

**RAPPORT SUR LE « SEMINAIRE
D'INTER-FORMATION AU DIALOGUE
POLITIQUE DANS LE CHAMP DE
L'EDUCATION »
TENU A DAKAR (Sénégal)
Du 05 au 12 Avril 2003**

TABLE DES MATIERES

	<u>PAGES</u>
<u>Introduction</u>	04
<u>I. Déroulement du Séminaire : contenu, procédures et procédés des travaux</u>	08
1.1. Module I : Le dialogue politique : échanges conceptuels et contextuels	08
1.2. Module II : Construire une vision pour une éducation de qualité	09
1.3. Module III : Le dialogue politique dans les réformes Educatives	13
1.4. Module IV : L'analyse sectorielle (instruments et résultats) et les options de politique éducative	16
1.5. Mise en œuvre du dialogue politique interne : concertation/négociation/communication	18
Visite à l'Ecole Normale Supérieure de Dakar	20
• Formation à la négociation raisonnée ou stratégie des gains Mutuels de Harvard	21
• Compétences et stratégies de communication	24
1.6. Module VI : Les partenariats internes et extérieurs : Légitimité, mobilisation, contractualisation	27
<u>II. Evaluation</u>	
2.1. Evaluation d'ensemble	32
2.2. Evaluation par modules	35
<u>III. Conclusion et Propositions</u>	
3.1. Conclusion	38

3.2. Propositions	38
<u>Conclusion générale</u>	39
<u>ANNEXE</u> : Liste des participants	40

INTRODUCTION

Un « séminaire d'inter-formation au dialogue politique dans le champ de l'éducation » s'est tenu à Dakar (Sénégal) du 05 au 12 Avril 2003.

Faisant suite au Séminaire, sur le même thème, organisé à Bamako (République du Mali) du....au... , le Séminaire de Dakar était co-organisé par le Bureau International d'Education de l'UNESCO (BIE) et l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA), avec le soutien du Centre de Formation de la Banque Mondiale et la collaboration de la Commission Nationale Sénégalaise pour l'UNESCO.

Le Séminaire de Dakar se situe dans la perspective de réflexions menées depuis les années 30 sur « l'Education à la paix », et plus récemment, au Forum de Dakar 2000 et à la 46è Conférence Internationale de l'Education organisée par l'UNESCO à Genève en septembre 2001 ; le Forum de Dakar autant que la Conférence de Genève ont insisté sur l'importance du dialogue politique dans le champ de l'éducation.

Le dialogue politique permet des échanges visant à « l'établissement d'accords ou à la précision de désaccords sur ce qu'il convient de faire dans chaque contexte particulier, mais aussi et surtout sur la manière de le faire ». Ce dialogue a pour objectif principal la construction de partenariats solides et « rénovés » par l'amélioration des capacités de concertation, de communication et de négociation, entre les différents acteurs du champ de l'Education comprise comme Institution et comme processus.

Le dialogue politique favorise la formation d'un consensus social par des compromis entre les communautés locale, nationale, régionale et internationale pour « apprendre à vivre ensemble ».

* * *

Le Séminaire de Dakar a été ouvert le 05 Avril 2003 par Monsieur Moustapha SOURANG, Ministre de l'Education nationale de la République du Sénégal.

Après avoir remercié les organisateurs et souhaité la bienvenue aux participants, et aux invités, Monsieur le Ministre a souligné l'importance de la rencontre de Dakar qui « vient à son heure et répond à d'importantes préoccupations du Gouvernement sénégalais qui cherche à édifier une Ecole Nouvelle depuis la tenue, en 1981, des Etats Généraux de l'Education et de la Formation. La dynamique issue de ces Etats Généraux, poursuit le Ministre, sera approfondie et réactualisée avec la mise en œuvre depuis 2001 du Programme Décennal de l'Education et de la Formation (PDEF), pour la réalisation de la scolarisation universelle avant 2010. Cet objectif « passe nécessairement par le renforcement de véritables partenariats avec l'ensemble de la société, pour parvenir à des consensus solides et dynamiques autour de l'Ecole dont la société a besoin pour son développement. »

Le Ministre insistera sur la nécessité de renforcer les capacités managériales des équipes de pilotage ministérielles dans la concertation et la mise en œuvre des politiques éducatives, en particulier « dans les domaines de la concertation, de la négociation, de la communication, de la prévention et de la résolution des conflits ».

Le Ministre conclura son allocution en saluant « la pertinence et le caractère novateur du projet du BIE et de l'ADEA pour l'amélioration de la qualité de l'Education en favorisant la concertation entre décideurs et autres partenaires de l'Education ».

Le Séminaire de Dakar s'est déroulé en plénières et travaux de groupes ou d'inter-groupes autour de cinq (5) modules :

- Module 1 : Le dialogue politique : éclairages conceptuels et contextuels
- Module 2 : Construire une vision pour une éducation de qualité
- Module 3 : Le dialogue politique dans les réformes éducatives

- Module 4 : L'analyse sectorielle : (instruments et résultats) et les options de politique éducatives
- Module 5 :
 - a). Mise en œuvre du dialogue politique interne : concertation/négociation/communication ;
 - b). Formation à la négociation raisonnée ou stratégie des gains mutuels de Harvard ;
 - c). Compétences et stratégies de communication.
- Module 6 : Les partenariats internes et extérieurs : légitimité, mobilisation, contractualisation

*

* * *

Une matinée a été consacrée à la visite de l'Ecole Normale Supérieure de Dakar et à la présentation de sa Chaire UNESCO en Sciences de l'Education (CUSE).

*

* * *

Le Séminaire de Dakar a réuni quelques 21 (vingt et une) personnes de quatre pays africains (Bénin, Côte d'Ivoire, Togo, Sénégal) de trois organisations internationales (BIE, ADEA, UNESCO) et d'une personne-ressource.

Le Séminaire qui a donné lieu à de nombreux échanges et débats entre participants, n'a produit ni résolution, ni documents finaux. La cérémonie de clôture a été présidée samedi 12 Avril 2003 à 17H30 par Monsieur Jean-Pierre NDIAYE, Directeur de cabinet de Monsieur le Ministre de l'Education nationale.

Madame Alice Bibi ADEKUN, Conseiller Technique à l'enseignement secondaire au Ministère des Enseignements primaire et secondaire de la République du Bénin a, au nom de l'ensemble des participants, remercié les

organisateurs de la rencontre et les autorités sénégalaises. Appréciant les résultats des travaux du Séminaire « qui ont permis, pendant 8 jours de travail ardu de nous familiariser avec des concepts, méthodes et stratégies nécessaires à la gestion des problèmes...qui agitent aujourd'hui les systèmes éducatifs en pleine mutation dans nos différents pays ».

Mme ADEKUN insistera sur les multiples acquis de l'étude des différents modules ; elle conclura en notant « l'excellence des formateurs et communicateurs des différents modules ». Selon elle, les participants au séminaire « seront mieux armés pour instaurer un climat favorable dans les relations avec les partenaires de l'éducation ».

Monsieur Moctar DIACK, représentant Monsieur Mamadou Ndoye, Secrétaire Exécutif de l'ADEA, a tiré les leçons majeures de la réunion de Dakar ; après avoir dégagé les enjeux du dialogue politique dans le champ de l'éducation, Monsieur DIACK a remercié les autorités sénégalaises – à travers la Commission Nationale pour l'Unesco- d'avoir accueilli le Séminaire et de lui avoir assuré les meilleures conditions de travail.

Monsieur Pierre Luisoni a, au nom du BIE, tiré les conclusions des travaux de Dakar ; après avoir remercié les autorités sénégalaises et l'ensemble des participants au séminaire, Monsieur Luisoni a insisté sur la nécessité de « démultiplier » l'expérience de Dakar et d'assurer un suivi aux travaux du Séminaire.

Monsieur Jean Pierre Ndiaye a remercié les organisateurs de la réunion de Dakar et s'est félicité de la qualité de la participation au séminaire « qui a parfaitement répondu aux attentes des autorités sénégalaises ».

Monsieur Ndiaye a hautement apprécié « l'assiduité des participants au séminaire, la pertinence de leur réflexion et la large place faite aux échanges et partage d'informations et d'expériences qui « contribueront à l'acquisition de (nouvelles) compétences et pratiques dans les domaines de la concertation, de la négociation et de la communication ».

Monsieur Ndiaye a conclu ses propos en soulignant l'importance du dialogue politique dans « la mise en œuvre de partenariats solides et efficaces qui permettront d'atteindre les 6 (six) objectifs de l'éducation de base pour tous fixés par l'UNESCO au Forum mondial sur l'Education de Dakar ».

I. Déroulement du Séminaire : contenu, procédures et procédés des travaux

Le Séminaire de Dakar a été très intensif (7h/jour pendant 8 jours).

Les travaux se sont déroulés en plénières, en groupes/pays et en intergroupes ; ils ont porté sur 6 Modules et combiné plusieurs techniques et supports : métaplan (après « brainstorming » « briefing » ou « debriefing »), projections vidéo, rétroprojections, jeux de rôles, études de cas, exposés...

1.1. Module I : Le dialogue politique : échanges conceptuels et contextuels

Ce module, introduit et animé par M. Pierre Luisoni et Abdoulaye Hane du BIE, a permis aux participants de procéder à de larges échanges sur le dialogue politique, sa nature et sa justification dans le champ de l'éducation, à partir de l'expérience de chacun des participants et de chaque groupe/pays.

Après avoir défini le champ de l'éducation comme lieu d'intervention d'un ensemble d'acteurs (décideurs, utilisateurs, animateurs, organisations diverses), considérés comme autant de partenaires, les participants aux travaux du module ont réfléchi sur les leviers et points d'ancrage du dialogue politique.

Après un échange général sur ces questions, les participants ont été répartis en groupes/pays dont la synthèse des contributions peut se résumer comme suit :

- Le dialogue politique est un processus de concertation entre partenaires pour prévenir les conflits ou en assurer la meilleure gestion possible ; il doit se fixer comme principal objectif d'emporter l'adhésion des communautés concernées aux politiques mises en œuvre dans le domaine de l'éducation. Par la prise en charge des besoins, spécificités et intérêts des uns et des autres, le dialogue politique doit faciliter l'établissement de larges consensus favorisant une plus grande implication des acteurs du

champ de l'éducation dans la définition, l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives.

- Le dialogue politique suppose un cadre institutionnel et un accord sur les instruments, moyens et stratégies nécessaires à l'élaboration de plans d'éducation opérationnels ; il doit, dans cette perspective, s'attacher à dégager des consensus sur les instruments (mesures légales et réglementaires, projets d'école ou d'établissement) et les moyens (ressources financières et matérielles).
- Le dialogue politique est favorisé par une bonne communication (médias, médiateurs spécialisés, communicateurs sociaux).
- Le dialogue politique est indispensable à « l'apaisement » du champ éducatif, condition essentielle à l'appropriation par les populations de leur école et de leur engagement pour une gestion harmonieuse, efficace et efficiente des systèmes éducatifs.

Les principaux points ayant retenu l'attention des participants, avant la formulation des conclusions ayant abouti à la précédente synthèse, peuvent être ainsi résumés : différence d'approches dans la notion d'acteur du champ éducatif, « charge » du concept même de dialogue politique, inégalité du niveau d'information des partenaires, perception du rôle de l'état et des parents...

1.2. Module II : Construire une vision pour une éducation de qualité : 6 scénarios pour le futur et leurs implications en termes d'accès, d'équité et de qualité

Ce module a été introduit et animé par Messieurs Pierre Luisoni et Abdoulaye Hanne du B.I.E.

Le document Quel avenir pour nos écoles ? élaboré pour le compte de l'OCDE, a servi de base aux travaux du module.

Les six scénarios pour « l'école de demain » sont regroupés en trois catégories principales : « extrapolation du statu quo », « rescolarisation » et « descolarisation » (subdivisés en sous-scénarios).

Le scénario 1 : Extrapolation du statu quo qui prévoit le maintien des systèmes actuels soit par choix public, soit par incapacité d'évolution, se subdivise en sous scénario (a) et (b).

- Le sous-scénario (a) mise sur le « maintien des systèmes scolaires bureaucratiques », de fortes pressions d'uniformisation et des résistances à toute transformation rigide ». Les écoles sont des institutions très différenciées mais unies au sein de dispositifs administratifs complexes.

Le sous-scénario (b) prédit une forte crise dans le recrutement des enseignants, entraînant une désintégration rapide du système par un rapide vieillissement de la profession, la démotivation des enseignants et leur « fuite » vers des secteurs plus attrayants. La situation est caractérisée par une « gestion de crise » tant pour les gestionnaires des systèmes que ceux d'un niveau intermédiaire et même pour les Chefs d'établissement.

Le travail en réseaux et les partenariats apparaîtront par nécessité ; l'orientation de ce scénario I (retranchement ou dynamisme) définira la place des réseaux (marginal dans (1a), critique dans (1b).

-Le scénario II dit de « rescolarisation » se subdivise en sous-scénarios 2a et 2b. Il nécessite des investissements considérables et conduisent à une large reconnaissance des écoles dont la « réussite » s'étendrait aux professionnels.

Dans le sous-scénario (2a), les objectifs de scolarisation sont privilégiés et « les écoles sont au cœur de la collectivité », alors que dans (2b), la priorité est accordée à la diffusion des connaissances.

Dans (2a), l'école apparaît comme rempart le plus efficace contre la « fracture sociale » et les désintégrations familiale et communautaire. L'école assure de plus grandes fonctions sociale et collective ; une importance prépondérante est accordée à la dimension locale de l'action et des décisions avec le soutien de fortes structures nationales. L'école n'est plus repliée sur elle-même, mais se trouve au cœur d'interactions dynamiques entre groupes et acteurs locaux ; le travail en réseaux se développe.

Dans (2b), l'école est une « organisation apprenante ciblée » ; elle est redynamisée autour d'un solide programme axé sur le savoir dans une culture de qualité, d'expérimentation, de diversité et d'innovation. De nouvelles formes d'évaluation et de reconnaissance des compétences s'affirment ; l'égalité des chances est mieux assurée.

Les structures hiérarchiques sont généralement horizontales et les réseaux et équipes jouent un rôle majeur ; ainsi les réseaux d'expertise –notamment entre enseignants- se développent et les dispositifs coopératifs horizontaux des réseaux et les différents acteurs nouent de nombreux partenariats.

Le scénario 3 dit de « déscolarisation » est subdivisé en (3a) et (3b). Il prévoit un démantèlement plus ou moins marqué des systèmes scolaires. Dans (3a), de nouvelles formes de réseaux finissent par dominer alors que dans (3b), on assiste à la naissance de réseaux concurrentiels.

Le sous-scénario (3a) organise des « réseaux d'apprentissage et une société en réseau ».

L'insatisfaction suscitée par les dispositifs existants et l'expression d'exigences diversifiées conduisent à l'abandon des établissements scolaires au profit d'une multiplicité de réseaux d'apprentissage, à la faveur du développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Désinstitutionnalisation, voire démantèlement des systèmes scolaires sont des caractéristiques principales de ce scénario.

Les réseaux définissent et spécifient ce scénario dans toutes ses composantes ; les groupes et les dispositifs non formels ou informels prennent le pas sur les structures éducatives formelles.

Le sous-scénario (3b) consacre « l'extension du modèle de marché ».

Les dispositifs du marché structurent le domaine éducatif. Cette évolution serait favorisée par l'insatisfaction de « consommateurs stratégiques » considérant l'école non pas comme un bien public, mais comme une marchandise. De

multiples prestataires investissent le marché de l'éducation ; les innovations abondent mais les inégalités s'accroissent et les transitions sont difficiles.

Conformément à la logique du modèle de marché, le rôle des pouvoirs publics et des prestataires centraux est sensiblement réduit à de simples fonctions de régulation.

La diversité des dispositifs du scénario « déscolarisé » conduit à la naissance d'une multiplicité de réseaux et de partenaires locaux, nationaux, régionaux ou internationaux ; la participation aux réseaux serait davantage motivée par des avantages compétitifs que par toute autre préoccupation.

*

* *

Après exposé des cinq scénarios, les participants au séminaire, répartis en groupes/pays, étaient chargés de répondre aux questions suivantes :

1. En quoi ces cinq scénarios sont-ils pertinents ou non pour votre pays ?
2. Sinon lequel le serait alors ?
3. Confronter à la grille F.F.O.D.
4. Quelles seraient les trois ou quatre mesures principales à prendre pour que votre scénario se réalise ?

Après dépouillement des travaux et comparaison avec les résultats du séminaire de Bamako, la restitution des réponses/pays a donné les résultats suivants :

Les scénarios 2 (a et b) ont eu la faveur des quatre groupes/pays avec, pour certains, leur combinaison à d'autres sous-scénarios .

Suite à l'exposé des résultats des travaux groupes, des débats se sont engagés sur les obstacles au développement de systèmes éducatifs performants (accès, équité, qualité...).

Les participants au séminaire ont procédé à des échanges à partir de l'expérience de chaque pays. Les obstacles en question peuvent se résumer comme suit : déséquilibres et dysfonctionnements, faiblesse des infrastructures,

manque de vision globale, pénurie d'enseignants, inadéquation de l'offre et de la demande éducatives, manque de formation, disparités entre zones, problèmes de scolarisation des filles, précarisation de la situation des enseignants accentuée par les tendances à la « contractualisation... ».

En conclusion, les participants au séminaire ont fortement insisté sur la nécessité d'impliquer les populations et l'ensemble des partenaires du système éducatif dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives. Le dialogue politique peut contribuer à la construction d'une vision commune du système éducatif.

Des propositions ont été faites pour remédier aux problèmes d'accès, d'équité et de qualité auxquels sont souvent confrontés les systèmes éducatifs : uniformes, cantines scolaires, gratuité des manuels et fournitures scolaires, développement de l'enseignement des langues nationales et en langues nationales, refonte des curricula, formation continue, innovations pédagogiques, planification ascendante, actions de sensibilisation, plans de communication, tableaux de bord, réseaux, écoles modèles...

1.3. Module III : Le dialogue politique dans les réformes éducatives

Ce module a été introduit et animé par Abdoulaye Hanne du BIE. Les discussions se sont engagées autour d'une étude de cas à partir d'un Document élaboré par M. Parsuramen Amoosun sur l'Expérience du Plan directeur pour l'éducation en Ile Maurice.

Le Plan directeur est l'un des premiers exemples de mise en œuvre de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous adoptée par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous tenue à Jomtien en Thaïlande en mars 1990, sous l'égide de l'UNESCO.

Monsieur Parsuramen expose les différentes étapes de la conception et de la mise en œuvre du Plan directeur pour l'éducation en Ile Maurice. Il expose les étapes qui ont permis aux différents groupes sociaux mauriciens de participer

activement aux échanges et débats ayant favorisé le consensus national indispensable à la construction d'une vision pour l'élaboration et la mise en œuvre du Plan.

Monsieur Parsuramen explique le processus d'implication des agences internationales et décrit la structure qui a été mise en place pour mettre en œuvre, contrôler et évaluer les résultats du Plan. L'étude de M. Parsuramen, Ministre de l'Education nationale de son pays à l'époque, fournit de précieux conseils méthodologiques pour les planificateurs et autres décideurs politiques. Partant du constat que les réformes et politiques éducatives interviennent souvent en période de crise et souffrent, en général, d'un manque de planification rigoureuse, cohérente et à long terme. Monsieur Parsuramen note que cela constitue un obstacle à l'implication et au soutien des bailleurs de fonds.

Le Plan directeur se présente comme la réponse de l'Ile Maurice aux nombreux défis auxquels le pays était confronté en matière d'éducation. « L'esprit de Jomtien », explique M. Parsuramen, « a été une forte inspiration » dans la mise en œuvre de son Plan.

Une démarche participative a été nécessaire pour susciter l'adhésion de tous les mauriciens au Plan et leur engagement dans la mise en œuvre de la nouvelle politique éducative.

C'est ainsi qu'un fort consensus national a pu se former grâce à la consultation des principaux acteurs du système éducatif (enseignants, étudiants, parents, autorités gouvernementales, ONG, écoles privées, écoles spéciales), l'appel à suggestion lancé à la population et l'organisation de larges débats entre partenaires

Les organisations internationales ont été étroitement associés à toutes les étapes d'élaboration du Plan et ont positivement répondu aux demandes d'aide de l'Ile Maurice. Le PNUD s'est occupé de la coordination de la mobilisation des financements ; l'UNESCO et la Banque Mondiale ont fourni les appuis

techniques ; l'UNICEF et l'OIT ont apporté leur soutien et leurs conseils au Comité de Pilotage.

La Préparation du Plan est passée par plusieurs stades (mise en place d'une structure de gestion du Plan, définition des cibles et objectifs, élaboration d'un calendrier d'exécution, adoption par les autorités gouvernementales et l'Assemblée nationale, soumission aux organisations internationales).

La mobilisation des ressources pour la mise en œuvre du Plan est passée par plusieurs phases : mobilisation de ressources internes et externes, instauration d'un Conseil national de l'Education, Plans de développement, installation d'organismes de mise en œuvre.

Le renforcement des ressources humaines (Commission pour la réforme du financement) a permis de réduire les coûts unitaires de la Réforme et de générer des économies de 5M\$US.

La préparation du Plan a nécessité l'élaboration d'un calendrier de mise en œuvre, de contrôle et d'évaluation

Monsieur Parsuramen termine son étude en tirant les principales leçons de son expérience et en en appréciant les résultats. Il note les difficultés qu'il y a à mettre en œuvre des projets perçus comme des menaces à des intérêts sectoriels ; de fortes résistances au changement proviennent souvent de secteurs où on ne les attendait pas (syndicats, parents, gouvernement lui-même).

Les obstacles auxquels s'est heurtée la mise en œuvre du Plan ont été surmontés grâce à l'efficacité du travail en groupes restreints avec des partenaires expérimentés et surtout, une bonne circulation de l'information ; les critiques et autres scepticismes des différents acteurs du Plan n'ont pu être désamorçés et/ou dissipés que par un dialogue politique entre partenaires.

L'expérience de l'Ile Maurice n'a été possible que par l'élaboration d'une stratégie à long terme, l'engagement de partenaires dévoués et responsables, l'établissement de meilleures relations avec les bailleurs de fonds dans le cadre d'un partenariat nouveau fondé sur la confiance et le dialogue.

Le Plan directeur a permis à l’Ile Maurice d’augmenter son PNB de façon significative et de diminuer son taux de chômage. Ces résultats s’expliquent, selon le PNUD, par l’investissement sur le capital revalorisé par l’éducation et l’accès aux services sociaux.

*

* *

De larges échanges ont suivi l’exposé du Plan directeur de l’Ile Maurice. Les participants au Séminaire de Dakar ont essayé de répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les facteurs favorisant la réussite du dialogue politique ?
- Quelles sont les étapes essentielles de la préparation et de la mise en œuvre du Plan pour l’éducation ? Quels sont les problèmes posés par la mise en œuvre de ces plans ?
- Quel est le poids de la qualité des relations avec les bailleurs de fonds ?

La conclusion des échanges et débats peut se formuler ainsi : le consensus par dialogue politique entre partenaires –internes et externes- est indispensable au succès de tels Plans.

1.4. Module 4 : L’analyse sectorielle (instruments et résultats) et les options de politique éducative

Ce module a été introduit et animé par M. Pierre Runner (IPE-ADEA). L’analyse sectorielle est, aujourd’hui, un instrument privilégié de mise en œuvre de politique éducative. Elle vise à répondre à la double question de la pertinence des objectifs et de l’efficacité des réformes envisagées ; elle peut avoir pour objet secteurs ou des sous-secteurs déterminés (enseignement de base, préparation à l’emploi, formation extrascolaire).

L’analyse sectorielle permet l’établissement d’un modèle méthodologique, la constitution de base de données, l’identification des domaines à problèmes et l’amélioration à long terme du système éducatif.

Les différents éléments du système éducatif se répartissent en ressources (qualité et quantité non financières et autres), processus (méthodes scolaires et pédagogiques dont la combinaison doit donner des résultats se traduisant en produits).

Les principales phases de l'analyse sectorielle se déroulent dans un cadrage socio-politique et macro-économique ; elles se décomposent en diagnostic sectoriel, conception d'une stratégie sectorielle (réflexion, modélisation et discussion sur les moyens et priorités, élaboration de plans d'action, décisions, planification, programmation, gestion-).

Les différentes étapes du processus d'analyse sectorielle sont les suivantes :

- Initiation, formation du Comité Directeur, délimitation du cadre de l'analyse, formation d'équipes de sous-secteurs et de l'équipe chargée de l'analyse technique ;
- Mise en œuvre, collecte et analyse des données, discussion des résultats préliminaires, collecte de données complémentaires.

L'analyse sectorielle se termine par la formulation de recommandations, la discussion de ces recommandations et leur révision éventuelle.

Le diagnostic du secteur éducatif –ou d'un de ses sous-secteurs- permet de déterminer les causes, conséquences et contraintes pesant sur le secteur, pour aboutir à la détermination d'une Politique nationale éducative (projets, modèles, priorités).

L'analyse sectorielle permet aux différents partenaires de passer plus facilement de la perspective des Projets à celle des Programmes et de mieux définir les éléments d'une bonne négociation : préparation à la négociation, objectifs de la négociation, moment le plus propice, partenaires et manière de négocier.

Des échanges et discussions ont suivi l'exposé de M. Runner ; les débats ont suscité un vif intérêt des participants qui ont mieux mesuré l'importance et la portée de cet instrument d'élaboration et de mise en œuvre des politiques éducatives.

1.5. Module 5 :

5a : Mise en œuvre du dialogue politique interne : concertation/négociation/communication.

Les travaux de ce module se sont déroulés sur la base de la vision d'une vidéo-cassette mettant en scène Mme Anna Benavente, Secrétaire d'Etat à l'Education du Portugal de 1995 à 1999, aujourd'hui Député et Chercheur à l'Université de Lisbonne.

Madame Benavente décrit le contexte et le processus d'élaboration de la « Charte éducative pour l'avenir ».

Après la victoire du Parti Socialiste portugais aux élections de 1995, le nouveau gouvernement, bien que minoritaire au Parlement, engagea un vaste programme de réforme du système éducatif. La Charte était conçue comme un outil clé de cette réforme dont la stratégie supposait « l'implication et l'engagement de tous les partenaires éducatifs et sociaux, la pacification du champ scolaire, l'instauration d'un véritable dialogue entre partenaires pour la définition d'objectifs précis et la valorisation de toutes les volontés ».

La Charte affirme que l'éducation est « une affaire de tous et de toute la société ».

La Charte en identifiant les principaux « partenaires de négociation et d'action aussi bien que les actions prioritaires à mener (Ministères, associations).

Le Pacte était-il un simple accord sur des principes et des valeurs ou un contrat sur des mesures concrètes ?

Elle se présente comme un texte de référence structuré en 4 chapitres : bases générales de l'Accord, principes, objectifs stratégiques et Dix engagements d'action. Pour chacun des Dix engagements d'action, étaient définies des actions spécifiques aussi bien que des modalités et des délais d'exécution.

La mise en œuvre du Pacte s'est heurtée à de nombreuses difficultés et suscite critiques et équivoques. Les critiques sont venues de plusieurs secteurs :

syndicats d'enseignants, parents d'élèves, ONGS, Parlementaires... Ces critiques peuvent se résumer comme suit :

- caractère vague et imprécis du texte ;
- négligence des problèmes « immédiats et concrets » (équipements scolaires, curricula, examens...) ;
- confusion dans l'idée-même de pacte qui pourraient restreindre la liberté de critique et d'action des partenaires ;
- inutilité d'un « débat sur des principes et des valeurs » techniques immédiates existaient ;
- non croyance en une « vision éthique de la politique » et méfiance quant « à la capacité des politiques de tenir leurs promesses... » ;

Quant aux équivoques, elles tenaient aux problèmes suivants :

- Pourquoi une « Charte pour l'Avenir » et non une Charte pour le présent ?
- Le Pacte était-il un simple accord sur des principes et des valeurs ou un contrat sur des mesures concrètes ?

Le Pacte était-il « un chemin ou une destination » ? Le « noyau dur » du pacte était-il constitué d'options politiques ou de solutions techniques ?

Ces équivoques ont été notées tant au niveau conceptuel (nature de la Charte) qu'opérationnel (texte prospectif ou programme d'action ?).

Tirant enfin le bilan du processus de mise en œuvre de la charte, Mme Benavente souligne que « malgré les difficultés rencontrées..., on peut retenir que la Charte a eu le mérite de susciter un large débat sur les problèmes de l'éducation et de la mobilisation sociale ; elle a permis d'aboutir à de nombreux protocoles avec les partenaires, à la création de nouvelles structures de participation et à la dynamisation de structures déjà existantes ». Mme Bonavente déplore « la force conservatrice » des syndicats d'enseignants et « la forte pression vers l'uniformité (confusion égalité/équité) ».

Les travaux qui ont suivi la présentation de Mme Bonavente se sont déroulés entre groupes/pays : le problème posé était celui de la « transférabilité » de l'expérience portugaise.

Les conclusions des échanges et débats ayant sanctionné ces travaux, peuvent se résumer comme suit : bien qu'il n'y ait pas de transférabilité directe dans les dynamiques sociales en général, on peut cependant noter, au-delà des singularités, certaines régularités dans « les dynamiques sociales éducatives et traditionnelles ».

Ainsi, pouvons-nous « apprendre avec l'expérience d'ailleurs, on peut penser notre réalité par référence à celle des autres » et intégrer des suggestions et propositions pour enrichir notre pratique.

En conclusion, le développement d'un pays exige des mesures à long terme que « seuls des accords et pactes politiques peuvent assurer ». C'est l'éducation elle-même qui doit « prendre le statut d'un pacte permanent affirmé et actualisé dans tous les moments de la vie éducative et pour tous ».

*

* *

Visite à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Dakar

L'ENS a été créée en 1962 pour former des professeurs de Collèges d'Enseignement Général (CEG) de l'époque (Bac + 2 ans). Après une longue évolution et de nombreuses réformes, elle est devenue un Institut de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) et forme des professeurs de collèges et de lycées (Bac +2, Licence ou maîtrise + 1 ou 2 ans), des Inspecteurs de l'éducation préscolaire, de l'enseignement élémentaire et, depuis la rentrée 2002/2003, des Inspecteurs de l'enseignement secondaire.

En juillet 1994, l'UCAD a institué, en coopération avec l'UNESCO, une Chaire Unesco en Sciences de l'Education (CUSE). Aujourd'hui la CUSE a délivré 33 diplômes en Sciences de l'Education et 56 attestations d'Etudes approfondies.

Après présentation par M. Valdiodio NDIAYE, Directeur de l'Ecole normale supérieure, de la Chaire, un échange d'informations et un débat se sont instaurés entre les participants au séminaire et les principaux responsables de la Chaire ; ces échanges ont porté sur les objectifs de la CUSE, les formations dispensées et leur contenu, le public visé et les conditions d'accueil des étudiants sénégalais et non sénégalais. La CUSE a été distinguée cette année 6^{ème} sur 15 élus parmi les 500 Chaires Unesco de par le monde.

La visite de l'ENS s'est poursuivie au Centre d'Apprentissage et Ressources en Apprentissage à distance (CAERENAD) de l'ENS et terminée par une visite du Centre de Recherche et de la Bibliothèque de l'ENS dont les responsables ont répondu aux nombreuses questions des participants au séminaire.

1.6. Module 5b. : Formation à la négociation raisonnée ou « stratégie des gains partagés de Harward »

Ce module a été introduit par Mme Maya Person, Directrice du Centre Européen de la Négociation de Genève.

Mme Person définit les objectifs du séminaire :

- permettre d'acquérir des idées, des outils et des aptitudes qui aideront les participants dans l'exercice de leurs fonctions ;
- permettre d'étudier « notre manière de négocier actuellement » ;
- donner les concepts essentiels de la stratégie des gains mutuels de l'université de Harward (Etats-Unis d'Amérique) .

L'atteinte de tels objectifs devrait être assurée par :

- la pratique de l'art de négocier dans des situations de conflits réels et/ou apparents ;
- une meilleure information sur les principes et méthodes que « nous utilisons actuellement », en les comparant aux démarches et méthodes mises au point par le « Harward Negotiation Project ».

Le Programme d'Information à la Négociation raisonnée se présente comme suit :

- développer une approche stratégique des négociations importantes en identifiant les éléments-clés de la « méthode de négociation raisonnée » ;
- créer un climat favorable en faisant le meilleur usage des techniques de communication ;
- sortir des « guerres de position » en évitant les « épreuves de force » tout en sachant défendre ses intérêts, tout en « découvrant » ceux de l'Autre ;
- inventer des « solutions créatives » pour le bénéfice mutuel des parties ;
- gérer « nos émotions » face aux attaques personnelles et la colère des autres ;
- prévoir, en cas d'échec des négociations une Meilleure Solution de Rechange (ME.SO.RE) ;
- diagnostiquer votre style de négociation (attitudes et tactique individuelles, points forts et faibles).

Toute négociation doit commencer par la phase dite « se préparer à négocier » ; elle consiste à :

- clarifier les intérêts des parties ;
- clarifier les objectifs et buts de la négociation ;
- identifier « les questions-clés à poser » ;
- rechercher toutes les options possibles ;
- préparer ses arguments et prévoir les réponses et « contre arguments » ;
- formuler une stratégie générale de négociation ;
- prévoir les alternatives en cas d'impasse ou d'échec des négociations.

*

* *

Après la préparation de la négociation, se pose la question « Comment négocier ? »

Mme Maya Person expose la méthode « d'autodiagnostic permettant de déterminer votre style courant » ; elle distingue 12 (douze) groupes et 4

(quatre) styles majeurs de négociation (coopératif soumis, coopératif assertif, compétitif efficaces, compétitif cognitif).

Les 7 (sept points-clé) de la « stratégie des gains mutuels » peuvent être présentés comme suit :

- intérêts
- options
- critères
- mesure
- communication
- relations
- propositions

Les 5 (cinq) questions à poser dans les négociations de crise sont les suivantes :

- désamorcer l'agression
- « deviner » la préoccupation de l'Autre
- définir les intérêts prioritaires
- comprendre le but de la négociation
- que faire en cas d'échec de la négociation ?

*

* *

Mme Person termine son exposé en dégagant les caractéristiques d'un Bon Accord :

- meilleure que mes solutions de rechange
- satisfaction de l'intérêt des parties
- bonnes options et « saisie d'opportunités »
- justesse et légitimité de l'issue de la négociation « à nos yeux, à leurs yeux et du point de vue de la communauté »

- clarté des Accords, engagement et décisions par une communication saine et efficace
- préparation du terrain pour d'autres négociations éventuelles.

Après l'exposé de Mme Poisson et les échanges auxquels il a donné lieu, plusieurs phases et scénarios « d'application » ont été organisées. Les travaux se sont déroulés alternativement en groupes/pays et en intergroupes.

Ces travaux ont constitué en :

- exercices et tests individuels (réceptivité, style) ;
- exercices et tests collectifs (grilles d'analyse) ;
- jeux de rôles (négociations pour l'achat ou la vente d'une bibliothèque, négociations pour résoudre un conflit intercommunautaire).

1.6. Module 6 : Compétences et stratégies de communication

Ce module a été introduit et animé par Hugues KONE de l'ADEA (Groupe de travail sur la Communication pour l'Education/COMED). L'objectif principal de ce module était de « donner les moyens de participer à l'élaboration et à l'exécution de stratégies de communication pour mobiliser le soutien public de l'éducation ».

M. KONE commence à exposer les éléments de base constitutifs du système de communication ; il souligne l'importance de la communication dans « le dialogue politique en éducation » ; il décrit le processus d'élaboration et de mise en œuvre d'une politique de communication et termine par la définition des stratégies et la présentation des « outils de communication » dans le champ de l'éducation.

Le plan de l'exposé de M. KONE se présente comme suit :

- « Rappelss » sur la notion de communication ;
- Développement et exécution d'un Plan de communication ;

- Mise en œuvre d'un Plan de communication, et d'une stratégie de communication pour le dialogue politique en éducation.

Après avoir défini la communication comme « un processus dynamique et interactif par lequel deux ou plusieurs personnes s'échangent et partagent des informations, idées ou opinions, valeurs ou sentiments », M. KONE note que la communication, outre qu'elle permet d'instaurer le dialogue social, favorise « la construction de consensus pour mener des actions communes au sein d'une société ou d'une communauté ».

La communication doit viser à la mobilisation de différents partenaires pour faciliter le « plaidoyer » en faveur de l'éducation par la formation de comportements positifs des différents acteurs du champ de l'éducation.

La communication doit, plus généralement, « promouvoir la scolarisation, offrir des espaces d'information et de débats, assurer une bonne visibilité et une bonne image de l'éducation ».

Le développement et l'exécution d'une stratégie de communication est le résultat d'un processus pouvant se décomposer comme suit :

- analyse de la situation (audit) : problème à résoudre, contexte de l'intervention ; parties prenantes et population cible,
- planification de la stratégie de communication ; problèmes de communication, buts et objectifs de la communication, groupes cibles, messages-clé, approches, canaux médias et supports ;
- planification de la phase opérationnelle ; cadre institutionnel, plans annexes (production, renforcement des capacités, budgétisation). Plan de suivi et d'évaluation ;
- mise en œuvre de la stratégie : mise en place du cadre institutionnel, « création et animation d'alliances et de partenariats », mobilisation des ressources et production...
- suivi et évaluation de la stratégie.

M. KONE insiste sur les buts et objectifs de la communication : énoncé du résultat général ou final à obtenir à terme, résultats intermédiaires visés en termes de changements et d'atteinte du but visé.

Pour ce qui est plus précisément de la mise en œuvre d'une stratégie de communication pour le dialogue en éducation, M. KONE insiste sur le fait que cette stratégie doit reposer sur un certain nombre de préalables :

- volonté politique ; compétence des partenaires ; choix des buts et objectifs à long terme ;
- communication participative ; implication de toutes les parties intéressées, échanges horizontaux ;
- co-prise de décision, diagnostic participatif ;
- implication de tous les partenaires ;
- mise en place d'un cadre institutionnel : choix des parties prenantes institutionnelles, « formalisation des mécanismes de fonctionnement de l'ensemble » (réseaux, groupes de pression, financement, validation, supervision, suivi...).

M. KONE termine sa présentation en insistant sur la nécessité de faire une « présentation persuasive » (Evaluer, Concevoir, Sélectionner, Prétester, Exécuter, Réviser, Tester à nouveau : être ECSPERT).

Des échanges et débats ont suivi l'exposé de M. KONE ; échanges et débats aux termes desquels des travaux se sont tenus en groupes/pays et intergroupes invités à réfléchir sur deux études de cas. Ces études de cas portaient sur le problème du redéploiement du personnel en Guinée et le programme de lutte anti-sida en milieu scolaire en Ouganda, les deux programmes de communication ayant été menés par M. KONE lui-même. Il était demandé aux participants au séminaire :

- de déterminer les canaux et supports du Plan de communication ;

- de définir les problèmes à résoudre avant de définir les objectifs de communication ;
- d'identifier « les groupes cibles » ;
- de formuler les messages-clés.

La restitution des résultats des travaux de groupe a montré la difficulté de l'exercice et permis aux participants de mieux comprendre l'importance et les enjeux de la communication en dialogue politique dans le champ de l'éducation.

1.6. Module 6 : Partenariats interne et extérieur

Le module 6 se présente comme une conclusion du séminaire dont il totalise, en quelque sorte, les acquis, en tant qu'il devrait permettre aux participants au séminaire de mettre en œuvre les techniques et pratiques que les autres modules étaient censés leur faire acquérir. Le module a été introduit par M. Luisoni.

La première partie a constitué en études de cas sur la construction d'une « vision de l'éducation » à partir d'un travail par groupes/pays.

1. L'expérience du Bénin

A été introduite par Mme Alice Bibi co-autrice de l'étude « Vision de l'Education, le cas du Bénin » commandée par l'UNESCO.

Après avoir présenté le contexte général de la politique éducative de son pays, Mme Bibi donne des informations sur la mise en forme du Document, les conditions de son élaboration, son cadre de référence et les conclusions, recommandations et documents de référence auxquels il a donné lieu. Mme Bibi conclut sa présentation sur les critères d'un « système performant et compétitif » : inculquer le sens de la citoyenneté et des valeurs morales.

Les objectifs spécifiques de cette exigence seront réalisés par : « l'accès et l'équité, la performance et la compétitivité de l'enseignement, la communication, la formation et la motivation des cadres ». Mme Bibi termine son exposé en évoquant les difficultés et obstacles rencontrés tout au cours de l'expérience : désir de toutes les parties de participer à la rédaction du Document, indifférence et manque d'intérêt des bailleurs de fonds, exigence

d'une Loi d'orientation par les organisations syndicales d'enseignants et les parents d'élèves.

Les critiques enregistrées peuvent se résumer comme suit : manque d'échéances, hiérarchisation des mesures, aucune « prévision » en matière budgétaire ou politique...

En conclusion, Mme Bibi souligne que les différentes réactions enregistrées au cours de l'expérience ont ouvert un vaste champ de réflexion et permis de « prendre en compte les préoccupations et aspirations des différentes composantes de la communication éducative » en se souciant de la « nécessité de mettre en place un dispositif permanent de concertation avec tous les acteurs, malgré les contraintes de temps ».

2). Expérience du Sénégal

Le Sénégal a exposé les différentes étapes d'élaboration, d'adoption et de mise en œuvre de son Programme Décennal d'Education et de Formation (PDEF). Ce programme, produit d'une « approche participative impliquant toute la communauté éducative et les bailleurs de fonds », s'est cependant heurté à de nombreuses difficultés : opposition des principaux syndicats d'enseignants, difficultés de mise en place des dispositifs de gestion et de coordination du programme, retards dans son exécution, défaut de plan de communication, changement de régime politique...

Un document a été distribué sur l'expérience des « volontaires de l'éducation » qui a permis de faire passer le Taux Brut de Scolarisation de 54 % en 1995 à 63 % en 1999.

3. Expérience de la Côte d'Ivoire

Cette expérience a fait l'objet d'un Document élaboré par le Ministère de l'Education Nationale de la République de Côte d'Ivoire intitulé : L'appropriation de l'Ecole par la Communauté éducative : exemple des Comités de gestion des établissements scolaires (C.O.G.E.S).

Dans une première partie, le document décrit le contexte général de l'expérience et expose les actions entreprises pour l'implication maximale des différents acteurs de la communauté éducative.

Dans sa deuxième partie, le document explique le mode de fonctionnement des COGES qui « se veulent une expérience, une stratégie de motivation et de mobilisation de la communauté éducative pour qu'elle s'intéresse à son école et se l'approprie ».

Expérimentés en 1995, les COGES ont été élargis à l'ensemble du système éducatif en 1999.

Ainsi « Un comité de gestion autonome est institué dans chaque établissement d'enseignement général et technique, dans les Centres d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP) et dans chaque école ou groupe scolaire de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire ».

Dans le cadre du Projet d'Appui financier au COGES, une mission de la Banque Mondiale a fait des observations majeures visant à un meilleur fonctionnement des COGES.

Les COGES ont pour mission « la promotion de l'établissement et la création de conditions optimales pour un meilleur fonctionnement de l'Ecole ».

Dans la 3^{ème} et dernière partie, le document tire un bilan provisoire de l'expérience et en évalue les résultats. « En dépit de quelques difficultés rencontrées, les COGES ont contribué de façon significative à la promotion des établissements ».

4. Expérience du Togo

L'expérience du Togo est présentée dans un document intitulé Le Projet « Ecoles communautaires et Ecoles Relais en Région des Savanes au Togo ».

Confronté au problème classique des disparités entre zones urbaines, péri-urbaines et rurales en matière d'offre et de demande éducatives, le gouvernement togolais a initié deux projets dénommés « Ecoles communautaires et Ecoles Relais en région des Savanes ». Le projet « Ecoles

communautaires » « s'inscrit dans le cadre d'une politique d'innovation visant à assurer l'accès de tous à l'éducation de base » ; le projet « Ecoles relais est une alternative proposée aux enfants de 8 à 13 ans (...) et vient en complémentarité au projet « Ecoles communautaires ».

Les objectifs généraux de ces projets doivent se traduire par l'augmentation des taux de scolarisation (notamment chez les filles), l'augmentation des taux de réussite et la promotion des écoles intégrées au milieu...

Après avoir présenté les « acteurs impliqués et leur mode d'implication », les auteurs du document décrivent l'expérience et définissent les objectifs de l'action entreprise : principes directeurs, processus, détail de l'action. Ils concluent en évaluant les résultats : par rapport aux objectifs, à l'évolution des effectifs, au taux de réussite et à la promotion des « écoles intégrées » au milieu et aux types de changement introduit.

Analysant « la pratique », ils en dégagent les points forts faibles.

Les points forts peuvent se résumer ainsi : recherche de formations pédagogiques alternatives à l'intérieur même d'un système éducatif formel entravé par de nombreuses contraintes externes, possibilité de développer d'autres approches pédagogiques, renforcement des compétences et de « l'engagement volontaire » d'enseignants dont le niveau de connaissance académique était insuffisant au départ, expérimentation de formules éducatives permettant à des « exclus » d'acquérir des connaissances et des compétences favorisant leur insertion socio-professionnelle, voire leur réintégration, dans le système formel, soutien et participation active des ONG...

Les points faibles de l'expérience sont les suivants : manque d'implication des partenaires institutionnels, absence de cadre logique et d'indicateurs appropriés permettant le suivi des résultats des élèves et absence de continuité dans la direction des opérations, absence de vision d'ensemble, insuffisance des moyens financiers, rivalité entre ONGS...

La principale leçon tirée de l'expérience est ainsi formulée « Il est triste de dire que c'est l'ONG Aide et Action qui est sortie enrichie (de l'expérience) parce qu'elle a voulu apprendre en s'évaluant et en se faisant évaluer en dépit du mutisme de son partenaire privilégié, le Ministère... ».

*

* *

L'exposé des expériences des quatre pays a donné lieu à des échanges et débats qui ont permis de dégager des conclusions majeures communes. La synthèse des travaux a facilité l'identification des problèmes rencontrés dans le dialogue avec les partenaires extérieurs. Ces difficultés sont de deux types : « les difficultés posés par nos partenaires et celles auxquelles nous sommes confrontés de par nos propres insuffisances » ;

Difficultés posées par nos partenaires :

- pressions sur les « politiques »
- poids sur les décisions
- diversité des approches et procédures
- manque de coordination des programmes
- manque de suivi et de cohérence de ces programmes
- lourdeur des procédures de décaissement

Difficultés liées à « nos propres insuffisances »

- « incapacité de dire non »
- déficit « argumentaire » (analyse sectorielle)
- manque d'expertise, d'expérience et de compétences
- manque de coordination et de suivi

Pour pallier ces difficultés, les participants au séminaire ont insisté sur :

- nécessité pour les bailleurs de fonds de coordonner leurs programmes et d'harmoniser leurs procédures.
- renforcement de (nos) capacités »

- une meilleure formation de « nos négociateurs et décideurs »

II. Evaluation

II.1. Evaluation d'ensemble

II.1.1. Thèmes et Modules

L'opportunité et l'actualité du Séminaire de Dakar sont indéniables et prennent un relief particulier dans le contexte de crises multiformes et récurrentes que traversent la plupart des systèmes éducatifs dans le monde, mais surtout, dans les pays en développement, et en particulier, en Afrique.

Les conditions matérielle et psychologique de travail ont été excellentes. On pourrait cependant déplorer la « durée » des travaux, leur intensité : retenir pendant 8 jours, à raison de 7h par jour, des fonctionnaires d'un tel niveau, peut poser quelque problème, compte tenu de leurs responsabilités et obligations.

Autant le choix de la formule « inter-formation » était des plus heureux, autant on peut s'interroger sur la notion de « dialogue politique », bien que consacrée par des textes de référence de conférences « fondatrices ». Comme qui dirait, le terme de dialogue social ne poserait-il pas moins problème ? Ou alors de dialogue tout court...

- Le Module I : (... échanges conceptuels et contextuels) est non seulement « éclairant », mais indispensable. Il a fait l'objet d'échanges extrêmement enrichissants et les résultats des travaux en ont été « construits », au lieu d'être simplement « suivis ». Les débats auxquels ce module a donné lieu ont été des plus fructueux et la contribution des participants au séminaire, particulièrement active.
- Le Module 2 : (...Scénarios de l'OCDE), malgré son intérêt évident –en ce qu'il montrait que le problème des réformes éducatives se posait autant aux pays du « Nord » qu'à ceux du « Sud »- a suscité beaucoup moins d'intérêt de la part des participants au Séminaire : La place de ce module semble exagérée, malgré la qualité de la « présentatrice ».

- Le Module 3 : (dialogue... dans les réformes) apparaissait plus « intéressant » en ce qu'il avait pour cadre un pays africain ; les échanges et débats ont cependant souffert de l'absence de M. Parsuramen qui aurait pu mieux répondre aux nombreuses interrogations des participants au séminaire. La « mise en commun des travaux » de groupes/pays et les réponses données par les groupes autant que par les participants au séminaire a heureusement atténué la lacune signalée.
- Le Module 4 : (analyse sectorielle) était pertinent ; il a permis à certains des participants au séminaire de s'initier à –ou de se familiariser avec- un instrument connu de l'analyse économique mais relativement nouveau en économie de l'éducation.

Non seulement les participants au séminaire ont suivi avec un vif intérêt l'exposé de M. Runner, mais ils ont compris le bénéfice qu'ils pouvaient en tirer dans l'élaboration et la mise en œuvre des réformes éducatives et leurs négociations avec leurs bailleurs de fonds.

On peut regretter que ce Module n'ait pas donné lieu à plus d'exercices et d'études de cas.

- Le Module 5 : (Formation à la négociation raisonnée...) intéressant à plusieurs titres, aurait pu être mieux « contextualisé ». Pourquoi ne pas demander aux participants au séminaire (groupes/pays, inter-groupes, et « décideurs ») de donner des exemples concrets de réussite, d'échec ou d'impasses de négociations dont ils étaient parties.

Mme Maya Person ne pouvait-elle pas « actualiser » ses exercices et jeux de rôle qui apparaissaient comme « valables toujours et partout » ; la situation des pays africains concernés se prêtait pourtant aisément à tel « aggiornamento ».

Il faudrait cependant retenir que la connaissance, sinon la maîtrise de la « stratégie des gains mutuels » a constitué un « plus » pour certains des

participants au séminaire et que les exercices et jeux de rôle ont « captivé » leur attention.

- Le Module 6 (Partenariats internes et extérieurs) totalisait, comme déjà indiqué, la mise en œuvre des aptitudes techniques et acquis du séminaire. Outre sa formulation « internes et extérieurs » au lieu « d'intérieurs et d'extérieurs » ou alors « d'internes et d'externes », était-il nécessaire de subdiviser ce module en deux sous-modules ? La continuité de l'activité ne risque-t-elle pas d'en souffrir ?

Les conclusions du Séminaire de Dakar ne devraient-elles pas se traduire en document (s) ?

II.1.2. « Couverture médiatique du Séminaire

Le Séminaire s'étant tenu à la veille du Conseil Exécutif de l'UNESCO et de nombreux « événements nationaux » n'a pas, à notre avis, eu la couverture médiatique qu'il méritait : 2 (deux) ou 3 (trois) quotidiens (sur 16), un « flash » de la Radio-Télévision Nationale (R.T.S.) à des heures creuses...

2.1.3. Impact sur le public :

Bien que, ce ne fût pas l'objectif du Séminaire de Dakar, il ne serait pas inutile qu'il eût un certain impact sur le public sénégalais et africain, il faut constater que le Séminaire de Dakar a eu un très faible impact sur le public. Dakar abrite-t-il trop de « Séminaires » ? Le contexte était-il des plus favorables ? Le calendrier aurait pu être mieux choisi (week-end prolongé au Sénégal). Il faudrait peut-être mieux réfléchir à la fixation des dates des séminaires en tenant compte des « calendriers » des pays organisateurs.

En définitive, l'évaluation d'ensemble du Séminaire de Dakar est positive. Il ne fait aucun doute, suite aux discussions que nous avons eues avec chacun des participants à cette rencontre, que tous en ont tiré le plus grand bénéfice. De telles expériences devraient être renouvelées.

II.2. Evaluation par Module

- Module I : (... éclairages conceptuels et contextuels)

Comme déjà indiqué, ce module était « indispensable ». Le contenu en répondait aux besoins et préoccupations des participants au Séminaire. Les travaux en ont permis de mieux « éclairer » la notion de dialogue politique et d'en lever les équivoques éventuelles.

La méthodologie et l'animation de ce module ont été bien menées et retenu l'attention des participants au Séminaire qui en ont tiré un grand profit.

- Module 2 : (...Scénarios OCDE) nous paraît moins pertinent par rapport aux besoins et préoccupations des participants au Séminaire. En saisissaient-ils l'intérêt ? Certains avaient-ils le « niveau d'ouverture » pour comprendre qu'on leur « parlait d'eux » quand on leur parlait « d'autres... ? Avaient-ils seulement, le sens de la prospective ? La qualité du document produit les y aura peut-être aidés.
- Module 3 : (... Le Plan directeur de l'Ile Maurice). Comme déjà signalé, l'absence de M. Parsuramen a « affaibli » l'intérêt de ce module pour les participants au Séminaire. L' « étude de cas » devrait cependant leur être d'un apport certain, autant pour « l'intérêt » que pour leurs « besoins et préoccupations », et son « utilité pour l'action ». La qualité du Document de Mr. Parsuramen et les résultats des exercices proposés devraient cependant pallier les « insuffisances » évoquées.
- Module 4 : (Analyse sectorielle). Les qualités remarquables de la présentation autant que de l'animation de ce module ont été appréciées par les participants au Séminaire qui ont, tous, reconnu qu'il « répondait à leur besoins et préoccupations ». Malgré le caractère « technique » du sujet, les participants au Séminaire ont reconnu que ce module répondait à leurs « attentes et préoccupations » ; les « leçons apprises » en ont été « appréciées », autant que la qualité de la documentation fournie.

- Module 5. a. (Charte éducation au Portugal)

La mauvaise qualité de la vidéo-cassette a pu minorer l'intérêt du module ; l'absence de Mme Benavente pour répondre aux questions éventuelles a très largement pesé sur l'intérêt de ce module, sans « contenu interrogeable » qui n'a donc suscité qu'un intérêt relatif par rapport aux « besoins et préoccupations » des participants au séminaire. Le problème de sa « transférabilité » ayant été « résolu » par Mme Benavente elle-même, les participants au séminaire ont manifesté une certaine frustration ». Le module ne semblait pas répondre aux « besoins et préoccupations » des participants au séminaire.

« La documentation de base » présente cependant quelque intérêt...

- Module 5.b. : « ...négociation raisonnée de Harward)

Ce module qui devrait en quelque sorte être la « raison d'être » du séminaire, a répondu aux attentes des participants à la rencontre de Dakar. La facilité de mise en œuvre des procédés, procédures et techniques de la méthode dite de Harward, a retenu l'attention des participants au séminaire.

Les exercices, les supports pédagogiques et surtout la documentation, ont été particulièrement appréciés. L'animation a, malheureusement, souffert du problème classique, en Afrique francophone –et surtout au Sénégal- du privilège de l'expression formelle sur le contenu. Autrement dit, Mme Maya ne maîtrisait pas une langue française pouvant « capter » et « séduire » son public constitué, rappelons-le, de « cadres de très haut niveau ».

- Module 5.c. : (...Stratégies de communication)

Ce module, autant par sa présentation que par ses « exercices » et études de cas, a donné pleine satisfaction aux participants au séminaire qui en ont particulièrement apprécié la qualité de la documentation.

- Module 6 : (...Partenariats internes). Ce module était apprécié des participants au séminaire qui ont reconnu son utilité par rapport à « leurs besoins et préoccupations ». Les débats sur la « transférabilité » et la complémentarité des expériences/pays en ont été une illustration remarquable.

Les participants au séminaire en ont particulièrement apprécié les « documents de base » qui ont servi aux débats.

Les expériences du Bénin, de la Côte d'Ivoire, du Sénégal du Togo ont été fructueuses, sans susciter un intérêt particulier. La qualité de la présentation des pays, bien qu'inégale, s'est cependant bien traduite en termes de « leçons apprises ».

Ce module n'était intéressant qu'en termes de « dialogue avec les partenaires extérieurs ». L'était-il en termes d' « expériences », étant donné que ce sont les « mêmes » qui se retrouvent en d'autres séminaires et que les expériences étaient pratiquement les mêmes » ?

2....7.....Visite à l'Ecole Normale Supérieure

Cette visite a été d'un grand intérêt pour les participants au séminaire. La qualité des « présentations », et surtout la documentation –quantitative et qualitative- ont été particulièrement appréciées par les participants au séminaire. La visite à l'Ecole Normale Supérieure a été un « moment fort » de la rencontre de Dakar, selon les participants au Séminaire.

III. Conclusion et propositions

III.1. Conclusion

Le Séminaire de Dakar a été opportun , utile, enrichissant, en termes de « réflexion, d'apprentissage pour l'action ». Les résultats devraient cependant être nuancés, pour plusieurs raisons qui tiennent aux raisons suivantes :

- L'impression de « prêt à porter » pour ne pas dire a prévalu sur le « faire faire ».
- Les impératifs de temps, déjà évoqués, ont fait la part plus belle aux « exposants » et « présentateurs » qu'aux participants.
- La dynamique de groupe était excellente et les combinaisons groupes/intergroupes remarquables. L'expérience de Dakar devrait être renouvelée, pour ne pas dire multipliée.

III.2. Propositions

- Réduire la « durée » du séminaire ou l'organiser pendant des vacances scolaires.
- Supprimer les modules sur Maurice et le Portugal (s'il n'en « coûte pas ») ; autrement les remplacer si possible.
- Faire place à plus de débats et d'échanges entre participants/pays ou intergroupes et demander aux « présentateurs », animateurs d'être plus concis.
- Adapter les exercices et jeux de rôle au « contexte » des pays et du pays.
- Expliquer, par écrit, le rôle de chacun et de tous.
- Faire comprendre aux « présentateurs », « animateurs », et « facilitateurs » qu'ils ont affaire à des « cadres » de « haut niveau » ; ce qui les dispenserait de développements inutiles.
- Eviter de faire des « présentations » dont les auteurs sont absents, ou alors ne pas les faire suivre d'interrogations ou remarques.

- Supprimer les échanges/pays sauf document à distribuer « pour information ».
- Tout en gardant les « experts internationaux », étudier les moyens de recourir à des « experts africains » (le cas de Koné est exemplaire).
- Mieux collaborer avec les organisateurs nationaux (plusieurs problèmes se sont posés à la Commission nationale de l'UNESCO qu'ignoraient le BIE et l'ADEA et la Banque Mondiale.
- Etudier les possibilités d'organiser le même séminaire « croisé anglophones, francophones ».
- « Publier » le présent rapport.

CONCLUSION GENERALE

Le Séminaire de Dakar est « venu à son heure ». Le thème en était « actuel ». Notre participation aux travaux, autant que les discussions que nous avons eues avec tous les participants au séminaire, nous ont convaincu qu'il fallait non seulement « renouveler » l'expérience, mais la poursuivre sous d'autres formes et modalités.

Le Séminaire de Dakar, sous réserve des remarques déjà faites, a été d'un très grand apport aux participants et a pu contribuer à l'amélioration des prestations des « présentateurs » et personnes ressources qui, de l'avis général des participants au séminaire, ont été remarquables.

L'A.D.E.A. gagnerait à mieux « faire connaître » son statut, son rôle et surtout ses produit et production au niveau du continent.

Moctar Diack

SEMINAIRE D'INTER-FORMATION AU DIALOGUE POLITIQUE

Dakar, Sénégal, 05-12 Avril 2003

LISTE DES PARTICIPANTS

BENIN

M. Joseph AHANHANZO

Directeur de la Programmation et de la Prospective – Direction de la Programmation et de la Prospective/Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire

01 BP. 2767 Porto-Novo – BENIN

Tél. : (229) 21 50 40 / 01 00 70

Fax : (229) 21 50 48

E-mail : ahanjo2@yahoo.fr / ahanjo@intnet.bj

M. David E. ODUSHINA

Conseiller technique aux affaires administratives et aux relations sociales

Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire

01 BP. 10 Porto-Novo (professionnelle) / 01 BP. 528 Porto-Novo (personnelle) – BENIN

Tél. : (229) 96 47 13

Fax. : (229) 21 52 24

E-mail : odushinad@yahoo.fr

Mme Alice BIBI ADELAKOUN

Conseiller technique à l'enseignement secondaire

01 BP 10 Porto-Novo (professionnelle) / BP 9039 Cotonou (personnelle) – BENIN

Tél. : (229) 33 40 41 / 42 48 84

Fax. : (229) 21 52 24

E-mail : adebibial@yahoo.fr

COTE D'IVOIRE

M. Gbo YAO

Coordonnateur de la Cellule Nationale des Comités de Gestion (COGES)

Ministère de l'Education Nationale

20 BP 1582 Abidjan 20 – COTE D'IVOIRE

Tél. : (225) 20 22 7583 / 07 49 3005

Fax. : (225) 20 21 9906 / 20 22 7583

Dr. René GOUBO AKA

Enseignant-Chercheur
Conseiller technique à la Coopération internationale
Ministère de l'Education Nationale
07 BP 986 Abidjan 07 – COTE D'IVOIRE
Tél. : (225) 07 93 63 57 / 20 03 44
E-mail : gouboren@yahoo.fr

TOGO

M. Adji Otèh AYASSOR

Secrétaire Général
Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche
BP 12175 Lomé – TOGO
Tél. : (228) 221 24 73
Fax. : (228) 221 24 73 / (228) 222 07 83
E-mail : aayassor@tg.refer.org

M. Kpam N'lé ASSIAH

Directeur des Examens et Concours
Formateur, Membre de la Cellule d'analyse du Système éducatif
Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche
BP 986 Lomé – TOGO
Tél. : (228) 221 51 13
Fax. : (228) 222 16 09
E-mail : kpam@favo.net / dexcon@favo.net

M. Yao BAGNABANA

Secrétaire Permanent du Conseil Supérieur de l'Education Nationale
Coordonnateur National de l'EPT
Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche
BP 4830 Lomé – TOGO
Tél. : (228) 221 06 39
Fax. : (228) 222 07 83 / 222 57 87

SENEGAL

M. Mbaye Ndoumbé GUEYE

Directeur de la Planification et de la Réforme de l'Education
Ministère de l'Education
BP 4025 Dakar – SENEGAL
Tél. : (221) 821 07 62
Fax. : (221) 821 13 76
E-mail : mendpre@sentoo.sn

M. Léopold FAYE

Directeur de l'Enseignement moyen et secondaire général
Ministère de l'Education
Rue Dr. Calmette
BP. 4025 DAKAR-SENEGAL
Tél. : (221) 822 18 62
Fax. : (221) 823 36 61
E-mail : mendemsg@sentoo.sn

M. Malick NDIAYE

Chef du Bureau de Suivi / Chef de Cabinet du Ministre
Ministère de l'Education
BP 4025 DAKAR-SENEGAL
Tél. : (221) 823 35 68
Fax. : (221) 822 14 63
E-mail : ma.ndiaye@laposte.net

M. Yaya DIATTA

Directeur du Projet des Volontaires de l'Education
Ministère de l'Education
BP. 4025 DAKAR – SENEGAL
Tél. (221) 539 59 83 / 823 28 33
Fax. : (221) 823 81 97

Mme Saramba DIAKHATE

Secrétaire Générale Adjointe de la Commission Nationale Sénégalaise pour l'UNESCO
87, rue Carnot x Joseph Gomis
BP 11522 Dakar-Peytavin – SENEGAL
Tél. : (221) 822 57 30
Fax. : (221) 821 17 70
E-mail : comnat@sentoo.sn

Personne-ressource

Mme Maya POIRSON

Consultant
Centre Européen de la Négociation
5, rue des Granges
1204 Genève – SUISSE
Tél. : (022) 311 35 50
Fax. : (022) 781 01 39
E-mail : mpoirson@cenego.com

ADEA :

Moctar DIACK

Professeur de Philosophie

Formateur à l'Ecole Normale Supérieure de Dakar

(Coordonnées personnelles) S/c ILICO BP 1359 DAKAR – SENEGAL

Tél. : (221) 827 86 77

Fax. : (221) 822 04 49

E-mail : max_diop@hotmail.com

ADEA COMED

M. Hugues KONE

Directeur du PREFICEP/FNUAP (Programme Régional de Formation en IEC et Plaidoyer)

17 BP 1266 Abidjan 17 – COTE D'IVOIRE

Tél. (225) 20 22 86 61

Fax. : (225) 20 22 80 60

E-mail : hugkone@hotmail.com / hkone@aed.org

ADEA GTASE

M. Pierre RUNNER

Chef des Activités opérationnelles

IPE – UNESCO

7 – 9, rue Eugène Delacroix – 75116 Paris – France

Tél. : (33) 1 45 03 77 54

Fax. : (33) 1 40 72 83 66

E-mail : p.runner@ipe.unesco.org

BREDA

M. A. Bachir SARR

Consultant

BREDA – UNESCO

12, Avenue Léopold Sédar Senghor

BP 3311 DAKAR – SENEGAL

Tél. : (221) 849 2400 (ext. 2473) 849 23 23

Fax. : (221) 36 82

E-mail : b.sarr@unesco.org

BIE

M. Pierre LUISONI

Spécialiste principal de programme

Case postale 199 – 1211 Genève 20 – SUISSE

Tél. : 41 22 917 78 23

Fax. : 41 22 917 78 01

E-mail : p.luisoni@ibe.unesco.org

M. Abdoulaye ANNE

Assistant de recherche
Case postale 199 – 1211 Genève 20 – SUISSE
Tél. : (41) 22 917 78 31
Fax. : (41) 22 917 78 01
E-mail : a.anne@ibe.unesco.org

Mme Sharmila PILLAI

Assistante de recherche
CP 199 – 1211 Genève 20 – SUISSE
Tél. : + 41 22 917 7863
Fax. : + 41 22 917 7801
E-mail : s.pillai@ibe.unesco.org