est donc comparable au processus de planification axé sur les objectifs, résultats et buts visés. » (*Guide relatif au suivi des budgets nationaux de l'éducation du PME, Février 2019*)

²⁹¹ Voir la *note d'information* du Partenariat mondial de l'Éducation d'octobre 2021

4.3.1.2 La diversification et la pérennisation des mécanismes de financement de la formation professionnelle

Un modèle de financement de la formation professionnelle faisant appel à des ressources internes et des ressources externes doit être développé. Actuellement, la formation professionnelle est financée par la dotation budgétaire attribuée au MENFOP pour le fonctionnement des EPF, un Fonds spécial pour le développement du système de formation professionnelle²⁹², et des ressources extérieures provenant des accords de coopération avec des PTF. Cependant, il est noté dans la PNFOP que « la faiblesse du financement constitue une contrainte majeure qui limite considérablement l'amélioration et le développement du sous-secteur »²⁹³. Un modèle de financement de la formation professionnelle doit donc être développé ; il devra être à la fois cohérent avec le dispositif de gouvernance partenariale du sous-secteur et garant de sa transparence. Ce modèle doit permettre la mise en place de mécanismes adaptés, pérennes et efficaces de financement de la formation professionnelle et garantir la transparence dans la gestion des outils de financement. Les sources de financement qui sont susceptibles d'être mobilisées dans ce modèle sont les suivantes :

- (i) Des ressources financières propres aux établissements de formation peuvent être développées, telles la vente de produits fabriqués dans les EPF, l'offre de formations continues à destination du secteur privé, etc.
- (ii) Des lignes de crédits destinées aux sortants de la voie professionnelle porteurs de projets de création d'emploi peuvent être créées au sein des institutions financières et de microfinance.
- (iii) L'appui financier des programmes et projets de formation par les PTF pourra être renforcé.
- (iv) À moyen ou long terme, le développement de la formation professionnelle et de l'apprentissage devra être en partie financé par les entreprises via une contribution à la formation professionnelle²⁹⁴. Par exemple, la taxe professionnelle existante (« le centième additionnel ») qui entièrement allouée vers la Chambre de Commerce pourrait être partiellement redirigée vers le système de formation professionnelle.

4.3.2 Développer la gestion des risques pour renforcer la résilience du système éducatif

L'impact du cyclone tropical Sagar sur le secteur de l'éducation à Djibouti en 2018 a été important et a conduit le MENFOP à élaborer une stratégie et un plan de réduction des risques de catastrophe spécifiques au secteur de l'éducation. Entre le 19 et le 20 mai 2018, Djibouti a été affecté par de sévères intempéries causées par le passage du cyclone tropical Sagar. Les vents, les fortes précipitations, et les crues subites ont provoqué des inondations en particulier dans la ville de Djibouti et sa banlieue de Balbala. Entre 20 000 et 30 000 personnes ont été touchées par cet événement. Le cyclone, unique en son genre dans la région, a causé des dégâts majeurs sur les logements et les infrastructures routières et scolaires. Pour répondre rapidement à cette catastrophe, le gouvernement avec l'aide des partenaires techniques et financiers (PTF) a entrepris une évaluation rapide des dommages physiques et des pertes économiques encourus dans les secteurs les plus touchés par le cyclone et de l'impact sur les citoyens, dans le seul but d'identifier les besoins de reconstruction et d'assistance à la population touchée, mais également de relancer les services sociaux et économiques. Le cyclone tropical Sagar a eu un impact important sur le secteur de l'éducation à Djibouti (retard dans la tenue des examens ; infrastructures endommagées)²⁹⁵. Face à cette situation, le MENFOP a conclu à la nécessité de renforcer les capacités de son personnel sur la gestion de l'éducation dans les contextes humanitaires et de l'élaboration d'une stratégie et

²⁹² Il s'agit en fait d'une dotation annuelle (qui pourrait atteindre 600 millions de FDJ, mais reste inférieure), et non d'un fonds fermé.

²⁹³ Voir [22], p.16. Il y est aussi noté que « s'ajoutent des défauts de gestion qui nuisent à une augmentation budgétaire qui pourrait consentie par les bailleurs, y compris l'État ».

²⁹⁴ Une contribution à la formation professionnelle est payée par les employeurs et permet de financer des actions de formation continue des employés et des demandeurs d'emploi. Elle est généralement basée sur la masse salariale brute. Elle peut être complétée d'une taxe d'apprentissage.

²⁹⁵ (i) Le cyclone a retardé la tenue des examens de fin d'année d'une semaine pour 135 000 élèves ; (ii) 13 écoles primaires, 3 collèges et un lycée technique ont été partiellement endommagés ; (iii) Les ressources scolaires et le mobilier de 14 écoles primaires, 3 collèges et un lycée technique ont été endommagés ou détruits.

d'un plan de réduction des risques de catastrophe spécifiques au secteur de l'éducation afin de minimiser les conséquences des catastrophes naturelles dans les écoles.

Les principaux axes de la stratégie de gestion des risques de catastrophes (GRC), et du plan de contingence²⁹⁶ associé, qui ont été développés en 2021, sont les suivants²⁹⁷ :

- (i) Obtenir des écoles structurellement résilientes²⁹⁸.
- (ii) Renforcer les capacités des cadres du MENFOP dans le domaine de la GRC et de l'adaptation au changement climatique.
- (iii) Intégrer la notion de la GRC et de l'adaptation au changement climatique dans les curricula de l'enseignement fondamental.
- (iv) Préparer la communauté éducative à tous les types de risques.

Il est par la suite aussi paru nécessaire de prendre en compte les risques sécuritaires et géopolitiques (par exemple un possible débordement de la crise éthiopienne). Ces axes stratégiques seront déclinés en activités en 2022.

Pour encadrer l'activité relative à l'élaboration de la stratégie de la GRC pour le secteur de l'éducation, le MENFOP a mis en place un comité de pilotage et un comité technique intersectoriel :

- (i) Le comité de pilotage, constitué des hauts responsables du MENFOP, est chargé d'assurer le suivi et de définir les choix stratégiques du projet : la communication autour du projet ; le lien avec les acteurs institutionnels ; la validation des étapes essentielles du projet ; la surveillance du bon déroulement du projet.
- (ii) Le comité technique intersectoriel constitué des personnes-ressources techniques du MENFOP et des autres institutions impliquées dans ce projet (le Secrétariat Exécutif de GRC et la Direction de l'environnement et du Développement Durable) est une instance de concertation chargé d'assister le comité de pilotage sur le plan technique.

4.3.3 Renforcer le dialogue et la coopération entre tous les acteurs du système éducatif

4.3.3.1 Renforcer la coopération entre les ministères sectoriels pour les politiques transversales

Un comité interministériel de pilotage et de coordination sectoriel réunissant le MENFOP, le MFF, et le MENSUR sera créé. Cette structure de coordination sectorielle permettra de formaliser la coopération entre les trois ministères. Le comité disposera d'une présidence tournante. Il sera un lieu d'échange et de coordination pour toutes les questions transversales aux ministères, dont : (i) la petite enfance (MFF et MENFOP) ; (ii) l'éducation non formelle pour les jeunes de plus de 16 ans (programme de développement des compétences,) ; (iii) la coordination entre le secondaire général et les licences universitaires sur les effectifs par filière et sur les programmes ; (iv) la formation des futurs enseignants (licences incluant des enseignements en sciences de l'éducation) ; etc. Le comité mènera aussi des travaux d'harmonisation entre les ministères pour améliorer la gouvernance du secteur. En premier lieu, les plans d'action budgétisés des trois ministères seront standardisés pour faciliter le suivi de la mise en œuvre du SDEF. À terme, il est aussi envisageable d'harmoniser certains statuts (e.g. les éducatrices du MFF et les

²⁹⁶ Un plan de contingence est un outil de gestion utilisé pour analyser l'impact des crises potentielles et établir à l'avance des modes d'action pour permettre en temps opportun, des réponses appropriées et efficaces aux besoins des populations touchées.

²⁹⁷ À la suite de la publication des TDR par le MENFOP et l'UNICEF, un consultant fut retenu pour élaborer la stratégie de GRC en milieu scolaire (plan de contingence). Celle-ci a été validée lors d'un atelier de deux jours qui s'est tenu au CBEEF. Cet atelier a aussi permis de former des cadres et des responsables des établissements scolaires du MENFOP sur les concepts de base de la GRC et sur le cadre institutionnel de la GRC à Djibouti.

²⁹⁸ Exemple de risque associé aux conséquences du changement climatique : les écoles ensablées dans la région de Dikhil.

professeurs du préscolaire), de relier les systèmes d'information des ministères (l'immatriculation unique des élèves dans la plateforme sectorielle de gestion des données de l'éducation du MENFOP devrait aussi pouvoir être utilisée pour identifier les élèves des garderies du MFF et les étudiants de l'Université de Djibouti), etc.

4.3.3.2 Renforcer l'implication des acteurs locaux dans la gouvernance du système éducatif

La participation croissante des acteurs locaux de l'éducation dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives sera recherchée lors de ce nouveau SDEF. D'un part, le constat a été fait « des limites atteintes par l'approche essentiellement bureaucratique et verticale du pilotage [du] système éducatif à tous les niveaux » ([35]). D'autre part, la communauté éducative, dont les parents d'élèves, apporte une importante contribution en termes de ressources humaines, financières et matérielles pour la gestion des établissements scolaires, et doit être impliquée dans les prises de décisions pour améliorer la gouvernance du système. Le MENFOP met donc en œuvre et poursuivra une série d'initiatives destinées à accroître la participation des acteurs locaux de l'éducation :

- (i) L'approche des *Plan sous-régionaux et communaux pour la promotion de l'éducation* (PSRC, §2.1.1.2) sera pérennisée. Elle permet d'impliquer la population locale dans le diagnostic des problèmes de scolarisation, dans la recherche de solutions à ces problèmes, et dans leur mise en œuvre.
- (ii) La signature d'une convention de partenariat entre le MENFOP et les « acteurs locaux de l'école » en janvier 2021 ([35]) a permis de créer un nouveau cadre partenarial destiné à favoriser une plus grande implication des Collectivités Territoriales, des réseaux des Associations des parents d'élèves (APE) et des réseaux des Associations œuvrant dans le domaine éducatif. Ce cadre s'accompagne de la création ou du renforcement d'un « système de représentativité » composé d'un réseau des Associations des parents d'élèves, d'un réseau des associations éducatives, de Comités communaux d'éducatifs (CCE) et des Comités Régionaux d'Éducation (CRE). Il sera renforcé et opérationnalisé au cours du SDEF.
- (iii) Les journées citoyennes (§0) seront développées. Elles permettent de réunir la communauté éducative (parents, élèves et enseignants) pour mener des activités en faveur de l'école (nettoyage, embellissement) et de l'éducation à la citoyenneté et à la paix.
- (iv) Les conseils d'établissement et les comités de gestion d'établissement (§4.2.2.2) seront généralisés. Ils sont composés de représentants de tous les acteurs de la communauté éducative et permettent une gestion participative des établissements scolaires.
- (v) L'approche holistique du projet DEGRA pour améliorer la qualité de l'apprentissage de la lecture inclut le renforcement de la participation communautaire dans les activités de lecture (meilleure implication des parents ; rôle accru des organisations de la société civile, des associations des parents d'élèves et des comités de gestion de l'école) ; (iii) le renforcement des politiques éducatives en faveur de la lecture ([52]).

■ 5. MISE EN ŒUVRE ET FINANCEMENT DU SDEF 2021-2035

► 5.1 Les dispositifs institutionnels de pilotage, de coordination, et de suivi-évaluation pour la mise en œuvre du SDEF

5.1.1 Structure de gestion pour la mise en œuvre du plan sectoriel SDEF :

Un dispositif institutionnel de coordination et de supervision sera mis en place pour la supervision de la mise en œuvre du SDEF 2021-2035 au niveau de l'ensemble des interventions des différents programmes et sous-secteurs. Ce dispositif exige un mécanisme rigoureux de suivi évaluation dont les acteurs, leurs rôles et responsabilités de même que les principaux outils sont définis de façon claire et assez précise.

5.1.1.1 Ainsi, la structure de gestion pour la mise en œuvre du SDEF est de trois niveaux au niveau de la coordination politique :

Centre de décision : Comité sectoriel de pilotage (CSP) :

Rôles et responsabilités :

- Le comité sectoriel de pilotage est présidé par le Ministre de l'éducation nationale et de la formation professionnelle,
- Il est l'organe de coordination, de supervision, de contrôle et d'évaluation des politiques et programmes d'éducation mises en œuvre dans le cadre du SDEF ;
- Il valide les budget programmes et les rapports de performance et tout autre document à soumettre à la revue annuelle du programme par le Groupe local des partenaires ;
- Le secrétariat est assuré par la direction de la planification ;
- Le CSP se réunira au moins une fois par an sous la présidence du Ministre en charge de l'Éducation nationale ou de son représentant désigné

Membres du CSP :

- Ministre de l'éducation nationale et de la formation professionnelle
- MENSUR et MFF
- Secrétaire Général du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
- Secrétaire Générale du Ministère de la Femme et Famille
- Secrétaire général du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle
- Directeurs généraux
- Directeur de la planification
- Représentants des PTF
- Représentants des réseaux des APE

5.1.1.2 Au niveau de la coordination technique :

Centre de décision : Comité national de suivi-évaluation (CNS)

Rôles et responsabilités :

- Le Comité national de suivi est présidé par le Secrétaire général
- Il assure pour le compte du comité sectoriel de pilotage (CSP) la coordination de la mise en œuvre de l'ensemble des programmes du SDEF à tous les niveaux
- Il facilite la prise de décision au niveau supérieur
- Il étudie les décisions à appliquer pour une correcte mise en œuvre du SDEF
- Le CNS organise la revue sectorielle conjointe tous les deux ans
- Il se réunira au moins deux fois par an sous la présidence du Secrétaire général du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle

Membres :

- Secrétaire général du Ministère en charge de l'éducation nationale
- Secrétaire général de l'Université de Djibouti
- Représentant du ministère de l'économie et de finance
- Représentant du ministère de la Femme et de la Famille
- Directeurs généraux du MENFOP

5.1.1.3 Au niveau opérationnel :

Centre de décision : Directions et niveau déconcentré

Rôles et responsabilités :

Les directions, en collaboration avec les comités régionaux d'éducation assurent le suivi quotidien de la mise en œuvre des activités du SDEF à travers les PAEFs.

- Suivre la mise en œuvre des recommandations des revues sectorielles.
- Vérifier la cohérence entre les activités programmes et orientations stratégiques du SDEF
- Approuver l'ordre du jour des réunions du comité du pilotage
- Procéder à la validation technique des rapports de suivi-évaluations

Structures impliquées :

- Directeur de la planification
- Directeurs ou leurs représentants
- Les chefs de service régionaux
- Les comités régionaux d'éducation

Les textes juridiques portant missions et attributions de ces différents organes seront rédigés.

5.1.2 Dispositif de suivi de la mise en œuvre

5.1.2.1 Mécanisme de suivi et d'évaluation

La mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation SDEF 2021-2035 nécessite la mise en place d'un mécanisme de suivi et d'évaluation basé sur un système d'information statistique fonctionnel et mis à jour.

Ce mécanisme comprend la mise en place d'un dispositif de collectes, de traitement et d'analyse des données en vue d'apprécier l'évolution des indicateurs. Il vise à assurer une meilleure centralisation de la collecte des données des différents programmes du SDEF en vue de donner une meilleure visibilité aux progrès accomplis. De ce fait, il est lié à la chaîne des résultats et s'applique donc à tous les programmes du SDEF à travers les différents niveaux d'indicateurs et de processus. Le suivi de la mise en œuvre du SDEF portera sur l'état de réalisation des résultats (immédiats, effets) et des actions à partir des indicateurs associés.

Il comporte un partage des rôles entre les différents acteurs et les divers niveaux de la mise en œuvre. En outre, ce mécanisme comportera une évaluation à mi-parcours, une évaluation finale.

Le mécanisme de suivi et d'évaluation de la mise en œuvre du SDEF comprend une composante technique de suivi et une composante technique d'évaluation.

La composante technique de suivi porte sur :

- Le suivi continu de la mise en œuvre du plan fait par les services techniques compétents, à travers le contrôle des dépenses
- Le suivi de l'exécution physique et financière des actions de la mise en œuvre du SDEF et le suivi des effets
- Le suivi au quotidien effectué par les structures chargées de la mise en œuvre des activités (structures déconcentrées et centrales) par la réalisation des bilans semestriels à partir des rapports semestriels élaborés par les structures chargées de la mise en œuvre des activités et des revues semestrielles et annuelles du plan.

La composante technique d'évaluation comprendra une évaluation interne à mi-parcours en 2027 ainsi qu'une évaluation externe finale de la mise en œuvre du SDEF en 2035.

Les réunions de coordination PTF-Gouvernement constitueront un volet essentiel du suivi et de l'évaluation du SDEF. Les PTF et le gouvernement organiseront des réunions périodiques de coordination à travers le Groupe Local des Partenaires de l'Éducation. Les discussions et conclusions de ces réunions périodiques seront consignées dans un compte rendu, diffusé aux participants après validation. En collaboration avec le Chef de File de GLPE, le Secrétaire Général du MENFOP prendra par ailleurs toute initiative qu'il jugera nécessaire pour convoquer des réunions avec les PTFs dans le cadre du suivi de l'exécution du SDEF.

Pour apprécier l'état d'avancement du SDEF, des revues conjointes du secteur de l'éducation seront organisées en réunissant le ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle, le ministère de l'Enseignement supérieur, le ministère de femme et famille, les PTFs, la société civile, les représentants des réseaux des APE et les représentants des acteurs locaux. Les termes de références détaillés de ces revues conjointes seront validés par le gouvernement et les PTFs signataires du Cadre Partenarial. Les rapports relatifs à l'exécution technique et financière du SDEF seront préparés par le Menfop et partagés avec le Chef de file des PTFs, un mois avant les revues conjointes de suivi. Chaque revue conjointe donnera lieu à la rédaction et la validation d'un aide-mémoire conjoint validé par les parties prenantes (Gouvernement et PTFs).

5.1.2.2 Outils de suivi et d'évaluation

Pour un meilleur suivi et une évaluation efficace, il sera développé des outils de suivi et d'évaluation sur la base des instruments de la mise en œuvre à savoir :

1. Un cadre de mesure de la performance globale,
2. Un cadre logique du plan
3. Le plan triennal d'actions budgétisé (PTAB)
4. Des plans de travail annuel sur les différents programmes
5. La matrice de suivi des indicateurs

Au niveau déconcentré, les outils de suivi et d'évaluation à élaborer sont :

1. Les plans régionaux de développement l'Éducation
2. Les ENIs et les rapports des résultats des examens
3. Les plans annuels de formation des inspections
4. Les plans de formation initiale et continue
5. Les projets d'établissements (projet d'école, ...)
6. Les tableaux de bord école

En phase avec ces instruments, il sera produit des rapports de performance :

1. Les rapports d'activités trimestriels, rendent compte du niveau de réalisation des résultats et sont élaborés sur la base du programme d'activités de chaque structure (plan annuel de travail) qui est une image fidèle, mais développée de ses activités inscrites dans la synthèse du cadre logique. Le canevas de rapport d'activité est proposé par la direction de la planification.
2. Les rapports de performance semestriels et annuels de suivi de la mise en œuvre du plan sectoriel font l'état de l'atteinte des cibles des indicateurs et l'état de réalisation des produits. Le canevas de rapport de performance est proposé par le comité technique du suivi du plan sectoriel ; le cadre de mesure des performances sera le principal outil pour mesurer la performance de mise en œuvre.

► 5.2 Les risques et les mesures de mitigation

Les risques majeurs dont la réalisation pourrait ralentir ou contrarier la mise en œuvre du schéma directeur de l'éducation nationale et de la formation professionnelle sont d'ordre naturel, sanitaire et socio—économique. Les mesures de mitigation envisagées pour y faire face sont présentées et discutées dans la présente sous-section. Les risques ont été regroupés en trois grandes catégories :

- ❖ Les risques naturels
- ❖ Les risques sanitaires
- ❖ Les risques socio-économiques ;

Les risques sanitaires et les risques naturels

Djibouti doit régulièrement affronter des événements naturels adverses tels que les inondations (ce fut le cas en 1994, 2004, 2013, 2018 et 2019), des épidémies, voire des pandémies (la maladie à coronavirus 2019 – dite COVID-19 – au second trimestre 2020).

La réalisation de ces risques se traduit souvent par la fermeture des écoles ou des déplacements de population. Les parcours scolaires sont alors impactés négativement : accroissement des retards scolaires, déscolarisation, etc.

Les mesures de mitigation de ces risques sont les suivantes :

- La Cellule d'Urgence du MENFOP doit être en mesure de mettre rapidement en œuvre des réponses d'urgence prévues à l'avance. Celles-ci s'appuient sur le pré-positionnement de capacités de contingence destinées à répondre aux besoins de la communauté en cas d'urgence. Par ailleurs au niveau national, le plan ORSEC comporte un moyen pour assurer aux enfants un accès continu à l'éducation en cas d'urgence.
- Le calendrier scolaire peut être réaménagé pour rattraper autant que possible les semaines ou les mois de cours perdus. Les vacances scolaires d'été et les congés intermédiaires peuvent être réduits ; des primes doivent alors être versées aux enseignants.
- Des programmes d'éducation alternative tels que l'enseignement par la radio et la télévision doivent aussi être renforcés.

RISQUE	CARACTERIS- TIQUE	CAUSE	CONSEQUENCE	NIVEAU	MESURES DE MITIGATION
NATUREL	Les inondations (ce fut le cas en 1994, 2004, 2013, 2018 et 2019)	Réchauffement climatique	Fermeture des écoles		Plan ORSEC
		Dérèglement météorologique (des intempéries, des cyclones, etc...)	Déplacements de population	Elevé	Plan de contingence du MENFOP
SANITAIRE	Epidémies, voire des pandémies (la maladie à coronavirus 2019 – dite COVID-19 – au second trimestre 2020).	Crise sanitaire mondiale	Accroissement des retards scolaires, voire déscolarisation		Plan de contingence du MENFOP Le calendrier scolaire réaménagé (les vacances scolaires d'été et les congés intermédiaires réduits) Des programmes d'éducation par la radio et la télévision
			Confinement et fermeture des écoles		
			Geste barrière	Elevé	
ECONOMIQUE	Une sécheresse récurrente Des crises économiques,	Réchauffement climatique Conflit régional Conflit mondial	Lavage des mains		La déclaration de Djibouti (Plan d'action) Le MENFOP pourra s'appuyer sur ce SDEF et sur l'importance stratégique du secteur éducatif pour effectuer un plaidoyer auprès des PTF leur demandant de maintenir ou même d'accroître les ressources externes qui lui sont destinées. L'État et les PTF peuvent se concentrer sur des mesures peu coûteuses, mais susceptibles d'avoir un impact important sur l'amélioration de la qualité et de l'accès à l'éducation Le SDEF et le modèle de simulation associé sont conçus pour être flexibles et évolutifs : si les financements du secteur de l'éducation ne peuvent être maintenus, alors il est possible de réduire les objectifs-cibles du SDEF sans pour autant en abandonner la stratégie générale.,
			Distance de sécurité		
			Flux massifs des réfugiés des pays limitrophes		
			Augmentation du prix des denrées alimentaires.		
			Les revenus des ménages se détériorent.	Elevé	
Les coûts de l'éducation, supportés par les ménages réduits à la baisse					

5.3 Le modèle de simulation et le financement du PSE

Un modèle de simulation a été élaboré spécialement pour ce Schéma Directeur de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. Il est adapté au contexte de la RDD et permet de simuler les orientations stratégiques du SDEF. Ce modèle a été conçu avec le tableur Excel ; il est joint au présent SDEF. Il peut être simplement et directement utilisé et, le cas échéant, reparamétré, grâce à des onglets de gestion de scénarios. Le fonctionnement du MS-RDD et les hypothèses sur lesquelles il repose sont décrits dans la présente section.

5.3.1 La mobilisation des ressources pour l'éducation

Les hypothèses pour les financements du SDEF 2021-2035 reposent sur :

- Une croissance régulière de la richesse nationale au rythme annuel moyen de **8,1%** ;
- Une part des ressources publiques dans le PIB stable de **16%** en moyenne sur la période 2021-2026 et de **18%** sur la période restante 2027-2035 ;

Une quasi-stabilité du volume des ressources publiques allouées aux dépenses courantes de l'Éducation autour de **24%** sur toute la période.

Les principales hypothèses de mobilisation des ressources financières, extraites du modèle de simulation sont présentées dans le tableau ci-dessous.

	Année scolaire	2020	2025	2030	2035
PIB	Taux de croissance	7,0%	8,2%	8,0%	8,0%
	PIB (Millions de FDJ de 2020)	648 487	962 573	1 416 955	2 081 972
Ressources internes	Recettes publiques hors dons (en % du PIB)	18,4%	16,3%	17,6%	19,0%
	Dépenses courantes de l'Etat (en % PIB)	22,1%	19,4%	20,4%	21,2%
Dépenses courantes de l'Etat pour l'Éducation	Part de l'Éducation dans les Dépenses courantes de l'Etat	22,2%	23,3%	24,0%	24,0%
	Ressources pour les Dépenses courantes du secteur (Millions de FDJ de 2020)	22 063	28 678	49 120	79 423
Dépenses en capital sur Ressources internes	Part de l'Éducation dans les Dépenses d'investissement de l'Etat	7,2%	7,1%	5,5%	3,9%
	Total Ressources internes pour les investissements du secteur (Millions de FDJ de 2020)	3 185	4 544	4 660	4 303

5.3.2 Les Dépenses courantes du SDEF 2021-2035

Dépenses courantes du SDEF 2021-2035 par niveau (Millions de FDJ de 2020)				
Année scolaire	2020	2025	2030	2035
Préscolaire	131	785	2 916	4 591
Primaire	6 384	7 107	10 183	15 737
Moyen	4 803	6 742	12 362	18 041
Secondaire Général	3 131	3 949	6 677	11 305
Formation Professionnelle	1 650	2 276	3 778	6 679
Éducation non formelle	0	277	647	814
Enseignement Supérieur et Recherche	5 964	8 662	13 811	25 779
Total	22 063	29 797	50 374	82 946
GAP sur les Dépenses courantes	0	-1 119	-1 254	-3 523
Dépenses courantes totales = 680 087 Millions Fdj				
GAP cumulé total = 21 680 Millions Fdj				

Pour tous les niveaux d'enseignement, les dépenses courantes sont en augmentation conformément à la mise en œuvre de la politique éducative non seulement ambitieuse, mais qui doit aussi transformer en profondeur le système éducatif dans son ensemble, tout en gardant les acquis, pour qu'il soit pleinement le principal levier pour l'atteinte des objectifs de développement de la « Vision 2035 ».

- Les dépenses courantes du préscolaire vont fortement progresser (multiplié par **35**) en passant de 131 Millions, en 2000, à 4 591 Millions FDJ en 2035 ;
- Pour l'enseignement primaire, à l'horizon 2035, le volume des dépenses courantes sera multiplié par **2,5** ;
- Pour la Formation Professionnelle, l'Enseignement moyen et secondaire ainsi que l'Enseignement Supérieur et la Recherche les besoins en dépenses courantes vont progresser quasiment au même rythme et auront **quadruplé** à l'horizon 2035.

La mise en œuvre du plan va nécessiter **680 087** Millions Fdj en dépenses courantes. L'Etat djiboutien prendra en charge entièrement ces dépenses, mais étant donné le niveau maximum atteint par la part allouée au secteur, d'environ **24%**, il existe un Gap total de **21 680** Millions Fdj sur la période du SDEF 2021-2035, qui représente **3,2%** des dépenses courantes totales du plan. Ce qui suggère une faible dépendance pour le besoin en financement de ces dépenses.

5.3.2 Les Dépenses d'investissement du SDEF 2021-2035 (Millions de FDJ de 2020)

Les Dépenses d'investissement sont agrégées, mais sont estimées sur la base des objectifs fixés pour les différents niveaux d'enseignement.

Les principales dépenses d'investissement sont :

- a) Les constructions de salles de classe et les équipements en lien avec les effectifs anticipés et les ratios retenus
- b) Des estimations faites à partir des Budgets exécutés, etc...

Le plan d'action pour les cinq premières années (2021-2025) de mise en œuvre de la stratégie sectorielle permettra :

- D'identifier les activités prioritaires, y compris celles non prises en compte par le modèle, qui seront mises en œuvre au cours de la première phase du SDEF 2021-2035 ;
- De calculer le coût des activités, par une approche micro, c'est-à-dire par une liste d'intrants rapportée à des coûts unitaires ;
- De relier les activités à des sources de financement potentielles (Budget de l'État, Don, projets, à rechercher).

Ce plan d'action permettra ainsi d'avoir une estimation fiable des dépenses d'investissement à réaliser pendant les cinq premières années de la mise en œuvre de la stratégie.

Les Dépenses d'investissement du SDEF 2021-2035 (Millions de FDJ de 2020)				
Année scolaire	2020	2025	2030	2035
Ressources disponibles pour les Dépenses d'investissement (Cadrage macroéconomique.)	3 185	4 303	4 660	4 303
Ressources nécessaires pour les Dépenses d'investissement (Modèle de simulation)	3 185	5 914	4 687	4 308
GAP	0	-1 612	-27	-5
Dépenses d'investissements totales = 79 383 Millions Fdj				
GAP cumulé total = 10 345 Millions Fdj				

Pour ce présent schéma directeur, les dépenses en capitale se chiffrent à **79 383** Millions Fdj. L'essentiel des constructions prenant fin en 2027.

Bien que l'Etat djiboutien prend en charge plus de **80%** de ces dépenses, le solde entre les ressources disponibles et les besoins projetés du SDEF 2021-2035 montre un gap financier de **10 345** Millions Fdj représentant **13%**.

5.3.4 Dépenses totales du SDEF 2021-2035 (Millions de FDJ de 2020)

Année scolaire	2020	2025	2030	2035
Ressources disponibles pour les Dépenses totales (Cadrage macro.)	25 248	33 222	53 781	83 726
Ressources nécessaires pour les Dépenses totales (Modèle de simulation)	25 248	35 856	55 062	87 254
GAP	0	-2 634	-1 281	-3 528
Dépenses totales = 759 469 Millions Fdj				
GAP cumulé total = 32 026 Millions Fdj				

Ce Plan sectoriel, certes ambitieux au budget global de **759 469** Millions Fdj, permettra avant tout l'atteinte des objectifs nationaux de la « Vision 2035 » et aussi de tenir les engagements pris au niveau international et régional, notamment l'agenda mondial de l'éducation 2030 et de la Stratégie Continentale de l'Éducation pour l'Afrique (CESA 2016-2025) issue de l'agenda 2063 de l'Union Africaine, « L'Afrique que nous voulons », les priorités nationales en matière d'éducation devant s'aligner harmonieusement à la CESA 2016-2025 et à l'ODD4.

Entre 2021 et 2035, le plan présente un besoin en financement pour combler un Gap cumulé de **32 026** millions de Fdj qui correspond à **4,2%** du coût total du SDEF 2021-2035.

Ce faible besoin de financement conforte la soutenabilité financière du SDEF 2021-2035.

BIBLIOGRAPHIE

DOCUMENTS DU MENFOP

- [1] MENFOP. 2018. Plan d'Action de l'Éducation 2017-2020. 114p. Septembre
- [2] MENFOP. 2019. Aide-Mémoire de la première revue conjointe du PAE 2017/2020. Arta 17 et 18 mars 2019. 24p.
- [3] MENFOP. 2019. Rapport de la revue annuelle conjointe 2018 du Plan d'Action de l'Éducation 2017-2020. 17-18 mars. 39p.
- [4] MENFOP. 2019. Politique Nationale de l'Alimentation Scolaire. 67p.
- [5] MENFOP. 2019. Cadre d'orientation curriculaire de l'enseignement fondamental. Draft. Mai 2019. 51p
- [6] MENFOP. 2019. Les Actes de l'Atelier de la Politique Nationale de la Formation Continue. Mars. 35p.
- [7] MENFOP. 2019. Note définissant les modalités de fonctionnement des Conseillères/Conseillers pédagogiques de l'enseignement général. 7 octobre.
- [8] UNICEF. 2020. Synthèse des revues annuelles du secteur Éducation et Développement des Adolescents. Présentation PowerPoint. 16 décembre. 9p.
- [9] MENFOP. *Annuaire statistique* [2007-2008 à 2020-2021].
- [10] MENFOP. 2020. *Décret REATIC*. 29 juin.
- [11] MENFOP. 2020. Schéma stratégique «REATIC». Renforcement des Enseignements et des Apprentissages par les TIC. Résumé Exécutif.
- [12] MENFOP. 2020. Plan de réponse Sectorielle de l'Éducation à la crise COVID19. Mai. 6p.
- [13] MENFOP. 2021. Projet d'ouverture de la filière S.T.A.P.S en 2021-2022. Septembre.

Documents pour l'éducation préscolaire

- [14] MENFOP & UNICEF. 2018. Rapport diagnostic sur la situation du préscolaire à Djibouti et les perspectives de développement d'une stratégie d'extension à l'échelle nationale. 7 décembre. 167p. (par le Pr Oumar BARRY).
- [15] MENFOP & UNICEF. 2019. *Document de la Stratégie Nationale du Préscolaire à Djibouti*. 9 août. 39p. (par le Pr Oumar BARRY).

DOCUMENTS POUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

- [16] MENFOP, CFEEF. 2017. Suivi du projet d'école dans les régions de l'intérieur. Rapport de synthèse. 58p.
- [17] MENFOP, CFEEF. 20 ?? *Evaluation des projets d'école*. Draft. Présentation PPT. 26p.
- [18] MENFOP & UNICEF. 2019. Note Conceptuelle de l'atelier sur l'école rurale intégrée. 6p.
- [19] MENFOP & UNICEF. 2019. Agenda de l'atelier sur le concept de l'école rurale intégrée. 2p.
- [20] MENFOP. 2019. Rapport sur l'atelier de réflexion sur l'École Rurale Intégrée. Juin. 24p.

DOCUMENTS POUR L'ETFP

- [21] MENFOP. 2019. *Politique Nationale de la Formation Professionnelle*. Janvier. 52p.
- [22] MENFOP. 2021. *Plan d'actions à moyen terme de la formation professionnelle PAMT-FOP I 2021-2025*. 92p.

- [23] Service de la formation professionnelle, MENFOP. 2020. *Rapport Annuel d'Exécution des Activités 2019*. 8p.
- [24] Service de l'enseignement technique, MENFOP. 2018. *Rapport Annuel d'Exécution des Activités 2017*. 8p.
- [25] MENFOP. 2019. *Carte des formations professionnelles 2019-2020*. 19 août. (Citée au R3.1.2 du PAE 2017-2020, p.54).

GOVERNANCE – GESTION DES ÉTABLISSEMENTS – PARTENARIAT AVEC LES PARENTS D'ÉLÈVES

- [26] MENESUP. 2009. Audit organisationnel du MENESUP. Rapport diagnostique et recommandations. Version finale. Juin. 93p. (Par Ideaconsult)
- [27] MENFOP. 2012. Loi n°164/AN/12/6ème L, portant organisation du Ministère de l'Éducation Nationale et de la formation professionnelle. 8p.
- [28] MENFOP. 2014. Loi n°45/AN/14/7ème L portant modification partielle de la loi n°64/AN/12/6ème L portant organisation du ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle. 4p.
- [29] MENFOP et Banque Mondiale. 2019. Revue institutionnelle de la Direction des Projets au sein du MENFOP de la République de Djibouti. Décembre. 48p (Par Abdou Karim LO).

THÈMES TRANSVERSAUX

- [30] MENFOP et UNICEF. 2018. État des lieux, nouveaux besoins et modèles des dortoirs dans les écoles des régions. Décembre. 95p. (Par Chehem Mohamed Chehem)
- [31] MENFOP. CRIPEN. 2019. *Restitution des activités du GPTL*. 3 mars. Présentation Powerpoint. 52p.
- [32] MENFOP. CRIPEN. 2019. *Projet de généralisation des coins lecture dans les écoles primaires 2020-2022*. 6p.
- [33] MENFOP. 2020. Rapport d'activités du service de la santé scolaire. 42p.
- [34] MENFOP. 2020. Bilan des réalisations du service des EABS. 4p.
- [35] MENFOP. 2020. Convention de partenariat entre le MENFOP et les acteurs locaux de l'école. 14 janvier. 8p.
- [36] Service des sports et de la culture, MENFOP. 2020. Tableau de bord du service des sports et de la culture 2020-2021. 3p.
- [37] Service des sports et de la culture, MENFOP. 2021. *Rapport du 1er trimestre 2020-2021*. 17 janvier. 17p.
- [38] USAID & EDC. 2019. Renforcement de capacités du Services d'orientation des élèves du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle de Djibouti. Rapport de mission. Janvier. 57p.

DIAGNOSTICS SECTORIELS ET STRATÉGIES NATIONALES

- [39] République de Djibouti. 2013. *Vision Djibouti 2035*.
- [40] République de Djibouti. 2015. Stratégie de croissance accélérée pour l'emploi 2015 – 2019.
- [41] MENFOP. 2016. ODD 4 – *Éducation 2030. Feuille de route*. Octobre. Djibouti. 29p.
- [42] République de Djibouti et Banque Mondiale. 2018. Résultats de la quatrième enquête djiboutienne auprès des ménages pour les indicateurs sociaux (EDAM4-IS). Juin. 39p.
- [43] MENFOP & UNICEF. 2019. *Étude sur les enfants non scolarisés à Djibouti*. (EENS) Novembre. 124p.
- [44] Institut National de la Statistique de Djibouti. 2020. *Annuaire statistique. Edition 2020*. 109p.

- [45] République de Djibouti & UNICEF. 2020. *Analyse du Système Éducatif de Djibouti. Évaluer les progrès réalisés et les difficultés rencontrées pour définir de nouvelles avancées*. 19 avril 2020. (RESEN).
- [46] MENFOP. 2021. *Rapport d'évaluation de la mise en œuvre et des résultats du Schéma Directeur 2010-2019*. Avril. (ESD 2010-19, par P.-E. Couralet)
- [47] République de Djibouti. 2021. *Plan national de développement 2020-2024. Djibouti ICI – Inclusion – Connectivité – Institutions*.

DOCUMENTS DES PROJETS ET ÉTUDES DES PTF

- [48] MENFOP & Banque Mondiale. 2018. *Évaluation finale du projet ACIGEF*. Août. 68p. (par Okambawa Codjo Irene)
- [49] AFD. 2019. Appui à l'Éducation et à la Formation Professionnelle. Projet n° CDJ 1079. Mai 2019.
- [50] Banque Mondiale. 2019. *Expanding Opportunities for Learning Project (Projet de Renforcement des Opportunités d'Apprentissage – PRODA)*. Project Appraisal Document (PAD, Document d'évaluation du projet). Version en français. 109p.
- [51] Le vif du sujet. 2017. Evaluation à mi-parcours et prospective du projet PAEFP (Projet d'Appui aux réformes de l'Enseignement général et de la Formation Professionnelle, CDJ1079). Version finale. 25 octobre 2017 (par François Robert)
- [52] UNESCO. 2017. *Outils de Formation pour le Développement du Curriculum : Élaboration et Mise en Œuvre de Cadres de Référence Curriculaires*. Genève, juin 2017, BIE-UNESCO.
- [53] MASS, UNICEF & UE. 2019. Recherche formative sur les pratiques sociales essentielles à Djibouti. Rapport final. Juin. 78p.
- [54] UNICEF. 2019. *Un Monde Prêt à Apprendre: Accorder la priorité à une éducation préscolaire de qualité*. New York. Avril. 164p..
- [55] USAID & MENFOP & Fhi360. 2020. Projet de renforcement de la lecture dans l'enseignement primaire à Djibouti. Djibouti Early Grade Reading Activity DEGRA. Présentation PowerPoint. Octobre 2020. Présentation à l'UNICEF.
- [56] USAID. 2021. *DEGRA ACHIEVEMENTS*. Présentation Powerpoint. 1er février 2021.
- [57] SEFA
- [58] Banque Mondiale. 2022. *Djibouti Skills Development for Employment Project (Projet de développement des compétences pour l'emploi à Djibouti)*. Project Appraisal Document (PAD, Document d'évaluation du projet). Version en français. 78p.

ARTICLES ET RAPPORTS ACADÉMIQUES

- [59] Arias, D., Omar S., Evans, D., Santos, I.V. 2019. *The Skills Balancing Act in Sub-Saharan Africa : Investing in Skills for Productivity, Inclusivity, and Adaptability*. Washington, DC: World Bank and Agence française de développement.
- [60] Bashir, S., Lockheed, M., Ninan, E. and Tan, J.P. 2019. *Perspectives: L'école au service de l'apprentissage en Afrique*. Washington, DC: World Bank Publications.
- [61] Inoue, K., Di Gropello, E., Taylor, Y.S. et Gresham, J. 2015. *Les jeunes non scolarisés d'Afrique subsaharienne : Politiques pour le changement*. Washington, DC : La Banque mondiale.
- [62] K. Wahlstrom et alii (2010)
- [63] K. Cotton (2003)