

La quête de la qualité: A l'écoute des expériences africaines

Compte rendu de la biennale de l'ADEA

Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003



**La quête de la qualité :
à l'écoute des expériences africaines**

Compte rendu de la biennale de l'ADEA

Grand Baie, Maurice,
3-6 décembre 2003

LA QUÊTE DE LA QUALITÉ : **À L'ÉCOUTE DES EXPÉRIENCES AFRICAINES**

Compte rendu de la biennale de l'ADEA

Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

Ce document est un compte rendu des réunions de la biennale de l'ADEA qui s'est déroulée à Maurice, à Grand Baie, du 3 au 6 décembre 2003. Les points de vue et opinions exprimés dans ce rapport sont ceux et celles des auteurs et ne doivent être attribués ni à l'ADEA, ni à ses membres ou aux organisations liées à l'ADEA, ni à toute personne agissant au nom de l'ADEA. Ce rapport a été préparé par Anna Obura, spécialiste en éducation et rapporteur pour la biennale, Mamadou Ndoye, secrétaire exécutif de l'ADEA et Thanh-Hoa Desruelles, responsable publications et communication de l'ADEA, pour la rédaction de certaines parties du document et la coordination générale de l'édition.

Ce rapport est un compte rendu des débats qui ont eu lieu au cours de la biennale. Cette dernière s'est intéressée à l'amélioration de la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne.

Publié par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA). ISBN : 92-9178-047-2

Une édition en anglais de cette publication, intitulée *The Quest for Quality: Learning from the African Experience* est disponible. ISBN :92-9178-048-0

Œuvre d'art en couverture : *La pensée* de Malcolm de Chazal (Maurice)

Maquette de couverture et mise en page : Marie Moncet

Ce document a été financé par les fonds programme de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) auxquels les organisations suivantes ont contribué : la Banque africaine de développement (BAD) ; l'Agence canadienne de développement international (ACDI) ; l'Agence norvégienne pour la coopération au développement (NORAD) ; l'Agence suédoise de développement international (Asdi) ; la Carnegie Corporation de New York ; la Commission européenne ; la Banque mondiale ; la Fondation Rockefeller ; la coopération allemande, l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) ; l'Agence japonaise de coopération internationale (JICA) ; l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation ; la science et la culture (UNESCO) ; le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) ; l'Agence des Etats-Unis pour le développement international (USAID) ; le ministère de la Coopération pour le développement, Autriche ; le ministère des Affaires étrangères, Danemark ; le ministère des Affaires étrangères, Finlande ; le ministère des Affaires étrangères, Direction générale de la coopération internationale et du développement, France ; le ministère des Affaires étrangères, Irlande ; le ministère des Affaires étrangères, Pays-Bas ; le Department for International Development (DFID) ; Royaume-Uni ; la Direction du développement et de la coopération (DDC), Suisse. Le Fonds fiduciaire norvégien placé auprès de la région Afrique de la Banque mondiale a également contribué au financement de l'étude sur la qualité de l'ADEA et à la production du présent document.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) 2004

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)

Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ/UNESCO)

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

Tél. : +33/ (0)1 4503 7757 - Fax : +33/ (0)1 4503 3965 - Mèl : adea@iiep.unesco.org

Site web : www.ADEAnet.org

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES ABRÉVIATIONS	VII
INTRODUCTION	1
Contexte, thème, méthodologie et objectifs de la biennale 2003	1
CÉRÉMONIE D'OUVERTURE.....	5
PREMIÈRE PARTIE : SÉANCE D'INTRODUCTION	11
DEUXIÈME PARTIE : SÉANCES THÉMATIQUES.....	15
Séance 1 : Problématique de la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne.....	15
Séance 2 : Evaluation et bilan de l'éducation en Afrique.....	23
Séance 3 : Options pour les politiques d'amélioration et de financement de la qualité.....	29
Séance 4 : Le développement professionnel des enseignants au cœur de la rénovation pédagogique.....	35
Séance 5 : Renforcement de la pertinence et de l'efficacité de l'apprentissage	40
Séance 6 : Implantation des réformes dans les écoles et dans les classes.....	44
Séance 7 : Comment assure-t-on la qualité ailleurs ?.....	48
Séance 8 : Décentralisation et diversification : rôle de la société civile et des communautés.....	54
Séance 9 : Partenariats externes : financement et partage des connaissances.....	62
Séance 10 : VIH/SIDA et qualité de l'éducation.....	70
PRIX AFRICAIN DU JOURNALISME D'ÉDUCATION AKINTOLA FATOYINBO	77
TROISIÈME PARTIE : COMPTE RENDU DES ATELIERS PARALLÈLES.....	79
Atelier 1 - Politiques pour améliorer et financer la qualité.....	79
Atelier 2 - Stratégies et réformes au niveau de l'école et de la classe	81
Atelier 3 - Partenariats pour la qualité	82
QUATRIÈME PARTIE : COMPTE-RENDU DU FORUM DES MINISTRES.....	85
CINQUIÈME PARTIE : SÉANCE DE SYNTHÈSE ET DE CLÔTURE	87
Bilan de la biennale	87
Séance de clôture.....	89
ANNEXE 1 : PROGRAMME DE LA REUNION.....	91

ANNEXE 2 : DOCUMENTS PRÉSENTÉS À LA BIENNALE 2003	121
ANNEXE 3 : LISTE DES PARTICIPANTS	125

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ACDI	Agence canadienne du développement international
ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AES	Auto-évaluation scolaire
AFIDES	Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires
AIPEA	Association internationale pour la promotion de l'éducation en Afrique
APNET	Réseau des éditeurs africains (<i>African Publishers' Network</i>)
ASS	Afrique subsaharienne
AUA	Association des universités africaines
BMZ	Ministère fédéral allemand de la coopération économique et du développement (<i>Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung</i>)
BBC	British Broadcasting Corporation
BRAC	Comité pour le développement rural au Bangladesh (<i>Bangladesh Rural Advancement Committee</i>)
CEBNF	Centres d'éducation de base non formelle
COBET	Programme complémentaire d'éducation de base
CODESRIA	Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique
COMED	Communication pour l'éducation et le développement
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation ayant en commun l'usage du français
CPI	Programme d'approche critique (<i>Critical Practitioner Inquiry</i>)
CRIQPEG	Centre de recherche pour améliorer la qualité de l'enseignement primaire au Ghana (<i>Centre for Research on Improving the Quality of Primary Education in Ghana</i>)
DPE	Développement de la petite enfance
DFID	Department for International Development
ENF	Education non formelle
EPE	Education de la petite enfance
EPT	Education pour Tous
EPU	Education primaire universelle
ERNESA	Réseau de recherche sur l'éducation pour l'Afrique de l'Est et l'Afrique australe
FAPE	Fédération africaine des associations de parents d'élèves et d'étudiants
FEA (FAWE)	Forum des éducatrices africaines (<i>Forum of African Women Educationalists</i>)
FEMSA	Education des femmes en mathématiques et en sciences en Afrique (<i>Female Education in mathematics and sciences in Africa</i>)
FTI	Initiative accélérée (<i>Fast Track Initiative</i>)

GTZ	Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (<i>Agence de coopération technique allemande</i>)
GT	Groupes de travail de l'ADEA
GTCOMED	GT sur la communication et l'éducation pour le développement
GTLME	GT sur les livres et le matériel éducatif
GTEDAL	GT sur l'enseignement à distance et l'apprentissage libre
GTDPE	GT sur le développement de la petite enfance
GTASE	GT sur l'analyse sectorielle en éducation
GTSE	GT sur les statistiques de l'éducation
GTFE	GT sur les finances et l'éducation
GTES	GT sur l'enseignement supérieur
GTENF	GT sur l'éducation non formelle
GTPE	GT sur la profession enseignante
IEQ	Amélioration de la qualité de l'école (<i>Improving Educational Quality</i>)
IPE	Institut international de planification de l'éducation
IRI	Programmes d'enseignement par la radio interactive
JICA	Agence internationale de coopération japonaise
MDE	Ministère de l'éducation
MINEDAF	Conférence des ministres de l'éducation des pays membres d'Afrique
MLA	Programme de suivi permanent des acquis scolaires
NEPAD/	
NOPADA	Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
ODM	Objectifs du millénaire
OLSET	Réseau d'apprentissage libre (<i>Open Learning Systems Education Trust</i>)
ONG	Organisation non gouvernementale
OPAPE	Organisation panafricaine de la profession enseignante
OSEO	Œuvre suisse d'entraide ouvrière
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PIB	Produit intérieur brut
PNDSE	Programme national du développement du secteur éducatif
PPTTE	Initiative en faveur des pays pauvres très endettés
PRISM	Primary School Management
RFI	Radio France Internationale

ROCARE	Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation
SADC	Comité de développement de l'Afrique australe (<i>Southern Africa Development Committee</i>)
SIDA	Syndrome immunodéficientaire acquis
SACMEQ	Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation
SISED	Systèmes nationaux d'information statistique de l'éducation (programme du GTSE)
SWAp	Approches sectorielles
TIC	Technologie de l'information et de la communication
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
USAID	Agence des Etats-Unis pour le développement international
USD	Dollar EU
UVA	Université virtuelle africaine
VIH	Virus de l'immunodéficience humain

INTRODUCTION

L'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) a tenu sa biennale 2003 au Centre international de conférences de Grand Baie, à Maurice, du 3 au 6 décembre 2003. La rencontre a été organisée en collaboration avec le ministère de l'Éducation et de la Recherche scientifique de Maurice. Elle a été ouverte par le président de la République du Mali, S.E. M. Amadou Toumani Touré et le président de la République de Maurice, S.E. M. Anerood Jugnauth.

L'ADEA est avant tout un forum pour le dialogue sur les politiques éducatives. Pour l'ADEA, le dialogue sur les politiques est au cœur du processus de soutien aux pays africains engagés dans un travail de réforme de leurs systèmes éducatifs. Les biennales en représentent les moments forts et ont pour principal objectif de favoriser un dialogue franc et ouvert entre ministres de l'éducation, organismes de développement et autres experts dans le domaine de l'éducation. Les biennales permettent également à l'ADEA de définir les activités futures de l'Association. Chaque biennale est centrée autour de thèmes porteurs liés aux enjeux majeurs pour l'éducation en Afrique. Pendant plusieurs jours, des discussions ont lieu dans un climat informel, collégial et professionnel, propice au renforcement des liens entre les différentes composantes du réseau de l'ADEA.

Contexte, thème, méthodologie et objectifs de la biennale 2003

Contexte

La biennale est intervenue trois ans après le Forum mondial sur l'Éducation Pour Tous de Dakar. Les engagements collectifs pris alors par la communauté internationale dans les objectifs de développement du millénaire (ODM) se sont focalisés sur l'accélération de l'enseignement primaire universel et l'éducation des filles. Tout en soutenant sans réserve les diverses initiatives visant à élargir l'accès à l'enseignement primaire et à encourager l'équité filles-garçons, il convient de rappeler que la vision de Dakar est plus large et intègre le développement de la petite enfance, les formes alternatives d'apprentissage des enfants et des jeunes, et l'alphabétisation et l'éducation des adultes et des jeunes adolescents. Dans le même ordre d'idée, les six objectifs fixés à Dakar ont, à juste titre, insisté sur l'importance primordiale de la qualité de l'éducation de manière spécifique, à travers l'indicateur d'achèvement de la scolarité primaire et l'accent mis sur l'importance

primordiale de réussir les apprentissages dans les autres formes d'éducation.

L'objectif d'amélioration de la qualité n'est pas opposé à celui de l'élargissement de l'accès car combiner les efforts visant l'accès et l'équité à ceux consacrés à la qualité est doublement productif. Il permet avant tout d'éviter le gâchis qui consiste à investir d'énormes ressources dans l'éducation sans que cela ne se reflète dans les résultats de l'apprentissage. Car des enfants, des adolescents et des adultes auront suivi des programmes d'éducation de base sans acquérir le minimum : savoir lire, écrire et calculer. De plus, la combinaison accès-équité-qualité peut s'avérer particulièrement gagnante. En effet, elle encourage, motive et par conséquent impulse la demande d'éducation des parents et des communautés. Elle contribue également à l'augmentation de l'efficacité des systèmes et permet de transformer le même montant de ressources en résultats accrus.

Aussi l'objectif d'amélioration de la qualité renforce-t-il le sens et l'efficacité de l'objectif d'élargissement de l'accès en vue de réaliser en 2015 une éducation de qualité pour tous.

Thème et méthodologie

« **La quête de la qualité : à l'écoute des expériences africaines** » A Grand Baie, le thème de l'amélioration de la qualité de l'éducation a été au centre des débats. Choisi par le Comité directeur de l'ADEA, constitué de 10 ministres de l'éducation africains et de représentants de 22 organismes de développement, ce thème a été

approfondi pendant plus d'un an, à travers une étude intitulée *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne*. L'étude a mobilisé de nombreux acteurs : pays africains, organismes de développement, groupes de travail de l'ADEA, réseaux africains de recherche en éducation et organisations de la société civile.

La méthodologie mise en œuvre pour la réalisation de l'étude s'est appuyée sur l'approche praxique, chère à l'ADEA, qui encourage « *l'apprentissage par l'action pour développer et améliorer l'action* » ainsi que la recherche de solutions africaines aux problèmes africains. Ainsi l'étude repose-t-elle en grande partie sur des expériences nationales. L'ADEA a en effet demandé à tous les ministères de l'éducation d'identifier, dans leurs pays, des expériences réussies et/ou prometteuses. Plus de vingt pays ont participé à l'exercice et ont contribué des études de cas qui ont porté sur quatre grands thèmes :

- ▲ La rénovation pédagogique et la formation des enseignants ;
- ▲ La décentralisation/déconcentration et la diversification de l'offre éducative ;
- ▲ La généralisation et la pérennisation des réformes ;
- ▲ La pertinence de l'éducation, l'adaptation des curricula et l'utilisation des langues africaines.

En plus des études de cas nationales, une trentaine de documents de base ont été rédigés par des spécialistes de l'éducation, des groupes de travail de l'ADEA et des agences bilatérales et multilatérales. Par ailleurs, les réseaux de recherche en éducation africains, le ROCARE (Réseau Ouest et centre africain pour la recherche en

éducation) et ERNESA (Réseau de recherche sur l'éducation pour l'Afrique de l'est et l'Afrique australe) ont conduit un examen de la littérature africaine se rapportant au thème de la qualité. Enfin, un document de synthèse intitulé *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne* a été rédigé à partir de l'ensemble des études. Présenté à Grand Baie pendant la biennale il a ensuite été édité et publié.

La liste des documents présentés à la biennale et produits dans le cadre de l'exercice sur la qualité figure à l'**Annexe 1** (page 117).

Objectifs

La biennale s'était fixée les objectifs suivants :

- ▶ Faire partager des compréhensions communes sur les défis et les enjeux majeurs de la qualité de l'éducation ;
- ▶ Développer l'inter-apprentissage à travers l'échange d'expériences et de connaissances entre pays, ministères de l'éducation, agences de développement, réseaux et experts, acteurs de la société civile et autres acteurs ;
- ▶ Promouvoir les politiques, réformes et pratiques qui se sont avérées prometteuses ainsi que les enseignements que l'on peut en tirer ;
- ▶ Promouvoir une culture de la qualité chez les principaux acteurs et partenaires du développement de l'éducation en Afrique
- ▶ Faire émerger un cadre de politiques, de concepts, d'outils, de méthodologies et de stratégies de mise en œuvre qui sera élaboré dans une perspective

opérationnelle et qui pourra soutenir les acteurs engagés dans l'action d'amélioration de la qualité de l'éducation.

Organisation des séances

Les travaux se sont déroulés dans des séances plénières et dans des ateliers de discussion (Voir l'**Annexe 2 : Programme de la biennale**, page 85).

Séances plénières

Dix séances plénières ont été organisées sous forme de panels ou de tables rondes autour de thèmes variés : problématiques de la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne ; évaluation et bilan de la qualité de l'éducation en Afrique ; options de politiques et de financement de la qualité ; le développement professionnel des enseignants au cœur de la rénovation pédagogique ; le renforcement de la pertinence et de l'efficacité de l'apprentissage ; l'implantation des réformes dans les écoles et dans les classes ; la qualité dans d'autres secteurs et sous-secteurs ; décentralisation et diversification : le rôle de la société civile et des communautés ; les partenariats externes pour le financement et le partage des connaissances ; le VIH/SIDA et la qualité de l'éducation.

Ateliers parallèles

En plus des plénières, trois ateliers parallèles ont été organisés le troisième jour pour permettre des discussions approfondies et des échanges plus informels sur des sujets abordés en plénière. Les ateliers ont porté

sur les thèmes suivants : politiques pour l'amélioration et le financement de la qualité ; stratégies et réformes au niveau de l'école et de la classe ; partenariats pour la qualité.

Forum des ministres

Comme lors des précédentes biennales, le Forum des ministres s'est réuni à Grand Baie. Pendant la réunion, les questions suivantes ont été discutées : la stratégie de mise en œuvre du NEPAD dans le secteur de l'éducation ; l'examen par les pairs comme outil de partage et de coopération entre pays africains et professionnels de l'éducation ; l'éducation des enfants handicapés. En outre le Forum des ministres a procédé à l'élection du nouveau Bureau des ministres de l'ADEA.

La biennale a également été l'occasion de lancer l'édition 2004 du Prix africain du journalisme d'éducation.

Enfin, plusieurs groupes de travail de l'ADEA et organismes partenaires de l'ADEA ont profité de la biennale pour organiser leurs propres réunions.

Participants

Trois cent quatre vingt dix huit participants ont participé à la biennale 2003 de l'ADEA (Voir l'**Annexe 3 : Liste des participants, page 127**). Trente-huit ministères de l'éducation africains étaient représentés, venant des pays suivants : Angola, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Comores, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Gabon, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée équatoriale, Kenya,

Lesotho, Madagascar, Malawi, Mali, Mauritanie, Maurice, Mozambique, Namibie, Niger, Nigéria, république centrafricaine, République démocratique du Congo, Rwanda, Sénégal, Seychelles, Afrique du Sud, Soudan, Swaziland, Tanzanie, Tchad, Togo, Ouganda, Zanzibar et Zimbabwe. Trente cinq ministres et ministres délégués étaient présents, ainsi que 58 hauts fonctionnaires de ministères de l'éducation, 31 personnes ressource venant d'Afrique et d'autres continents et des représentants d'universités et d'instituts de recherche.

Etaient également présents 123 représentants d'organismes bilatéraux et multilatéraux d'aide au développement, de fondations et d'ONG.

Les coordonnateurs et certains membres des groupes de travail de l'ADEA ont également participé à la biennale.

Accueil

L'accueil réservé par le gouvernement de Maurice à la biennale de l'ADEA a été excellent. D'autre part, le Secrétariat de l'ADEA a reçu un appui exceptionnel du ministère de l'Education et de la recherche scientifique de Maurice pour l'organisation de la réunion et doit être chaleureusement remercié pour sa contribution remarquable.

CÉRÉMONIE D'OUVERTURE

Discours du ministre mauricien de l'éducation et de la recherche scientifique

S.E. M. Louis Steven Obeegadoo, ministre de l'Éducation et de la Recherche scientifique de Maurice, a chaleureusement accueilli les participants de la biennale de l'ADEA, à Grand Baie. Il a rappelé à quel point Maurice - qui « croit aux vertus de l'éducation [et] a lourdement investi dans la construction de ses infrastructures sociales via l'éducation » - se réjouissait de recevoir cette conférence. Depuis trois ans, l'État a privilégié l'éducation et le développement des ressources humaines, piliers de la stratégie de développement du pays sur laquelle s'appuient les infrastructures sociales. S.E. M. Obeegadoo a également exprimé sa fierté d'être l'hôte de la conférence et s'est dit convaincu que, par ce choix, l'ADEA reconnaissait « tous les efforts que nous avons consentis depuis quelques années » pour faire progresser l'éducation. Il a aussi estimé que l'ADEA était « un lieu unique de rencontre entre le Nord et le Sud, de rapprochement entre praticiens et chercheurs, de rassemblement pour tous les individus concernés par le développement de l'Afrique : ministres, décideurs, représentants d'organisations internationales et multilatérales et ONG ». Il a rappelé que Maurice - souvent qualifiée de « melting pot » culturel et de démocratie

florissante - se considère comme un véritable laboratoire social, théâtre permanent d'un dialogue entre plusieurs civilisations. S.E. M. Obeegadoo a invité les délégués à profiter de leur séjour à Maurice pour vivre une expérience culturelle unique.

Discours du président de l'ADEA

Après les présentations officielles, M. Byll-Cataria, président de l'ADEA, a exprimé la profonde gratitude de l'ADEA à l'égard du gouvernement mauricien pour son soutien à l'organisation de la biennale et l'accueil exceptionnellement chaleureux qui lui a été réservé. Il a ensuite dit à quel point il appréciait la présence du président du Mali et a remercié tous les chercheurs et les personnes ressources chargés des travaux de préparation de la biennale 2003, d'une qualité remarquable. Il a rappelé la mission de l'ADEA, qui appuie les réformes et les progrès dans l'éducation, ainsi que la spécificité de ses biennales, véritables forums d'échanges. La biennale 2003 vise deux grands objectifs : (i) faire un bilan des progrès qualitatifs obtenus dans les écoles ; (ii) à partir des expériences africaines, identifier et promouvoir les stratégies susceptibles de renforcer concrètement la qualité de l'éducation. La question de la qualité de l'éducation fait désormais partie intégrante de la mobilisation de la communauté internationale pour aider les

différents pays à tenir leurs engagements en faveur de l'EPT d'ici à 2015. L'ADEA souhaite pouvoir affirmer, à l'occasion d'un bilan rétrospectif, que cette réunion a joué un rôle essentiel dans l'amélioration de la qualité du secteur de l'éducation en Afrique. Les résultats de la biennale bénéficieront d'une large publicité et l'ADEA travaillera aux côtés des autorités nationales pour mettre en œuvre certaines des initiatives envisagées pendant la réunion, en facilitant les échanges régionaux et internationaux et en assurant un suivi des études exposées pendant la biennale.

Discours du deuxième président de l'ADEA

La parole a ensuite été donnée à S.E. M. Archibald L. Lehohla, vice-premier ministre et ministre de l'Éducation du Lesotho, président du bureau des ministres et deuxième président de l'ADEA.

S.E. M. Lehohla a chaleureusement remercié S.E. M. Obeegadoo de n'avoir pas ménagé ses efforts pendant les préparatifs de la biennale. Il a déclaré que le concept d'hospitalité serait à jamais associé à Maurice et à ses splendides paysages. Fort d'une expérience acquise en participant en tant que ministre à trois biennales de l'ADEA, il n'a pas tari d'éloges sur la « collégialité informelle et structurée » des réunions de l'ADEA, propice à un échange fertile d'idées entre ministres, chercheurs et autres acteurs du secteur de l'éducation. S.E. M. Lehohla a relevé « l'aggravation de la pauvreté dans nos pays » et les ravages provoqués par le VIH/SIDA sur le continent africain, deux défis

de plus en plus menaçants pour les systèmes éducatifs africains. Il a lancé un appel à ses homologues, leur demandant de lutter contre le SIDA et de prendre toutes les dispositions permettant d'augmenter le soutien aux enseignants, ces derniers étant, à son avis, la clé de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Il s'est réjoui de constater que les partenaires internationaux de l'Afrique avaient fait le déplacement, de sorte qu'ils seraient en position d'apprendre de la bouche même des ministres les difficultés rencontrées par le secteur de l'éducation.

Discours des organismes

Discours de la représentante du FEA/FAWE, premier groupe de travail émancipé de l'ADEA

La secrétaire d'État de l'éducation de la Gambie, S.E. Mme Anne-Thérèse Ndong-Jatta, s'est ensuite exprimée au nom du Forum des éducatrices africaines (FEA/FAWE), qui assure le leadership du premier groupe de travail de l'ADEA à avoir obtenu le statut de GT « émancipé ». Elle a rappelé le domaine d'intervention du Groupe de travail sur la participation féminine - qui œuvre pour améliorer la situation de l'éducation des filles en Afrique subsaharienne (ASS). Les relations entre le FEA/FAWE et Maurice remontent au moins à 1994, année où le GT a organisé une conférence ministérielle rassemblant 21 pays sur le thème des grossesses précoces et de l'abandon scolaire. Cette conférence avait permis l'adoption, dans huit des 21 pays participants, d'une politique de réintégration des jeunes adolescentes

mères de famille. Deux nouveaux pays seraient en passe de le faire. Une étude de suivi a été réalisée. « *Nous sommes revenus à Maurice pour remercier l'Etat mauricien de sa contribution exceptionnelle à l'éducation des filles* », a déclaré la ministre. Elle a rappelé que si des femmes ministres de l'éducation en Afrique étaient à l'origine du FEA/FAWE, leurs homologues masculins devaient instamment « *se rapprocher du FEA/FAWE pour obtenir davantage de résultats sur le terrain et parvenir à la parité entre les sexes, à l'égalité et à une éducation de qualité d'ici 2015* ». Car les taux d'inscription des filles restent - d'après l'édition 2003 du Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous - scandaleusement bas et 16 pays d'ASS risquent fortement de ne pas atteindre l'objectif EPT de parité. Elle a remercié les nombreux gouvernements ayant coopéré à ce jour aux programmes du FEA/FAWE et signalé que de nombreux plans ou politiques sectoriels avaient désormais intégré les questions de genre.

Discours du président de la Conférence générale de l'UNESCO

Le ministre de l'Education et de la Recherche scientifique de Maurice s'est dit profondément honoré de la présence de M. Michael Abiola Omolewa, président de la Conférence générale de l'UNESCO.

M. Omolewa s'est fait le porte-parole des remerciements du directeur général de l'UNESCO, M. Koichiro Matsuura, du président de son conseil exécutif, M. Hans-Heinrich Wrede et de l'ensemble de l'UNESCO à l'ADEA. Il a rappelé l'importance des biennales et rendu

hommage aux travaux pionniers menés par l'ADEA depuis la fin des années 1980 pour l'éducation en Afrique. L'UNESCO a travaillé en partenariat avec l'ADEA et, comme l'avait rappelé le précédent intervenant, les partenariats sont essentiels pour concrétiser une vision élargie de la qualité de l'éducation. L'équité du développement de l'éducation dans notre village mondial fait partie des préoccupations constantes de l'UNESCO, ce qui explique la présence de l'instance suprême de l'UNESCO à la biennale de l'ADEA. M. Omolewa a plaidé pour un type d'éducation qui permettrait « *aux gens d'apprendre à vivre ensemble de manière harmonieuse, en faisant preuve de tolérance envers chacun et en respectant la vie humaine et les droits de l'homme* ». Il a déclaré que « *la poursuite d'une éducation de qualité est vitale pour le développement, en Afrique comme dans le reste du monde* ». M. Omolewa a rappelé ce qu'avait déclaré le directeur général de l'UNESCO à Dar es-Salaam, à l'occasion de la huitième conférence du MINEDAF, qui soulignait l'importance pour les Africains et pour leurs partenaires au développement de faire de l'éducation la première des priorités. Il s'est engagé à informer les membres du conseil exécutif de l'UNESCO des résultats de cette conférence et a loué le talent dont a fait preuve l'Etat mauricien pour organiser cette biennale.

Discours du représentant de la Banque mondiale

Au moment de présenter l'intervenant suivant, M. Birger Fredriksen, conseiller principal en éducation de la Banque mondiale, S.E. M. Obeegadoo a rappelé le rôle de cette institution dans la création de l'ADEA.

M. Fredriksen, qui œuvre depuis 1988 à la création d'un réseau d'échanges des connaissances pour la promotion de l'éducation en Afrique, s'est qualifié de « dinosaure ». Ce réseau, devenu l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique, est « la plus efficace des organisations œuvrant pour promouvoir la collaboration en Afrique ». En tant que représentant de la Banque mondiale, il a noté avec plaisir « la présence de professionnels africains à la tête du Secrétariat et des groupes de travail de l'ADEA ». Il considère que le chemin parcouru par les biennales, depuis la première organisée à Manchester en 1991, témoigne d'une « évolution exceptionnelle ». Il a tenu à rendre hommage à l'action formidable du secrétaire exécutif actuel de l'ADEA, M. Mamadou Ndoye, et à la qualité des préparatifs. Pour M. Fredriksen, la réussite de l'ADEA au fil des ans doit énormément à l'ancien ministre de l'Éducation de Maurice, M. Armoogum Parsuramen, grâce à qui l'Afrique détient désormais les rênes de l'ADEA. Signalant la qualité exceptionnelle de leurs contributions, il s'est réjoui de la présence d'anciens présidents de l'ADEA, d'anciens ministres de l'éducation - MM. Bengu (Afrique du Sud), Nhavoto (Mozambique) et Hamid (Tchad) - de l'ancienne présidente Mme Sissel Volan et de l'ancien secrétaire exécutif, M. Richard Sack. Tous, et bien d'autres encore, ont permis à l'ADEA de devenir ce qu'elle est aujourd'hui : « *Nous sommes tous très fiers de voir que les biennales sont devenues l'événement majeur des acteurs de l'éducation en Afrique* ».

M. Fredriksen en est ensuite venu au thème de la biennale - la qualité de l'éducation - en abordant deux questions majeures : la qualité et l'équité. Il a rappelé que moins des deux tiers des élèves qui entrent en primaire suivent ce cycle dans son intégralité et que,

parmi ceux qui l'achèvent, la moitié seulement obtient le niveau attendu. Le taux d'achèvement est clairement lié à la pauvreté : 70 % des enfants issus de familles des quintiles supérieurs de revenu achèvent le primaire, contre moins de 30 % pour les familles les plus pauvres. Quant aux filles habitant dans les zones rurales pauvres, elles sont moins de 20 % à aller au terme de leur scolarité primaire. Moralement il est donc indispensable de garantir l'équité de l'éducation et, notamment, la scolarisation de tous les enfants pauvres et handicapés, c'est aussi un impératif de développement. L'abolition des droits de scolarité est le moyen le plus efficace de parer à l'exclusion scolaire. Le nombre grandissant d'enfants rendus orphelins par le SIDA, vient encore aggraver le problème de la pauvreté. Tout en reconnaissant que les États africains assument l'essentiel du financement de l'EPT, il faut rappeler que l'aide extérieure représente 25 à 30 % du budget de l'éducation dans les pays d'ASS à faibles revenus et que cette part ne cesse d'augmenter. L'intervenant a cependant relayé un commentaire des ministres africains quant au rythme désespérément lent de la mobilisation des ressources après le forum de Dakar, en 2000, malgré les engagements pris par les partenaires internationaux vis-à-vis, notamment, de l'initiative accélérée (Fast Track Initiative - FTI). La Banque mondiale agit à différents niveaux pour mobiliser davantage de fonds en faveur de l'éducation en Afrique et elle s'efforce de mettre à la disposition des décideurs africains les meilleures connaissances produites de par le monde. D'où son soutien à des initiatives comme la biennale. M. Fredriksen a conclu son intervention en évoquant les nombreuses réussites de l'Afrique dont on n'entend jamais parler, à l'image du rythme étonnant - et inégalé - de progression des inscriptions pendant

les 20 premières années de l'indépendance. Les bonnes pratiques adoptées dans le secteur africain de l'éducation doivent être partagées. Le rôle de l'ADEA à cet égard a été fondamental. « *Nous savons parfaitement ce qu'il faut faire* » pour donner un nouvel élan à l'éducation en Afrique afin d'atteindre les objectifs EPT, a-t-il déclaré. Il a fait part de sa confiance dans les capacités des Etats et des partenaires à mettre en pratique les leçons apprises depuis le début.

Discours du président du Mali

Les hôtes mauriciens ont exprimé leurs remerciements et leur reconnaissance à S.E. M. Amadou Toumani Touré, président du Mali, qui a bien voulu honorer de sa présence la biennale, dont il était l'invité d'honneur eu égard aux progrès exceptionnels accomplis depuis quelques années par le Mali dans le domaine de l'éducation et de la santé.

A son tour, le président a félicité le gouvernement et le peuple mauriciens pour leur niveau de développement. Evoquant sa formation d'enseignant puis son expérience d'instructeur dans les commandos de l'armée, il a déclaré : « *L'éducation, c'est ma deuxième nature* ». Elle est la clé du renforcement des capacités et du développement d'une nation. La richesse matérielle d'un pays ou la quantité de puits de pétrole ou de mines de diamants dont il dispose ne compteront jamais autant que la qualité de son capital humain. Le Mali s'est engagé dans un programme décennal de réforme de l'éducation, doté d'objectifs clairement définis à atteindre d'ici à 2010. Ce programme prévoit une approche holistique

de la transformation du secteur et privilégie la qualité de l'éducation dispensée aux élèves, aux profils très variés, dans les écoles publiques ou privées, les madrassas et les écoles communautaires. Il envisage aussi d'introduire huit langues nationales comme langues d'instruction, parallèlement à la généralisation de l'apprentissage de l'arabe et d'autres langues internationales. La jeunesse est l'espoir de l'Afrique. Grâce à elle, elle « gagnera » et concrétisera ses objectifs de développement et il faut se garder de la négliger. Si l'on ne s'occupe pas d'eux, les jeunes risquent de mettre en danger le futur bien-être d'une nation. Le Mali s'intéresse aussi de près à l'éducation des adultes, et notamment à l'éducation des femmes.

Discours du président de Maurice

Le ministre de l'Education et de la Recherche scientifique a présenté le président de Maurice comme le fondateur et l'architecte de l'île Maurice moderne, l'homme grâce auquel, de 1983 à 1995 et à nouveau depuis 2000, la nation est sortie de son statut de petite économie agricole pour devenir un pays industrialisé moderne. Il incarne « *la foi jamais démentie, la vision et la prévoyance de nos dirigeants quand il s'est agi d'investir dans l'éducation* » et qui expliquent les progrès extraordinaires du pays depuis dix ans.

S.E. M. Anerood Jugnauth, président de la République de Maurice, a chaleureusement accueilli le président du Mali, les ministres africains de l'éducation et les délégués venus assister à la biennale. Il a évoqué la relation



symbiotique entre l'éducation et le développement et le droit à l'éducation, « *si essentiel pour le bien-être des populations* ». Il s'est dit convaincu que le développement consiste en fait à élargir la liberté véritable de chacun. L'investissement dans l'éducation est un mécanisme qui vient en appui au développement, et vice versa. Dans l'exercice budgétaire en cours, 16 % des dépenses ordinaires sont consacrées à l'éducation, soit 25 % du budget total. Les insulaires voient aussi l'éducation comme un ascenseur social qui produit des travailleurs du savoir dotés d'une multitude de compétences et d'aptitudes adaptées au monde du travail et disposant de tous les outils pour relever les défis à venir. Ce qui explique la nette progression de la demande d'éducation. S'intéressant ensuite aux défis que rencontre le continent africain, le président s'est dit très favorable au récent NEPAD/NOPADA, qui place la gouvernance au cœur de ses interventions. Il s'est également félicité du soutien des partenaires au développement et a reconnu le devoir moral des nations industrielles pour agir aux côtés des pays en développement. Il a rappelé que les promesses ne suffisaient pas, appelant par là à l'action. Le président a plaidé pour une accélération du processus FTI, qui se traduira par des allègements de dette et une augmentation des dépenses d'éducation dans les pays les plus pauvres, toujours menacés par les effets invalidants de la pauvreté et les risques de conflit. Il a loué les efforts de l'ADEA pour centrer les débats sur la qualité de l'éducation mais aussi parce qu'elle donne aux ministres et à leurs partenaires l'occasion d'identifier les meilleures pratiques éducatives adoptées en Afrique.

Le président a engagé les participants de la biennale à assurer une éducation de qualité de sorte que la jeunesse soit en mesure de répondre aux exigences du développement économique, social et culturel. Le secteur de l'éducation a un rôle bien particulier à jouer pour façonner cet avenir que chaque gouvernement vise pour ses concitoyens et en favoriser l'avènement. Il a conclu en formulant des vœux pour que cette biennale soit pour chacun l'occasion d'échanges intellectuels stimulants et une expérience utile pour tous.

PREMIÈRE PARTIE : SÉANCE D'INTRODUCTION

A l'écoute des enfants d'Afrique

Les participants ont pu visionner un film commandé par l'ADEA, qui reprenait une série d'entretiens avec des enfants et d'autres acteurs de l'éducation, sur la qualité de l'éducation. Après la projection, trois enfants, venus du Burkina Faso, de Maurice et du Sénégal, ont pu faire part de leurs expériences aux délégués et partager avec eux leurs points de vue sur l'éducation.

Le film

Ce film - Points de vue sur la qualité - réalisé par Mme Catherine Ecolivet, rendait compte des perceptions et des attentes de toute une série d'acteurs du secteur de l'éducation et de la communauté au sens large, grâce à des entretiens avec des ministres, des responsables de l'éducation, des inspecteurs, des enseignants, des parents, des enfants et des partenaires de l'éducation.

Les interventions des enfants

Les intervenants :

Gilbert, adolescent du Burkina Faso, est apprenti menuisier dans un programme mis en place par une ONG pour les enfants ayant abandonné l'école. Hawa est scolarisée en premier cycle du secondaire dans l'un des centres d'excellence du FEA/FAWE d'une ville de

province du Sénégal. Diva suit des études secondaires à Maurice, son pays de naissance.

Gilbert, du Burkina Faso, a abandonné ses études primaires depuis quelques années déjà. Aujourd'hui, il suit une formation de menuisier organisée par une ONG, qui lui apporte aussi quelques notions fondamentales. Une association a été créée spécialement pour les enfants qui travaillent (Working Children's Association of Burkina Faso) et Gilbert est venu à la biennale comme représentant de cette association. Au début, les parents de Gilbert l'ont bien envoyé à l'école mais lorsque, en quatrième année, il a fallu payer des droits de scolarité, sa famille n'avait tout simplement pas les moyens de le faire. Alors Gilbert a été renvoyé chez lui, pour ne jamais retourner à l'école. *« J'ai compris ce jour-là que l'école était liée à l'argent ou à la pauvreté »,* dit-il. *« C'est pour cela que nous, les enfants pauvres, nous ne nous sentons pas bien à l'école, car nous n'y avons pas notre place et nous ne nous sentons pas bienvenus ».* Gilbert évoque ainsi l'humiliation permanente des enfants pauvres à l'école, qui vivent dans la crainte d'être renvoyés à tout instant. *« Parfois, nos habits sont tellement abîmés que les autres élèves se moquent de nous. Vous savez, si nous avions des habits corrects, nous nous sentirions mieux là-bas ».*

Gilbert a évoqué son expérience - 150 élèves dans une même classe. *« Comment voulez-vous qu'on apprenne*

quelque chose ? ». Son regard s'obscurcit quand il repense à ces effectifs pléthoriques, à la poussière et à la chaleur. « *Vous venez à l'école et vous vous retrouvez assis par terre. Ce n'est pas bien. Résultat, les élèves quittent l'école* ». Autre explication à l'abandon – des conditions d'apprentissage déplorables qui rendent pratiquement impossible tout apprentissage... Gilbert ne parle pas de manuels... mais il n'épargne pas les enseignants : « *parfois, l'instituteur est là, parfois, il ne vient pas. Souvent, les enseignants partent boire un coup au lieu de faire cours* ».

Se tournant vers les participants, il s'exclame : « *Arrêtez de nous dire qu'il faut aller à l'école !* ». Gilbert, qui sait très bien ce qu'est une école de mauvaise qualité, voudrait des écoles qui répondent aux besoins des enfants, qui proposent des cours adaptés et qui tiennent leur promesse – enseigner et le faire correctement.

« De toute façon, pour nous, pour les enfants comme moi, l'éducation doit faire plus que nous apprendre à lire, écrire et compter. Nous devons acquérir un métier pour pouvoir ensuite vendre nos compétences ». Le centre de l'ONG a donné à Gilbert un métier, de quoi gagner correctement sa vie et des perspectives d'avenir. Sous les projecteurs, à des milliers de kilomètres de chez lui et face à des dizaines de ministres de l'éducation et aux plus hauts responsables de l'éducation du continent, Gilbert est très à l'aise. Et il n'est pas peu fier quand il déclare : « *Je travaille et je suis le représentant national de tous les enfants qui travaillent du Burkina Faso. Aujourd'hui, notre association a des antennes dans 18 pays* ».

Gilbert avait un avis sur de nombreux sujets – de la

conception des programmes d'éducation pour les filles à l'offre d'éducation pour les enfants non scolarisés par rapport à celle des adultes, en passant par la scolarisation dans les zones rurales, le niveau des droits de scolarité, la qualité de la formation des enseignants et les normes minimales dans les écoles. « *D'accord, les filles doivent aller à l'école. Mais il ne faut pas oublier d'y envoyer aussi les garçons. Arrêtez de dire que c'est important que les filles aillent à l'école. Si l'école devient gratuite pour les filles, qu'elle le soit aussi pour les garçons sinon, ils n'iront pas* ». Cette remarque venait tout à fait à propos pour mettre en garde contre des programmes d'éducation des filles incapables d'agir de concert avec les programmes destinés aux pauvres en général, et donc aux garçons pauvres, et qui rencontrent de plus en plus de problèmes de mise en œuvre au niveau des garçons.

« *Certains pays ne proposent que des cours d'alphabétisation pour les adultes, mais il faut aussi former les enfants et les adolescents qui ne vont pas à l'école ou qui abandonnent leurs études* ». Gilbert évoquait ici ces programmes d'alphabétisation des adultes vieux d'une bonne vingtaine d'années et mis en œuvre dans des pays qui, parfois, n'ont pas pris toute la mesure des besoins urgents des enfants et adolescents non scolarisés. Ces jeunes apprenants potentiels ne se sentent pas à l'aise dans les cours pour adultes et ne trouvent rien qui leur conviennent. Comme le souligne le Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2003), on dénombre plus de 40 millions d'enfants africains en âge d'être scolarisés dans le primaire qui n'ont accès à aucun service éducatif. « *Il nous faut des centres de formation, qui proposent le type de cours à vocation professionnelle que nous réclamons* ». « *Arrêtez de nous dire qu'il faut aller à l'école !* ». Gilbert rappelle

ainsi que les programmes doivent répondre aux attentes exprimées des élèves et que les enfants non scolarisés indiqueront clairement leur manque d'intérêt pour les programmes inadaptés, en n'y assistant pas.

A propos de l'éducation dans les zones rurales, il a rappelé aux délégués que les écoles primaires ne proposaient souvent que les premières années du programme et il a demandé instamment aux ministres d'augmenter le nombre d'écoles proposant le cycle complet dans les villages, dans la mesure où la situation inverse dissuade, dès le départ, toute envie de scolarisation et de maintien. Quant aux nouveaux programmes éducatifs qu'il connaît, « *on ne donne que deux semaines de formation aux enseignants avant de leur demander de les appliquer. Comment voulez-vous qu'ils s'en sortent avec une formation aussi courte ?* ». Gilbert relayait ainsi le manque croissant de confiance des communautés à l'égard des enseignants en général, sentiment largement partagé par les enfants. Il s'agissait là d'une mise en garde pour les ministres, les enjoignant de garantir la qualité des cours accélérés dispensés aux enseignants et d'assurer une formation continue régulière et un suivi efficace pour pouvoir proposer des services éducatifs de qualité.

Gilbert a ensuite évoqué l'enseignement secondaire et les droits de scolarité, très élevés (allant d'après lui jusqu'à 40 000 FCFA, ou 80 DEU, par an). « *Les droits de scolarité dans le secondaire devront baisser* » affirme-t-il, comme s'il avait l'intention, un jour, d'intégrer une école secondaire ou, si ce n'est lui, d'autres enfants pauvres comme lui. Il est évident que la formation proposée par l'ONG et l'expérience vécue au sein de l'association ont donné à Gilbert une deuxième chance - mais elles l'ont

aussi totalement décomplexé et rien n'arrêtera, semble-t-il, ce jeune garçon déterminé.

Hawa, scolarisée en huitième année à Diourbel au Sénégal, a évoqué l'importance des abandons des filles dans le premier cycle secondaire et les difficultés qu'elles rencontrent pour entrer dans le deuxième cycle. Elle aussi a rappelé le manque de chaises et de pupitres, ce « *qui oblige les élèves à s'asseoir par terre* ». « *Ce n'est pas sain de s'asseoir dans la poussière et la saleté* » et, ajouta-t-elle, « *c'est important que les toilettes soient propres* ». Elle s'est adressée aux délégués en leur demandant de penser aux familles pauvres qui n'ont pas l'électricité, ce qui empêche les enfants de faire leurs devoirs, et à celles qui vivent trop loin de l'école. « *J'ai dû aller vivre chez un oncle, à Diourbel, loin de ma maison et de ma famille* ». Hawa s'est montrée extrêmement sensible à l'environnement matériel de l'école et à la lutte quotidienne des familles pauvres pour gérer les impératifs de la scolarisation, encore aggravés par les problèmes physiques à surmonter pendant les cours : distance, séparation d'avec ses proches et absence d'endroit correct pour faire ses devoirs chez son tuteur ou dans la famille d'accueil.

Elle a connu la marginalisation en classe, quand les enseignants interrogent systématiquement les garçons même si les filles lèvent la main. « *Les enfants veulent devenir comme vous* », a-t-elle plaidé devant les délégués en face d'elle, signifiant par là que les filles veulent aller à l'école, y rester, finir leurs études et réussir dans la vie. Comme Gilbert, Hawa a eu le sentiment d'avoir de la chance et elle ne l'a pas laissée passer.

Diva, scolarisée dans le secondaire à Maurice, a commencé fort poliment à dire qu'elle avait « *beaucoup appris du film et des exposés de Gilbert et de Hawa* ». Elle a expliqué que les enfants mauriciens s'estimaient heureux d'avoir des enseignants qualifiés, quantité d'outils pédagogiques à leur disposition et, d'une manière générale, des installations de qualité. « *La meilleure façon de lutter contre le SIDA, c'est de donner des informations très tôt dans le cursus scolaire* ». « *L'éducation préscolaire et primaire est obligatoire chez nous* », a-t-elle poursuivi, pour prouver la qualité de la couverture du système éducatif mauricien et c'est avec fierté qu'elle a évoqué l'existence d'un enseignement supérieur dans le pays. « *L'éducation est le bien le plus précieux d'un pays* », a-t-elle déclaré, comme si elle avait entendu cette phrase des centaines de fois et qu'elle l'avait faite sienne. Elle a souhaité que tous les enfants d'Afrique puissent avoir accès à une éducation de qualité, car « *tous les enfants ont droit à l'éducation* ».

DEUXIÈME PARTIE : SÉANCES THÉMATIQUES

Séance 1 : Problématique de la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne

Présidée par :

S.E. M. Lesao Archibald Lehohla, vice-premier ministre et ministre de l'Éducation du Lesotho, et président du bureau des ministres de l'ADEA

La première séance de la biennale 2003 de l'ADEA a été l'occasion de dresser la toile de fonds des débats, avec la projection d'un film sur la scolarité en Afrique et l'intervention de trois enfants, préalable à une analyse inédite de la qualité de l'éducation en Afrique. Cela a permis d'identifier les stratégies connues les plus prometteuses, adoptées en Afrique et ailleurs, pour élaborer un programme bien conçu d'aide au secteur de l'éducation. L'objectif ultime reste la concrétisation des objectifs du millénaire d'ici à 2015 et, notamment, l'amélioration de la pertinence des résultats d'apprentissage.

Elle a également été l'occasion de présenter le document de discussion de la biennale - une synthèse de l'étude sur la qualité de l'éducation en Afrique - ainsi que l'expérience de Maurice dans ses démarches visant à offrir une éducation de qualité pour tous.

I - Présentation du document de discussion de la biennale

M. Adriaan Verspoor, consultant principal du Groupe ad hoc constitué pour l'exercice sur la qualité de la biennale de l'ADEA, a reconnu qu'il allait avoir du mal à succéder aux adolescents et à leurs descriptions très parlantes de la vie quotidienne des élèves africains. Il s'est néanmoins engagé à évoquer aussi souvent que possible les questions soulevées. Il a rappelé que le document de discussion de la biennale avait été rédigé à partir de documents d'appui représentant quelques milliers de pages et riches des contributions d'un grand nombre de personnes. Ce document - comme la biennale elle-même - s'était fixé comme point de départ l'exploitation des nouvelles expériences de l'Afrique subsaharienne. Si l'Afrique est un immense réservoir de ressources et de nombreuses pratiques éducatives de qualité, les défis demeurent. Parmi eux le faible niveau d'apprentissage : seuls 30 % des élèves qui entrent dans le primaire maîtrisent effectivement les connaissances prévues dans le programme officiel, comme le corroborent plusieurs exercices d'évaluation menés à l'échelle régionale et nationale.

M. Martial Dembélé, de l'université du Québec à Montréal et co-présentateur du document de discussion, a résumé les conclusions des 22 études de cas réalisées avant la biennale par les chercheurs de l'ADEA. Il a

décrit les sept piliers essentiels pour un apprentissage de qualité dans les écoles africaines, identifiés dans ces études et dans une trentaine de documents d'appui :

- ▲ créer les occasions d'apprendre ;
- ▲ améliorer les pratiques pédagogiques ;
- ▲ gérer le défi de l'équité ;
- ▲ accroître l'autonomie et la flexibilité des écoles ;
- ▲ favoriser l'appui des communautés ;
- ▲ instaurer un cadre financier réaliste ;
- ▲ réagir à l'épidémie de VIH/SIDA et aux situations de conflit.

Parmi les points soulevés par les deux intervenants, figure la nécessité de faire évoluer les écoles de manière à ce que le changement intervienne au niveau le plus important de tout le système éducatif, c'est-à-dire dans la classe. On constate cependant que les écoles ont besoin d'aide, dans la mesure où elles ne savent tout bonnement pas comment évoluer pour s'améliorer. Les stratégies recommandées ou « solutions prometteuses » ont été opposées aux « impasses », ces voies dans lesquelles les pays ont pu s'engager dans le passé et qui n'ont pas produit les améliorations escomptées ou se sont révélées trop complexes à mettre en œuvre.

Sur les 115 millions d'enfants de par le monde en âge d'être scolarisés dans le primaire et qui ne le sont pas, 42 millions (soit 35 %) vivent en Afrique subsaharienne, alors que le continent ne représente que 10 % de la population mondiale. Etant donné le contexte historique de l'éducation dans la région, les progrès remarquables accomplis méritent d'être notés même si le défi à relever concerne toujours l'évolution des politiques et la mise en œuvre de pratiques susceptibles de créer un environ-

nement favorable pour accentuer les changements en cours dans le domaine de l'apprentissage. La biennale soulève une question essentielle :

« Quelles options les pays d'Afrique subsaharienne peuvent-ils envisager pour améliorer la qualité de l'enseignement et les résultats d'apprentissage dans l'éducation de base d'une manière qui soit financièrement viable ? »

Le document de discussion répondra à cette question en mettant en œuvre l'approche privilégiée de l'ADEA - apprendre par l'action et apprendre de l'action pour développer et améliorer l'action - pour analyser les leçons tirées de l'expérience africaine.

Les données réunies à ce jour sur les interventions qui visent les aspects qualitatifs de l'éducation proviennent, d'une part, d'un modèle intrants-processus-produits et, d'autre part, de résultats de modélisations plus récentes qui tentent d'évaluer l'ampleur et la nature des apprentissages scolaires ainsi que les composantes des programmes les plus susceptibles de produire des résultats souhaitables. Les recherches sur l'amélioration scolaire montrent qu'au-delà d'une évolution de leurs comportements, les attitudes et croyances des enseignants sont déterminantes pour le processus qui se déroule en classe et l'évolution des modes d'apprentissage ; que le changement prend du temps ; que les programmes doivent s'intéresser aux conditions d'organisation au sein de l'école et dans les relations avec l'école, y compris le leadership scolaire, la gestion et une participation active des communautés au développement de l'école. On sait que la concrétisation des objectifs de développement du millénaire (ODM) sur l'achèvement du cycle primaire passe

par une amélioration des conditions de scolarisation. Les populations les moins susceptibles de participer de manière notable à l'éducation sont, d'après les recherches, les familles pauvres, les enfants des zones rurales et les filles et, plus spécifiquement, les filles pauvres des régions rurales qui n'ont, à l'heure actuelle, qu'une chance sur cinq d'achever leur scolarité primaire.

On sait aussi que le défi financier que pose la réalisation des objectifs EPT est énorme et nécessite une allocation efficace des ressources, via la sélection préalable de cibles abordables, et l'identification de stratégies programmatiques susceptibles de renforcer les apprentissages. La liste des solutions prometteuses et des impasses a soulevé d'intenses discussions à la suite de l'exposé et pendant les autres séances, ce qui a permis de mettre en lumière le besoin de plus en plus urgent de prendre des décisions informées et de revoir en permanence les conclusions des recherches obtenues à ce jour sur la programmation orientée vers la qualité. D'une manière générale, il a été recommandé de poursuivre la recherche de solutions peu coûteuses mais très efficaces au lieu d'opter pour des options peu efficaces ou à la fois très coûteuses et très efficaces.

La classe est le lieu de la transformation des intrants en apprentissage. La difficulté consiste à savoir comment

combiner les intrants essentiels de manière à produire, sans dépenses excessives, un apprentissage de meilleure qualité. Le défi réside toujours dans l'élaboration de programmes scolaires reliant l'école au vécu et à l'environnement des enfants, mais qui répondent aussi aux attentes des parents et préparent les enfants à la vie et au travail des prochaines décennies. L'efficacité de la mise en œuvre des programmes est tributaire des compétences pédagogiques des enseignants et des conditions de l'apprentissage. Un nouvel examen des programmes centrés sur l'enfant et des approches actives en classe, difficiles à mettre en œuvre de manière globale, pourrait impliquer l'adoption d'une approche culturellement mieux adaptée à l'évolution de l'enseignement et de l'apprentissage en Afrique. Les méthodologies utilisées par le BRAC¹ et l'Escuela Nueva², bien connues mais qui n'ont pratiquement pas été adoptées en Afrique, ont été évoquées. De nouveaux programmes prometteurs de formation des enseignants font leur apparition en Afrique, qui présentent l'avantage d'être moins coûteux que les précédents. Ils concernent les enseignants non formés, auxquels ils proposent une formation initiale de courte durée, suivie par un système de soutien professionnel permanent, bien structuré et décentralisé, lui-même complété par des stages réguliers de remise à niveau proposés localement. Les méthodes actuelles des services d'inspection ont été décrites comme « insuffisantes et inefficaces » ; elles semblent en outre empirer

1. Le BRAC : ce programme de la Commission pour le progrès rural du Bangladesh (Bangladesh Rural Advancement Committee) a été présenté aux participants de la biennale 2001 de l'ADEA.
2. Le programme de l'école nouvelle (Escuela Nueva), en Colombie, a privilégié les écoles primaires formelles des zones rurales défavorisées, en améliorant l'accès aux matériels, en modifiant les méthodes pédagogiques et d'apprentissage et en encourageant la participation des communautés. Il a fait de nombreux émules en Amérique centrale et en Amérique latine. Il a été présenté aux participants de la biennale 2001 de l'ADEA.

et être incapables d'aider les petites écoles rurales isolées, qui en auraient le plus besoin.

L'inadéquation du modèle actuel de scolarité primaire face à la diversité des besoins d'apprentissage a été évoquée, permettant de faire valoir avec force la nécessité d'intégrer des options alternatives au sein du système primaire, et non en dehors. Cela impose de faire preuve « de diversité, de flexibilité et d'ouverture » à l'égard des nouveaux modes de l'offre éducative. Cette attitude a été qualifiée de changement de paradigme mettant en avant l'idée selon laquelle il faut que l'éducation parvienne jusqu'aux élèves, au lieu de vouloir faire entrer les élèves dans les écoles ou les programmes existants. Cela implique de formaliser le non-formel et de rendre informel ou de « dé-formaliser » le formel. Le Mali et le Nigéria proposent quelques bonnes pratiques à cet égard, que l'on retrouve aussi dans certains programmes de formation des adultes de bon nombre de pays. L'introduction des langues africaines comme vecteurs de l'enseignement représente une autre tentative de réagir à l'environnement immédiat des élèves, à leurs centres d'intérêt et à leurs besoins. On constate depuis quelque temps que cette stratégie porte ses fruits. Autre innovation intéressante, la stratégie du faire-faire adoptée au Sénégal, pour susciter une participation accrue au développement et à l'offre du secteur de l'éducation qui, elle aussi, obtient visiblement de bons résultats qualitatifs. Pourtant, toutes ces transformations réussies progressent pour la plupart très lentement, soulignant bien l'importance de maîtriser une planification par échéances.

En matière de restructuration de la gestion du secteur de l'éducation, on a pu constater que le processus

de réforme de systèmes extrêmement centralisés se heurtait à de multiples difficultés sur le terrain, dans les écoles, les districts, les régions et même au niveau central, malgré un engagement général à mener à bien la transformation. Les pays les plus avancés dans ce processus – comme l'Afrique du Sud, l'Éthiopie, l'Ouganda, le Sénégal et la Tanzanie – illustrent bien la complexité de l'exercice ainsi que la lenteur et l'irrégularité du rythme adopté. Des expériences positives, comme en Guinée, en Ouganda et en Tanzanie, montrent qu'un effort systématique de renforcement des capacités pourrait créer un environnement « hautement propice à l'amélioration de la qualité » dans les écoles. Dans ces pays, les différents rôles des écoles et des ministères de tutelle sont en pleine évolution.

Un certain nombre d'options pour le financement de l'amélioration de la qualité dans le secteur de l'éducation ont été présentées, qui illustrent la latitude dont disposent les pays pour faire face à des pénuries de ressources, internes ou externes ; elles mettent en évidence le poids des décisions politiques sur le financement. Le cadre d'estimation des besoins financiers pour atteindre l'EPT, analysé dans le document de discussion, impose une réallocation radicale des ressources sectorielles. Pour ce faire, chaque pays doit prendre clairement la mesure des contraintes actuelles de financement et réaligner les budgets sectoriels en fonction de son PIB. La part des dépenses hors salaires des enseignants dans le budget de l'éducation revêtira une importance particulière, en plus de la fixation d'un niveau moyen minimal et souhaitable de dépenses par enfant. Comme tout changement prend du temps, surtout au niveau des salles de classe, les investissements ne produiront

sans doute pas de résultats tangibles au début en termes d'amélioration de l'apprentissage – ce qui souligne encore la nécessité d'agir de toute urgence si l'on veut atteindre les objectifs de 2015. La gestion efficace des ressources disponibles et la contribution des ménages à l'éducation sont donc apparues comme des éléments cruciaux pour le financement du secteur.

Pour la communauté internationale, les défis à relever concernent le peu de cas accordé à la qualité, par rapport à l'augmentation des inscriptions dans les écoles ; le manque d'appui à des programmes d'enseignement de base alternatifs, flexibles et réactifs pour les enfants les plus démunis ; l'échec du renforcement des capacités institutionnelles dans les pays bénéficiaires ; l'absence d'un cadre financier d'appui durable ; la fragmentation des initiatives ; et des attentes irréalistes en termes de calendrier. Sur les 48 pays que compte l'ASS, 15 participent actuellement à plein dans des programmes de développement sectoriel (les SWAp) qui sont une approche prometteuse – mais encore incomplète – de la planification et de la mise en œuvre sectorielles.

Commentaires et discussions

S.E. Prof. Kader ASMAL, ministre de l'Éducation d'Afrique du Sud, a commencé par dire combien il avait été sensible à l'ampleur des travaux engagés par l'ADEA pour réaliser les études et les rapports préparatoires à la biennale ainsi qu'à la qualité des résultats. Il apprécie en effet de pouvoir apprendre quelque chose lors d'une conférence et de repartir avec au moins une leçon importante. Cela étant, il aurait apprécié davantage

de synthèse, au lieu d'avoir à consulter des milliers de pages. Pour lui, le document de discussion fait preuve d'un réel anti-Etatisme en reléguant, comme dans les années 1980, l'Etat à l'arrière plan. Il est d'avis, comme ses concitoyens sud-africains, que la dévolution des pouvoirs signifie une collaboration et une coopération entre l'Etat et les citoyens – même s'il a rappelé que la dévolution, ou la décentralisation, n'avait pas que des conséquences positives. Il a pu constater qu'au-delà de sa séduction apparente, elle ne se souciait parfois guère de qualité. Des tendances latentes au racisme, à la discrimination entre les sexes, au tribalisme et à la xénophobie risquent d'être exacerbées au niveau régional et local en l'absence de tout système de pilotage constructif de la part du gouvernement central. Ainsi, les chefs d'établissement peuvent faire preuve de sévérité et de despotisme quand ils renvoient de l'école les enfants pour la seule raison qu'ils n'ont pas d'uniforme. Quelque peu désabusé, S.E. M. Asmal a déclaré que « *les droits de scolarité et les pauvres ne font pas bon ménage* », comme s'il avait en tête des exemples amers vécus dans les townships ou les campagnes. Parfois, les capacités locales sont cruellement insuffisantes pour permettre une décentralisation efficace.

Quant aux palmarès internationaux d'évaluation, « ils nous démobilisent ». L'Afrique du Sud a bien plus d'expérience de ces évaluations que la plupart des autres pays d'Afrique mais, au final, les résultats sont démoralisants pour un pays qui s'efforce d'instaurer pour la première fois un système d'éducation viable, alors même que les experts internationaux sont incapables de comparer ce qui est comparable. En outre, opposant les enfants vivant dans des environnements



sûrs et ceux qui sont en danger, il s'est interrogé sur la validité de l'évaluation des résultats d'apprentissage quand l'environnement scolaire traite mal les filles, quand celles-ci subissent des sévices de la part de leurs enseignants et que les risques de contamination par le VIH/SIDA sont réels au sein même du secteur. Le ministre sait que les examens sont impuissants pour évaluer l'apprentissage dans une large palette de matières et pour mesurer, par exemple, la créativité. Manifestement, le débat en Afrique du Sud sur le rôle et l'efficacité des examens publics et de l'évaluation a fait rage.

« *Nous voulons transformer nos écoles* », s'est exclamé le ministre. « *Utilisez le terme transformation et non pas celui de changement ! Nous voulons que nos enfants reçoivent en partage les valeurs de démocratie et d'équité, de droits de l'homme, de paix et de solidarité. Ainsi, les écoles deviendront plus sûres pour les filles* ». Il a plaidé pour des actions de discrimination positive et de rattrapage qui, d'après lui, ne sont pas encore suffisamment fréquentes dans les pays en développement, en direction des populations historiquement défavorisées et des pauvres. On obtiendrait ainsi davantage d'écoles pour les pauvres et davantage d'enseignants dans les écoles pauvres. Le ministre a évoqué l'introduction des compétences fonctionnelles dans les programmes scolaires sud-africains, afin de les rendre plus pertinents. Il a aussi décrit les cours de mathématiques non soumis à examen destinés à des élèves généralistes du 2^e cycle secondaire. Leur objectif est de donner aux jeunes la possibilité de découvrir avec plaisir les mathématiques et d'acquérir des compétences fonctionnelles en la matière pour le reste de leur vie. L'expérience sud-africaine en termes d'enseignement des langues est mitigée. Lorsque les parents

avaient la possibilité d'opter pour la langue maternelle, ils ont systématiquement choisi l'anglais, pour élargir les débouchés professionnels de leurs enfants. Pourtant, l'enseignement des langues aurait sérieusement besoin d'une révision qualitative.

Pour le ministre, l'éducation est un bien public dans la délivrance duquel l'Etat a une mission bien précise à remplir. Quant à la société civile, sa mission est de vérifier que l'Etat joue bien son rôle vis-à-vis de l'éducation. « *Nous sommes tous partisans de la vertu* », a-t-il rappelé aux participants, « *et d'une éducation de qualité, mais nous avons du mal à définir c'est qu'est la vertu* ». Dans de nombreux pays, « *cela débouche sur un système à deux vitesses – l'un, de qualité, pour les riches et l'autre pour les pauvres et les très pauvres* ». Les enfants qui ont le plus besoin d'aide sont les orphelins, les filles et ceux qui sont affectés par le VIH/SIDA.

Cette intervention du ministre a été évoquée à plusieurs reprises lors des réunions suivantes – car elle a servi de catalyseur à un débat argumenté et ébranlé les théories de certains, les obligeant à revoir certaines de leurs hypothèses de travail en matière de planification sectorielle.

Les participants ont fait écho à l'intervention du ministre sud-africain, en plaidant en faveur d'un rôle plus marqué des écoles pour la décolonisation intellectuelle de l'Afrique. Les ministres ont évoqué les évolutions remarquables obtenues dans leur pays grâce à l'enseignement primaire gratuit, car cela a permis de scolariser des masses d'enfants, « *des enfants pauvres venant à l'école dans leurs habits pauvres* », puisque l'uniforme

obligatoire a été aboli, mais venant à l'école pour la première fois de leur vie. En Zambie, la moitié des enfants qui avaient abandonné leurs études sont retournés à l'école après l'instauration de l'enseignement primaire universel. Les participants ont noté aussi la corrélation avérée entre le niveau d'alphabétisation des parents et l'assiduité des enfants à l'école, appelant à accorder une attention accrue à l'éducation des adultes sur l'ensemble du continent, car elle est l'un des piliers fondamentaux de l'offre éducative de base.

Les pays en pleine guerre civile ou en conflit avec un voisin ont expliqué à quel point les besoins d'infrastructures devenaient multiples et pressants. Il est arrivé que l'on dénombre jusqu'à 300 ou 400 élèves dans une même classe. Un ministre s'est demandé pourquoi l'énergie solaire n'était pas utilisée dans les zones et les écoles rurales pour permettre aux laboratoires de fonctionner et aux élèves d'étudier le soir à la lumière électrique.

Un ministre s'est dit partisan de l'institutionnalisation de la culture du mérite - dans la gestion des écoles au niveau local, mais aussi dans le recrutement et la promotion des enseignants. Beaucoup se sont dits préoccupés par le dilemme posé par la pénurie de ressources qui, en contraignant les niveaux de salaire des enseignants et la capacité des Etats à leur fournir suffisamment d'incitations, va à l'encontre de l'objectif d'une éducation de qualité reposant sur des pratiques pédagogiques améliorées. Les avantages des mécanismes de financement externe ont été évoqués, qui pourraient contribuer indirectement à une révision à la hausse des salaires des enseignants, grâce notamment à la mise en commun de ces ressources.

Pour un autre ministre, la difficulté ne réside pas tant dans le renforcement des compétences pédagogiques des enseignants à un niveau technique mais dans la modification totale de leurs comportements en classe. Il a été recommandé de travailler en partenariat avec les syndicats d'enseignants et de les inviter régulièrement à participer aux décisions de planification sectorielle.

Les deux intervenants ont reconnu, à la fin de cette discussion, la difficulté des arbitrages à opérer entre, par exemple, l'augmentation des salaires des enseignants et la distribution de manuels de base aux élèves - ce qui pourrait revenir à laisser les élèves sans outils d'apprentissage. A l'heure actuelle, l'Afrique dépense 2 dollars EU par an par enfant, alors que l'on estime à 15 dollars EU par an et par enfant (dont 10 dollars EU pour des dépenses hors salaires) le niveau de dépenses nécessaires pour assurer une éducation de qualité. Ils ont eux aussi exprimé des réserves quant à la validité des palmarès internationaux par rapport à un pilotage régulier des résultats d'apprentissage, réalisé à l'échelle du pays.

II - Présentation de l'expérience de Maurice

L'hôte de la biennale, S.E. M. Louis Steven Obeegadoo, ministre de l'Education et de la Recherche scientifique de Maurice, a rappelé combien il appréciait d'avoir l'occasion de partager avec ses collègues quelques réflexions sur la qualité de l'éducation, issues de l'expérience du développement de l'éducation dans son pays. Pour lui, il est important de faire appel à une approche large et exhaustive de la notion de qualité

de l'éducation. Il a énuméré les différentes stratégies utilisées dans cette quête de la qualité : améliorer la scolarisation grâce aux intrants ; privilégier davantage le processus d'enseignement et d'apprentissage dans les classes ; ou encore opter pour une approche orientée vers les résultats, qui s'attache à évaluer le type et le niveau d'apprentissage, le profil des élèves en fin d'études (aptitudes à assumer pleinement un rôle participatif dans la société démocratique mondialisée) et le produit du système scolaire en termes d'équité sociale notamment. Il est essentiel d'évaluer les compétences professionnelles acquises et la capacité des élèves en fin d'études à trouver du travail et de dépasser le classique bilan annuel des résultats d'examen.

Le ministre a reconnu être actuellement obsédé par l'idée de permettre à tous les élèves de sortir du système scolaire avec ce qu'il a appelé un certificat d'aptitudes et non plus seulement des notes d'examen, qui lui servira de passeport vers l'emploi et les programmes d'apprentissage tout au long de la vie, formels ou non, dès lors qu'il souhaitera, à un moment quelconque de sa vie, en bénéficier.

Le ministre s'est dit totalement d'accord avec l'accent mis sur la qualité, parallèlement à la poursuite des efforts pour élargir l'offre - une question qu'il connaît bien. Parmi les cibles qualitatives à fixer, l'accès garanti à tous les élèves auparavant marginalisés, notamment les enfants handicapés. Il a rappelé que Maurice se livrait à une course contre la montre pour pouvoir assurer d'ici à 2005 une éducation obligatoire jusqu'à 16 ans à tous les enfants. Il y a toujours un risque, cependant, lorsque l'on investit dans le développement des infrastructures

scolaires, de négliger les aspects qualitatifs dans les classes - politiques linguistiques, qualité des outils pédagogiques, interaction avec l'environnement immédiat de l'école et capacités des enseignants à livrer les programmes. Le ministre a reconnu qu'il fallait décoloniser l'éducation et la rendre pertinente par rapport aux besoins de chaque pays. Il a dit avoir conscience de l'importance des moindres détails de la vie quotidienne des écoles. Ainsi, quand il visite un établissement, il se rend toujours dans les toilettes car elles sont, d'après lui, un précieux indicateur de la qualité de la gestion de l'école.

Deux programmes novateurs adoptés à Maurice méritent d'être mentionnés. Les programmes de pré-formation professionnelle sont désormais intégrés dans les institutions post-primaires ordinaires, de sorte que les élèves peuvent profiter d'installations de qualité - bibliothèques, ateliers et terrains de jeux. Ce programme cible des enfants qui ont abandonné le primaire et ceux qui achèvent leur cycle primaire d'enseignement général. Ensuite, les lourds investissements dans les infrastructures ont été rentabilisés en utilisant dans tout le pays, en début d'après-midi et sept jours sur sept, les bâtiments scolaires pour un programme d'éducation de masse destiné aux adultes sur les technologies de l'information.

Le secteur est très sensible à l'alternance politique, qui interfère avec la continuité et la régularité des processus de réforme de l'éducation au fil des ans. Le défi à relever à l'avenir consistera à libérer le développement de l'éducation des contingences liées aux ruptures politiques.

Le ministre a conclu en s'engageant fermement à concrétiser l'accès universel à une éducation de qualité, à respecter le lien indissociable entre les deux composantes de l'EPT et à adopter des cibles et des stratégies abordables pour y parvenir. La société toute entière doit participer à l'amélioration de l'éducation et, pour ce faire, il faut introduire des mécanismes permettant une plus grande participation citoyenne. « *Les objectifs de qualité de l'éducation changeront constamment, nous emmenant de plus en plus loin* », a-t-il déclaré, en expliquant qu'à chaque fois qu'un objectif sera atteint, l'Afrique sera automatiquement et à juste titre obligée de viser des objectifs de plus en plus ambitieux.

Séance 2 : Evaluation et bilan de l'éducation en Afrique

Table ronde

Présidente :

Mme Alice Hamer, Banque africaine de développement

Panélistes :

M. Saul Murimba, SACMEQ ; M. Jean-Marc Bernard, PASEC ; M. Vinayagum CHINAPAH, MLA, UNESCO ; Mme Fatou Njie, ministère de l'éducation, Gambie ; M. Glory Makwati, Groupe de travail de l'ADEA sur les statistiques de l'éducation (GTSE) ; M. Vincent Greaney, Banque mondiale

La première mission de la biennale consistait à procéder à un bilan qualitatif des résultats d'apprentissage des systèmes éducatifs africains, afin d'évaluer la santé du secteur et de discuter sérieusement du soutien à apporter à l'avenir aux améliorations qualitatives. La séance a rappelé quelles étaient les données disponibles en matière de réussite de l'éducation en Afrique et les méthodologies utilisées pour la collecte et l'analyse des données.

La présidente de séance, Alice Hamer, de la Banque africaine de développement, a ouvert la première table ronde de la biennale 2003, destinée à opérer une synthèse des résultats obtenus à ce jour dans la mise au point d'instruments d'évaluation et des recherches

sur l'apprentissage scolaire en Afrique. L'importance de l'évaluation tient aux informations qu'elle apporte sur l'amélioration, la stagnation ou le déclin des résultats d'apprentissage dans les systèmes éducatifs et sur la qualité du système selon les objectifs fixés par chaque pays. Bien entendu, la mission première d'un système éducatif est de produire un apprentissage, chez tous les élèves. Pourtant, les pays ont mis du temps à se doter de moyens d'évaluation de cet apprentissage. Mme Hamer a expliqué ensuite que la séance ne comporterait pas d'exposés mais juste des présentations rapides des documents techniques diffusés depuis quelque temps sur Internet par les organisateurs de la conférence. « Cette séance sera un concert d'idées, avec des solistes (les panélistes) et un chœur, composé de tous les participants » a-t-elle déclaré, en signalant que le temps de parole accordé au public serait plus long que celui réservé aux interventions des panélistes.

SACMEQ : Saul Murimba, directeur du SACMEQ (Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation, qui œuvre en partenariat avec l'IIPÉ-UNESCO), a souligné trois points : la diversité des pays d'Afrique subsaharienne, en termes de taille, de population et de revenus ; la diversité des attentes vis-à-vis des résultats d'apprentissage d'un pays à l'autre et d'un ministère de l'éducation à l'autre ; la diversité, des interprétations de la notion de réussite sur le continent. Certains ministères privilégient la réussite individuelle quand d'autres s'intéressent davantage à l'équité, à une répartition égale de la réussite sur le territoire national, y compris parmi les plus défavorisés. Cela étant, les pays africains ont un point commun – le sentiment que les

résultats d'apprentissage ne sont pas suffisants, en tant que tels et par rapport à d'autres pays du monde et que le niveau des élèves africains a baissé depuis quelques années. Dans les années 1990, on avait du mal à étayer ces sentiments diffus, dans la mesure où l'évaluation de l'apprentissage était loin d'être systématique en Afrique et qu'elle était en général réalisée dans des conditions peu rigoureuses. Le SACMEQ s'était donc justement fixé pour mission de recueillir des données témoignant de l'apprentissage ou du manque d'apprentissage en Afrique, en respectant les normes les plus rigoureuses disponibles dans ce domaine. Grâce aux 14 études d'évaluation qu'il a réalisées, pour l'essentiel dans les pays anglophones d'Afrique australe et orientale, le SACMEQ a contribué de manière significative à l'état des connaissances sur l'apprentissage dans les écoles africaines. M. Murimba s'est alors livré à une synthèse des conclusions de cette évaluation : sur les six pays testés au fil des années par le SACMEQ, les résultats d'apprentissage n'ont progressé que dans un seul et ont nettement décliné dans plusieurs. L'indicateur urbain/rural sert souvent d'indicateur indirect pour différencier les élèves à revenu élevé des élèves à faible revenu. Si en lecture, les citadins obtiennent de meilleurs résultats que leurs camarades des zones rurales, les différences en mathématiques sont faibles, voire non significatives. Tous les pays affichent une forte disparité dans les résultats d'apprentissage, ce qui amène à s'interroger sur l'équité des systèmes éducatifs africains et sur la validité du regroupement par aptitudes mis en œuvre dans certains pays et qui pourrait bien aggraver les difficultés d'apprentissage d'une majorité d'enfants. Les dernières recherches du SACMEQ montrent que si les manuels

scolaires sont une condition préalable indispensable à l'apprentissage, ils ne garantissent en aucun cas la qualité de cet apprentissage.

PASEC : Jean-Marc Bernard, conseiller auprès du PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN), a commencé par préciser que les pays francophones participant aux évaluations du PASEC se distinguaient par une progression notable des inscriptions au cours des dix dernières années. Il s'est ensuite intéressé aux conclusions du programme : faiblesse générale des résultats d'apprentissage ; stagnation des résultats à ce niveau depuis 10 ans ; fortes différences entre pays et au sein d'un pays, ce qui vient conforter les constats du SACMEQ ; importantes différences entre pays au niveau des facteurs déterminant le résultat ; et, contrairement à ce que disent d'autres études mais en accord avec les conclusions du SACMEQ, absence d'un effet systématique positif de l'accroissement des ressources - comme la mise à disposition de manuels scolaires - sur les résultats.

MLA : Vinayagum Chinapah, coordonnateur du MLA (programme de suivi permanent des acquis scolaires) à l'UNESCO, a évoqué la conférence mondiale sur l'éducation pour tous de Jomtien qui a eu lieu en 1990 pour rappeler les progrès sensibles enregistrés depuis en Afrique en termes d'évaluation des résultats. Sur les 72 pays qui ont participé à ce programme de par le monde, 38 sont des pays africains. Le MLA peut inscrire à son actif une initiative unique en son genre - l'évaluation de l'apprentissage de l'autonomie fonctionnelle. M. Chinapah a conclu en constatant que si l'Afrique

avait bien fait des progrès en termes d'évaluation des apprentissages, ils restaient insuffisants. Il a alors plaidé pour l'adoption d'une culture de l'évaluation sur le continent, pour une plus grande appropriation des exercices d'évaluation par les pays concernés et pour davantage d'implication de la part des partenaires dans le processus d'évaluation. S'il n'a pas éludé la question de la difficulté des comparaisons internationales, il a cependant estimé que les recherches les plus intéressantes se situent au niveau de l'analyse nationale. Il a évoqué aussi l'idée intéressante de l'influence des données d'enquête sur la perception que les enseignants ont de leur métier et les expériences professionnelles. Il a enfin signalé la persistance d'anomalies entre les sexes dans les structures éducatives institutionnelles - où 90 % des postes de chefs d'établissement restent détenus par des hommes.

Tableau 2.1 : Présentation des trois programmes régionaux d'évaluation en Afrique subsaharienne

Programmes	Nombre de pays	Type d'apprentissage évalué	Niveaux/sous-secteurs évalués
SACMEQ	15	<ul style="list-style-type: none"> • SACMEQ I – Lecture (anglais) • SACMEQ II – Lecture & mathématiques • Niveaux des enseignants en lecture et en mathématiques 	<ul style="list-style-type: none"> • 6^e année
PASEC	10	<ul style="list-style-type: none"> • Français • Mathématiques 	<ul style="list-style-type: none"> • 2^e année • 5^e année • Actuellement, de la 2^e à la 6^e années
MLA	38 pays africains (72 au total)	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture/écriture • Calcul • Connaissance de compétences de vie 	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-scolaire jusqu'au 1^{er} cycle du secondaire • ENF • Adultes

Aucune référence spécifique à un pays n'a été faite pendant cette séance – à l'exception de l'étude de cas du Zimbabwe, en 1991 – mais certains ont été évoqués, comme le Burundi, l'Erythrée, le Mali, Madagascar, Maurice, la Namibie, l'Ouganda, le Sénégal ou la Zambie.

Les trois panélistes suivants ont quelque peu approfondi la question, en soulignant les spécificités des

instruments d'évaluation évoqués. Fatou Njie, du ministère gambien de l'éducation, s'est servi de la Gambie pour faire état du renforcement des capacités nationales d'évaluation, sensible depuis une dizaine d'années dans certains pays comme le sien. Vincent Greaney, de la Banque mondiale, a passé en revue les différents objectifs des processus de sélection, d'examen et d'évaluation et la série de procédures de sélection/évaluation qui en résulte ainsi que les instruments utilisés. Glory Makwati, du SISED/NESIS (Systèmes nationaux d'information sur les statistiques éducatives)/GTSE, a souligné la richesse des données produites par les évaluations et destinées au pilotage de la qualité de l'éducation et à une redéfinition des priorités du système. Il a évoqué également l'importance de systèmes d'information fonctionnant correctement pour produire des données essentielles à l'élaboration des politiques éducatives. Le programme SISED/NESIS a contribué à renforcer ces systèmes dans toute l'Afrique.

Mme Fatou Njie a rendu compte de l'expérience du MLA en Gambie et des résultats obtenus – notamment l'amélioration des profils de résultats dans les écoles privées (avec une moyenne de 84 %) par rapport aux écoles de mission (46 %) et publiques (36 %) ; dans les zones urbaines ; et chez les garçons. Elle a évoqué aussi des résultats intéressants sur les cours de soutien privés, l'efficacité des styles de gestion des écoles privées et l'apparente inefficacité de la formation continue classique des enseignants du secteur public.

Pour Vincent Greaney, de la Banque mondiale, les conséquences de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous de Jomtien, en 1990, se lisent dans un

changement manifeste d'intérêt : les décideurs abandonnant l'augmentation pure et simple des inscriptions au profit de l'acquisition d'un apprentissage. D'où l'accent mis partout en Afrique sur l'évaluation des systèmes et non plus seulement sur les examens publics nationaux. Lors de la Conférence régionale sur l'éducation pour tous en Afrique subsaharienne qui a eu lieu à Johannesburg en 1999 l'Afrique a compris que « seule une infime proportion d'élèves atteignent le niveau minimum de compétences et [que les] systèmes éducatifs ne fonctionnent pas selon les attentes »³. L'intervenant a passé ensuite en revue quatre types d'évaluations : les examens nationaux (publics), les évaluations nationales, les évaluations internationales et les évaluations en classe. Actuellement, les examens nationaux visent de nombreux objectifs, dont la sélection d'un nombre limité d'élèves jugés aptes à progresser d'un niveau à l'autre. La qualité des examens a souvent été critiquée - ils sont réputés limiter l'évaluation aux matières cognitives, quantifier les résultats en fonction de faibles niveaux taxinomiques et n'accorder qu'une attention réduite aux connaissances pratiques et théoriques dont les enfants ont besoin en dehors de l'école. Etant donné les informations disponibles sur la question, l'intervenant a mis en garde les participants contre le recours à la réforme des examens dans l'espoir, exagéré, de provoquer une amélioration qualitative - mais il a rappelé que ce serait une étape indispensable pour renforcer l'enseignement et l'apprentissage en classe, car l'impact des évaluations sur les pratiques en classe a été prouvé, dans certaines circonstances.

Les évaluations nationales visent l'élaboration ou la modification de politiques et produisent des données sur les résultats d'un système éducatif donné, sur les résultats des élèves, sur les zones de difficulté d'apprentissage ou sur des sous-groupes bien spécifiques d'élèves, en permettant l'identification des écarts et des inégalités, l'établissement d'une corrélation entre le contexte d'apprentissage et les résultats et, au fil du temps, une transformation des résultats. On ne dispose guère d'éléments indiquant que les évaluations nationales font régulièrement partie de la programmation. Au contraire, les résultats obtenus dans certains pays, qui ont appliqué jusqu'à trois types d'évaluation financés par trois agences différentes, renvoient à des plans d'action dictés par l'extérieur et qui provoquent un immense gâchis de temps, de personnel et de ressources dans ces systèmes éducatifs. Les évaluations internationales fournissent, quand elles sont bien conçues, des données comparables sur les résultats d'apprentissage de différents pays et des informations sur les différentes stratégies mises en œuvre par les pays face à des matières communes à tous les programmes. Les comptes rendus d'évaluation en classe font apparaître la nécessité de modifier radicalement les pratiques dans les classes africaines - ce qui implique de faire évoluer les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'élève considéré comme une ressource d'apprentissage.

Les capacités d'évaluation dépendent d'un certain nombre de facteurs, dont - et ce n'est pas le moindre - l'existence d'un descriptif précis des connaissances théoriques et pratiques mais aussi des valeurs et

3. Kellaghan et Greaney, 2003. *Le pilotage des performances : évaluations et examens en Afrique*. Document d'appui préparé dans le cadre de l'exercice sur la qualité de l'ADEA. [Document de travail] p. 14.

attitudes à apprendre et qui constituent la qualité de l'éducation de tout système éducatif.

M. Glory Makwati, du Groupe de travail sur les statistiques de l'éducation a expliqué les relations entre les systèmes d'information sur l'éducation et le pilotage de la qualité de l'éducation. Il a décrit les progrès que la plupart des pays d'ASS ont accomplis au cours des dix dernières années, en instaurant des systèmes efficaces de gestion de l'information dans le secteur de l'éducation. Trois exemples d'un pilotage utile ont été présentés, sur des aspects qualitatifs des contextes d'apprentissage qui ne sont pas souvent quantifiés : un suivi pendant cinq ans de la disponibilité des manuels scolaires au Burkina Faso ; l'impact des femmes enseignantes sur les inscriptions des filles au Sénégal ; et, toujours au Sénégal, les rapports entre la présence d'installations sanitaires à l'école et la parité entre les sexes. Les conclusions tirées de ces trois études de cas révèlent : l'impact négatif de l'augmentation des inscriptions sur la disponibilité de manuels scolaires ; l'augmentation du nombre de filles inscrites dans les classes enseignées par une femme ; la présence évidente d'une corrélation entre les installations sanitaires et le maintien des filles à l'école - mais elles ne font apparaître aucune corrélation entre ces installations et le niveau d'apprentissage.

Discussion

La discussion qui a suivi a permis à ceux qui ne connaissaient pas ces programmes d'évaluation de l'apprentissage de poser des questions élémentaires sur les domaines couverts par les exercices en cours. Elle a

mis aussi en évidence la nécessité, pour les programmes d'évaluation, de se faire plus largement connaître au sein même du secteur de l'éducation. Les différents objectifs des évaluations variables, ont été passés en revue, ainsi que les options dont disposent les décideurs pour fixer les niveaux minimaux et souhaitables d'apprentissage ; les années qui conviennent aux examens ; l'absence de modèles pour évaluer les attitudes et les valeurs ; le fait que les outils d'évaluation des niveaux de lecture/écriture et de calcul des adultes en sont encore à leurs balbutiements ; la lenteur de l'élaboration de programmes alternatifs d'évaluation ; le manque d'équivalents reconnus entre les résultats d'apprentissage du secteur formel et ceux d'un programme alternatif. Le Burkina Faso est l'un des rares pays évoqués à avoir mis au point des indicateurs d'évaluation des résultats de l'éducation non formelle. Plusieurs ministres (du Ghana notamment) ont fait état des difficultés qu'ils rencontrent au niveau du contrôle continu. Huit autres pays ont été cités pour leurs travaux novateurs dans ce domaine.

Alors que, selon M. Greaney, les décideurs n'ont jusqu'ici que peu utilisé les conclusions de ces évaluations, certains pays - comme le Mozambique, le Niger ou le Zimbabwe - ont fait savoir qu'ils avaient modifié leurs programmes et leur système à l'issue d'exercices nationaux d'évaluation.

Un aspect n'a pas été abordé pendant cette séance - qui sera évoqué plus tard dans la journée - l'absence d'une évaluation critique par des experts ou par les pairs des trois grands programmes d'évaluation appliqués en Afrique. « Ils sont tous concurrents ! », s'est exclamé l'un des participants en quittant la salle. D'autres ont

signalé le manque de coordination entre les trois programmes ; leur incapacité à faire clairement comprendre à l'ensemble des ministères africains quels étaient leurs objectifs et leurs approches, très variés ; et le gâchis qui en a résulté, en termes de ressources et d'efforts, sans même parler des doublons (très coûteux en ressources et en temps) et des confusions qui ont eu lieu dans un certain nombre de cas. Le domaine de l'évaluation est hautement spécialisé et les gens comprennent toujours mal les enjeux et leurs implications pour améliorer la qualité des systèmes éducatifs. Certains délégués ont estimé que la biennale aurait été une excellente occasion pour s'intéresser à ces questions, les aborder ouvertement et lancer un processus de rationalisation des évaluations, mais aussi pour renforcer la coordination régionale à l'échelle du continent en matière d'évaluations.

Séance 3 : Options pour les politiques d'amélioration et de financement de la qualité

Présidente :

Mme Sissel Volan, NORAD

Panélistes :

M. John Daniel, sous-directeur général pour l'éducation, UNESCO ; M. Christopher Colclough, Rapport mondial de suivi sur l'EPT ; M. Alain Mingat, Banque mondiale ; Mme Lornah Murage, FEA/FAWE ; M. Gordon Naidoo, OLSET

Au vu des conclusions de la séance précédente - la faiblesse générale, et parfois le déclin, des résultats d'apprentissage obtenus par les systèmes éducatifs africains alors que les efforts de la dernière décennie ont porté sur l'augmentation des inscriptions - cette troisième séance a passé en revue la palette des options politiques permettant d'améliorer ces résultats ainsi que les coûts de chacune d'entre elles, tout en s'intéressant aux écarts persistants entre les riches et les pauvres, les urbains et les ruraux et les filles et les garçons et aux moyens de les mesurer, parce qu'ils nuisent de plusieurs façons à l'égalité des résultats. La séance est parvenue à la conclusion que des améliorations sensibles pourraient être obtenues en pratiquant une allocation ciblée des ressources et en gérant de manière plus efficaces les ressources disponibles.

M. John Daniel, sous-directeur général pour l'éducation



de l'UNESCO, a dit à quel point il se réjouissait de participer à la biennale de l'ADEA, à Maurice, et rappelé l'importance du thème retenu – la quête de la qualité. Pour l'Afrique, il est important d'identifier des expériences positives d'éducation et de programmes centrés sur la qualité, sur lesquelles asseoir le développement futur de la planification de l'éducation sur le continent. Parallèlement, il a souligné l'intérêt des expériences mises en œuvre ailleurs dans le monde. La collaboration et le partenariat durables entre l'ADEA et l'UNESCO sont essentiels pour les activités de l'UNESCO sur un plan mondial. M. Daniel a présenté la dernière édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT : Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité (2003)* et formulé le vœu que l'Afrique parvienne, à l'occasion de réunions comme la biennale, à identifier des stratégies efficaces pour atteindre les ODM en 2015.

M. Christopher Colclough a présenté les conclusions du dernier Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2003). Si l'on observe des progrès notables dans les inscriptions en primaire sur ces dix dernières années, les pays les plus pauvres – où les habitants vivent avec moins de 1 dollar par jour – continuent de pratiquer une forte discrimination à l'égard de la scolarisation des filles. Dans sept pays d'ASS, les filles ont 20 % de chances de moins que les garçons d'entrer à l'école. Le nombre d'enfants africains non scolarisés a progressé de 20 %, principalement sous l'effet d'un accroissement démographique rapide (qui devrait bientôt se tasser à cause de l'impact grandissant du SIDA). Si 57 % des enfants non scolarisés de par le monde sont des filles, 23 millions d'entre elles vivent en Afrique, contre 21 millions en Asie du Sud et de l'Ouest. Sur le continent africain, les taux de

redoublement des filles – comme les taux d'abandon – sont supérieurs à ceux des garçons. Dans 16 pays d'ASS (soit 40 % des pays pour lesquels on dispose de données), les femmes occupent au maximum un tiers des postes d'enseignants. Ce taux de représentation féminine dans la profession enseignante est le plus faible du monde. Les filles ont fait de remarquables avancées dans l'enseignement secondaire, à l'exception des pays où, en primaire, l'écart entre les sexes est largement favorable aux garçons. Si l'on rencontre davantage de femmes dans l'enseignement supérieur, elles sont encore rares dans les filières scientifiques, les sciences appliquées et la technologie. Les recherches menées au cours des dix dernières années sur les résultats des filles ne sont pas concluantes. D'une manière générale, la parité entre les sexes reste l'élément prédictif de l'EPT le plus efficace.

Les stratégies pour réduire le travail des enfants en sont encore à un stade embryonnaire et consistent pour l'essentiel à des dispositions législatives et à l'octroi de bourses/allocations. Le rapport mentionne l'efficacité des programmes d'aide aux revenus et des bourses (ainsi que des programmes d'alimentation dans les écoles) mais il ne donne aucune information quant à leur pérennité. La rareté des données disponibles sur les programmes accélérés et les écoles « passerelles » pour les filles est parlante – elle pourrait être le signe d'une offre très restreinte ou d'une réussite médiocre.

M. Alain Mingat, de la Banque mondiale, a rappelé que les ministères africains de l'éducation étaient désormais en mesure de procéder à des arbitrages stratégiques informés face aux différentes options politiques

permettant d'améliorer la qualité de l'éducation. D'après les résultats du MLA, le niveau des résultats scolaires des écoles primaires africaines est de 51,6 %, ce qui sous-entend que les élèves acquièrent en moyenne plus ou moins la moitié de ce qui est prévu au programme. Etant donné la variété d'analyses dont peuvent s'inspirer aujourd'hui les planificateurs de l'éducation, ces options ont en effet de larges implications importantes, notamment au niveau des coûts, mais elles ne sont pas forcément faciles à mettre en œuvre. Les ressources et le financement de l'éducation sont importants, mais l'expérience montre qu'une allocation et une utilisation judicieuses des ressources, combinées à un suivi régulier et efficace des résultats d'apprentissage, ont plus de poids que la seule mise à disposition de financements. Toute la difficulté consiste à transformer ces ressources en résultats d'apprentissage positifs.

La première étape indispensable de la quête de la qualité de l'éducation est l'identification des stratégies qui ont un impact sur l'apprentissage, par rapport à celles dont l'impact n'est pas avéré. Ensuite, M. Mingat a insisté sur la nécessité de distinguer entre l'adoption de stratégies qui visent à renforcer l'apprentissage - quel qu'il soit - et l'adoption stratégique de politiques susceptibles de renforcer les apprentissages qui déboucheront sur une évolution harmonieuse du secteur de l'éducation et autoriseront un arbitrage acceptable entre l'impact et le coût. L'impact manifeste d'un facteur ne suffit pas à l'intégrer dans une stratégie politique - il faut qu'il soit jugé suffisant par rapport à son coût. M. Mingat plaide ainsi pour que chaque pays agisse dans le cadre de son budget. Les modèles actuels de pré-scolarisation sont un exemple typique d'interventions extrêmement

coûteuses qui ne peuvent être préconisées pour un financement public, alors que des modèles novateurs moins coûteux ne sont pas assez répandus pour que l'on en tire des conclusions.

Les stratégies qualitatives : Parmi les stratégies qualitatives ayant un impact sur l'apprentissage figurent l'amélioration des pratiques pédagogiques et des pratiques de gestion au niveau des écoles. Les systèmes éducatifs coûteux (coût unitaire par élève) qui existent en Afrique n'ont pas d'impact meilleur sur l'apprentissage que les autres, moins coûteux. Cela étant, le processus de transformation des ressources en résultats dans les écoles, par les responsables de l'école, est un facteur crucial pour les résultats d'apprentissage dans la mesure où il détermine l'efficacité de l'utilisation des fonds disponibles dans le système éducatif. D'où l'argument en faveur de systèmes de gestion sectorielle décentralisée (assurée, bien entendu, par des individus bien formés et régulièrement contrôlés).

Facteurs liés aux coûts : Les études fondées sur l'analyse des résultats d'apprentissage identifient les facteurs suivants comme ayant contribué de manière significative à modifier les résultats des élèves : (i) les facteurs liés au contexte scolaire ; (ii) les facteurs liés à l'environnement de l'école. Les enseignants rentrent dans la première catégorie de facteurs. Parmi les facteurs associés aux enseignants figurent : les coûts liés au recrutement d'enseignants ayant un bagage éducatif plus ou moins important et le niveau minimal critique pour déterminer les niveaux souhaitables de résultats ; le coût du recours à des enseignants formés par rapport à des enseignants non formés ou sous-qualifiés et le niveau de formation

minimal critique ; le coût de différents types de formation pour les enseignants (initiale, continue ou un mélange des deux) et leur durée ; les niveaux de salaire. La première catégorie de facteurs comprend aussi les implications en termes de coût et d'apprentissage de la taille des classes, des classes à double vacation et des classes multigrades ; la disponibilité d'outils pédagogiques et d'apprentissage, notamment des manuels scolaires ; le coût des différents types de bâtiments scolaires ; la durée de l'enseignement et du contact effectif enseignant/élève et le temps perdu ; dans quelle mesure les demandes de temps des élèves sont effectivement prises en compte par les écoles, avec les conséquences financières d'un apprentissage plus ou moins efficace. Dans la seconde catégorie de facteurs, on trouve les taux de redoublement (dans les pays francophones, ce taux représente 20 % des dépenses budgétaires totales du sous-secteur sans que cela n'ait d'impact quantifiable sur les résultats d'apprentissage) ; les coûts directs et indirects supportés par les ménages (dans les écoles gratuites et les écoles payantes ; les repas scolaires fournis) ; l'offre d'éducation pré-scolaire.

M. Mingat a conclu son exposé en soulignant l'importance des options stratégiques spécifiques à un pays pour optimiser les arbitrages, en tenant compte des caractéristiques uniques, de l'état actuel de développement, des atouts et des possibilités de chaque pays.

Mme Lornah Murage, du FEA/FAWE, a abordé la question de l'équité et plus particulièrement entre filles et garçons. Elle a signalé que des progrès, lents mais sensibles, avaient été enregistrés au cours des dix dernières années au niveau des inscriptions des filles

- mais qu'il n'y avait aucun élément témoignant d'une amélioration des résultats. Certaines pratiques prometteuses ont été identifiées dans les centres d'excellence du FEA/FAWE en Afrique, car elles arrivent à créer des environnements sensibles au genre et propices à l'apprentissage. Elles permettent aussi aux filles et aux garçons d'améliorer leurs résultats - à l'instar du programme *Tuseme* (Prendre la parole). La mobilisation de l'ensemble de la communauté scolaire continue d'être un mécanisme efficace pour améliorer l'éducation prodiguée dans les écoles ; elle a de plus un impact positif sur l'éducation des filles surtout au niveau de la rétention. Le programme FEMSA (Education des femmes en mathématiques et en sciences en Afrique) du FEA/FAWE a réussi à augmenter le nombre de filles inscrites dans les classes secondaires scientifiques mais n'atteste pas d'une amélioration des résultats (Cameroun). Le centre d'excellence du FEA/FAWE au Kenya a pu éviter à une centaine de filles un mariage précoce imposé ; il a également obtenu de meilleurs taux de rétention et de transition dans le secondaire - mais aucun élément n'atteste d'une amélioration des résultats. Le COBET (Programme complémentaire d'éducation de base) en Tanzanie, qui propose une éducation alternative de base aux enfants non scolarisés et en particulier aux filles, est remarquable, en ce sens qu'il est en pleine phase de transformation : les 50 centres initialement ouverts dans cinq districts pilotes vont devenir des classes accélérées intégrées dans les écoles primaires pour les élèves de 11 à 13 ans scolarisés pour la première fois. Le programme indique que les résultats des filles se sont améliorés, mais qu'ils continuent à être inférieurs à ceux des garçons. En conclusion, si des stratégies pour augmenter les inscriptions et la rétention ont fait preuve de leur

efficacité dans certains cas, la difficulté reste d'arriver à améliorer le niveau de résultat des filles.

M. Gordon Naidoo, de l'OLSET (Open Learning Systems Education Trust) a présenté une stratégie relativement peu coûteuse de renforcement de l'égalité de l'éducation et d'augmentation de l'accès à l'éducation en Afrique - les programmes d'enseignement par la radio interactive (IRI). Mis en œuvre en Afrique du Sud, au Malawi, en Guinée, dans le Sud du Soudan et dans les monts Nuba ainsi qu'en Zambie, les programmes IRI ont multiplié les chances d'apprentissage et amélioré les résultats, surtout lorsque les enseignants eux-mêmes avaient besoin d'appui et qu'il fallait mettre en œuvre des stratégies pédagogiques plus adéquates. L'IRI propose un mécanisme régulier de soutien dans la mesure où les enseignants se préparent grâce aux programmes et aux guides radiophoniques et les enseignants quotidiennement. L'IRI peut servir à la formation des enseignants, pour directement remettre à niveau les compétences pédagogiques. Dans le cas de l'apprentissage des langues, la radio offre un excellent modèle disponible quotidiennement pour les enseignants et les élèves, propose plusieurs exemples d'utilisation des langues en dehors de l'école, combinés à des chants, des danses ou des poèmes. Les pays qui l'utilisent le font avec enthousiasme. Pour les enseignants et les élèves dans les zones isolées, la radio les relie à des programmes d'enseignement d'excellente qualité et propose la même prestation aux élèves éloignés et défavorisés qu'aux citoyens vivant à proximité.

Pour M. Naidoo, le fait que la radio soit présente partout en fait le seul véritable média électronique de masse pour les pays en développement. En tant que telle, et notamment en Afrique, elle est la technologie de l'information et de la communication la plus puissante et la plus adaptée. Malgré les avantages démontrés de l'IRI en Afrique du Sud, en Guinée, au Malawi et au Soudan, cette solution reste encore rarement envisagée par les décideurs africains comme moyen peu coûteux d'apporter à ceux qui en ont le plus besoin un enseignement et des outils de qualité. Avec un coût annuel moyen par élève de 2 à 8 dollars EU, et la possibilité de faire des économies d'échelle en développant le programme, l'IRI est une stratégie viable et peu coûteuse pour améliorer l'accès à une éducation pour tous de qualité.

Discussion

Les participants ont notamment évoqué les stratégies de réduction des coûts, comme celle, soulignée par le ministre de l'éducation de la république démocratique du Congo, de réduction des taux de redoublement.

Pour la plupart des participants, l'élargissement des possibilités d'éducation des filles devrait avoir un effet positif sur les chances des garçons à l'école. Ils ont plaidé pour que l'on donne aux filles davantage confiance en elles, afin d'améliorer les résultats - mais ils ont exprimé leurs doutes quant à la concrétisation de l'équité entre les sexes d'ici à 2005, conformément à l'objectif d'éliminer « *les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005* »⁴. Ils

4. UNESCO (2000). Cadre d'action de Dakar « *L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs* ».

ont rappelé que les inscriptions des filles dans le secondaire et le supérieur restaient problématiques et que les niveaux d'analphabétisme chez les femmes étaient toujours préoccupants. En effet, les femmes sont majoritaires parmi les 900 millions d'illettrés dénombrés de par le monde⁵. Un ministre, issu d'une communauté pastorale d'Afrique australe, a évoqué la discrimination dont il avait fait l'objet par rapport à ses sœurs, en devant consacrer bien plus de temps qu'elles aux travaux des champs et à la garde des troupeaux au lieu d'aller à l'école. Les participants ont relevé la diversité des expériences de discrimination sur le continent et des demandes au sein des familles vis-à-vis du travail domestique, de l'agriculture ou du bétail. Ils ont aussi noté les problèmes spécifiques de scolarisation des filles et des garçons des communautés pastorales qui diffèrent elles aussi considérablement selon le pays, imposant des responsabilités différentes aux filles et aux garçons. Ce souci de l'égalité entre les sexes a été remis en cause par certains qui indiquent que l'écart entre les riches et les pauvres dans l'éducation est bien plus marqué que celui séparant les garçons des filles.

Les stratégies d'abolition des droits de scolarité ont eu des effets très nets en Asie et dans les Etats arabes, conduisant à une augmentation des inscriptions des enfants de familles pauvres. Les interventions centrées

sur l'école dans le cas d'établissements fréquentés par des élèves issus de familles pauvres ont elles aussi obtenu de bons résultats.

Les délégués ont évoqué l'amélioration de la gestion scolaire comme solution pour améliorer le contrôle et l'utilisation des ressources de l'école, humaines, matérielles et financières. Ils ont noté l'impact concret des structures décentralisées sur la qualité de la gestion scolaire - là où les modalités décentralisées ont été correctement conçues. Ils ont aussi fait part de leur satisfaction face à la planification sectorielle, qui gagne du terrain et qui permet de ne plus affecter exclusivement l'aide et les financements à l'enseignement primaire et d'assurer un financement du secondaire qui débouchera sur une stratégie plus équilibrée d'appui à l'éducation et produira davantage d'élèves prêts à participer au développement productif. Si l'offre d'enseignement primaire est reconnue comme une stratégie de réduction de la pauvreté, le soutien à l'enseignement secondaire est considéré comme un investissement direct dans le développement économique d'un pays.

Les ministres ont réfuté l'idée selon laquelle des bâtiments scolaires coûteux viendraient conforter l'apprentissage.

5. UNESCO (2002). *The Challenge of Achieving Gender Parity in Basic Education*.

Séance 4 : Le développement professionnel des enseignants au cœur de la rénovation pédagogique

Président :

S.E. M. Daniel Ona-Ondo, ministre de l'Éducation du Gabon

Panélistes :

M. Martial Dembélé, université du Québec à Montréal ; M. Henry Kaluba, GT de l'ADEA sur la profession enseignante (GTPE) ; M. Baba Diané, ministère de l'Éducation de Guinée ; M. Yacouba Yaya, ministère de l'Éducation du Cameroun ; M. Faizal Jeerooburkhan, Mauritius Institute of Education ; M. Richard Charron, Association francophone internationale des directeurs d'établissement (AFIDES), Québec

La quatrième séance s'est intéressée au poste de dépenses le plus important – les enseignants – et aux stratégies à la disposition des décideurs pour aider les enseignants à améliorer les résultats des élèves, via des programmes de développement professionnel. Ces stratégies peuvent également s'appliquer aux chefs d'établissement.

M. Martial Dembélé, de l'université du Québec à Montréal, a organisé son exposé autour de cinq études de cas préparées pour la biennale et d'un certain nombre de documents d'appui et d'analyses bibliographiques.

Il a plaidé pour la rénovation pédagogique en Afrique, à savoir un changement qualitatif planifié pour l'adoption de pratiques pédagogiques souhaitables. Il a évoqué les nombreuses pratiques et conceptions entourant une bonne pratique pédagogique : de la plus classique, où les enseignants pratiquent une pédagogie magistrale, à des formes plus ouvertes, novatrices et tournées vers l'élève qui sont pour lui « *plus participatives et interactives, centrées sur l'élève et expérimentales, caractérisées par un lien entre l'apprentissage et la recherche et visant à développer des aptitudes de conceptualisation, de réflexion critique et de résolution de problèmes* ». ⁶ Il a également évoqué sur l'intérêt de pratiques d'enseignement directes plus structurées. La transformation du cœur même du processus éducatif, qui intervient pour l'essentiel dans les classes au niveau des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, « *est un défi impressionnant* ». L'expérience du continent montre à quel point il est difficile d'introduire une réforme du comportement des enseignants. Les pratiques pédagogiques regrettables persistent, surtout lorsque les enseignants sont mal préparés au changement, manquent d'outils ou sont sous-qualifiés et lorsque les chefs d'établissement et les conseillers sont incapables de les comprendre ou de leur apporter une assistance technique. L'expérience de la Guinée et de la Namibie montre qu'il est crucial de modifier la manière dont les enseignants se construisent et la perception qu'ils ont de leur métier avant de procéder aux réformes. L'enseignant n'est pas un simple technicien formé pour suivre les instructions du guide de l'enseignant ; il doit devenir un gestionnaire actif et avisé du processus d'enseignement et d'apprentissage.

⁶ (Citation traduite de l'anglais) Dembélé, M., Miaro-II, B., 2003. *Rénovation pédagogique et développement professionnel des enseignants en Afrique subsaharienne*. Document d'appui préparé dans le cadre de l'exercice sur la qualité de l'ADEA. [Document de travail] p. 13



En conclusion, M. Dembélé a plaidé pour un mélange d'approches classiques et innovantes mais en mettant les délégués au défi de trouver une méthode susceptible de les intégrer efficacement.

M. Baba Diané, du ministère de l'Enseignement technique et de la Formation Professionnelle de Guinée a rappelé comment son pays avait été obligé en 1998 de former rapidement 6 000 nouveaux enseignants. Les autorités avaient retenu une offre relativement peu coûteuse de formation initiale, augmentant ainsi radicalement le niveau de production des huit écoles normales d'instituteurs du pays, d'un effectif annuel de 200 à 2 000 diplômés. Comme Alain Mingat l'avait expliqué la veille, on n'avait pas encore à l'époque d'informations sur la possibilité, encore moins coûteuse, d'opter pour des programmes mixtes associant formation initiale et formation continue. Un modèle alternatif a été mis en place dans le programme de formation initiale, qui associait apprentissage théorique et pratique en classe sans tomber dans les inconvénients d'un programme classique de formation professionnelle qui commence par la théorie et n'offre que peu, ou pas, d'occasion de pratiquer sur le terrain. Les élèves enseignants étaient étroitement surveillés dans les écoles. Dans le cas de la Guinée, la formation des conseillers était intégrée dans ce programme. Les outils mis au point par le PASEC ont permis d'évaluer l'apprentissage des élèves et ont constaté qu'ils obtenaient de meilleurs résultats que les élèves d'enseignants formés selon la méthode classique. Interrogé sur la pertinence du modèle de formation des enseignants pour la Guinée, M. Diané a répondu que, à l'époque, la priorité avait été accordée

au nombre d'enseignants à former et non pas au type de formation proposée.

M. Yacouba Yaya, du ministère de l'Education du Cameroun, a rappelé qu'après des années de récession, son pays avait, tout comme la Guinée, cruellement besoin d'enseignants plus nombreux et mieux formés. Dans les classes urbaines surchargées, les enseignants devaient être capables d'appliquer une méthodologie adaptée aux groupes à forts effectifs, alors que dans les écoles rurales sous-équipées en personnel, il fallait trouver des enseignants capables de gérer des classes multigrades. Un programme impliquant les enseignants de six écoles pour les former aux méthodes centrées sur l'élève et à la résolution de problèmes a connu un réel succès. Le Cameroun a également utilisé les instruments du PASEC pour évaluer les résultats d'apprentissage et en a conclu que dans les écoles pilotes, les élèves apprenaient au moins aussi bien, et parfois mieux, que les autres élèves. Les rapports entre les élèves et leur enseignant s'amélioraient. Le programme initial de formation des enseignants vient de s'achever pour les chefs d'établissement et est en cours de transposition à grande échelle. Aucune donnée n'est actuellement disponible sur les conséquences de cette transposition.

M. Faizal Jeerooburkhan, du Mauritius Institute of Education, a évoqué l'expérience du ministère de l'Education de Maurice au début des années 1990, qui connut un tel besoin de remettre à niveau les instituteurs du pays que les programmes classiques de formation des enseignants n'y suffisaient pas. Un programme de formation à distance a donc été mis au point. Les

stagiaires qui l'ont suivi ont apprécié les éléments théoriques du programme - y compris les théories pédagogiques et concernant le développement de l'enfant - mais elles ont eu le sentiment que la formation professionnelle avait été quelque peu négligée. Ils ont également déclaré que faute d'accorder, parallèlement à ces innovations pédagogiques, une attention globale aux autres problèmes quotidiens (surcharge des classes et attitudes des parents, notamment), ils ne seraient pas en mesure d'appliquer ces nouvelles compétences. Conclusion : les enseignants n'avaient pas modifié leurs perspectives ou leur comportement pédagogique et les nouvelles compétences promues par le programme étaient restées lettre morte dans la pratique. La refonte de ce programme d'enseignement à distance pourrait permettre aux écoles d'enseignants de disposer d'un outil de formation peu coûteux car il est pratiquement cinq fois moins cher que les autres.

Mme Hertha Pomuti, de Namibie, a décrit le programme de développement professionnel des enseignants mis en œuvre dans son pays à la fin des années 1990, à la demande des intéressés, soucieux d'améliorer leurs compétences pédagogiques. Les enseignants étaient considérés comme des vecteurs du changement chargés de promouvoir les pratiques démocratiques à l'école et de réduire les inégalités sociales. L'objectif du programme d'approche critique (*Critical Practitioner Inquiry - CPI*) consistait à former des praticiens capables de réfléchir sur leur pratique, à partir d'informations issues de leur propre pratique. Si les élèves enseignants ont immédiatement adopté les nouvelles méthodes, bien des conseillers pédagogiques ont eu du mal à comprendre la

philosophie du programme et ont ainsi été incapables de former correctement les enseignants. C'était la première fois que les conseillers des écoles normales d'instituteurs du pays recevaient une formation. Si aucune donnée ne permet encore d'évaluer l'impact de cette formation sur l'enseignement des élèves, le programme a mis en évidence la nécessité de mieux préparer les conseillers pédagogiques pour que ce type d'action de formation obtienne des résultats optimaux.

M. Richard Charron, de l'AFIDES, a souligné le fait que les chefs d'établissement jouaient un rôle essentiel pour garantir la qualité de l'éducation, aussi bien au niveau individuel que sur un plan collectif, via les associations professionnelles. Il a énuméré les compétences que devaient avoir les chefs d'établissement et les volets indispensables des programmes de formation professionnelle à leur intention et il a insisté sur l'importance de la formation initiale et continue. Il s'est dit favorable à l'idée que les chefs d'établissement ne se contentent pas de fonctions administratives, mais enseignent aussi afin de maintenir des contacts étroits avec le terrain, les élèves et les parents et être en mesure de mieux apprécier le rôle de l'enseignant. Il s'est ensuite livré, à l'aide du cadre de l'ADEA sur les sept piliers de l'amélioration de la qualité de l'éducation, à une présentation du rôle des chefs d'établissement.

M. Henry Kaluba, du groupe de travail de l'ADEA sur la profession enseignante, a présenté le programme d'auto-évaluation scolaire (AES), adopté dans plusieurs pays africains et aux Caraïbes, qui vise les inspecteurs, les responsables de l'éducation, les chefs d'établissement et les

enseignants. Le programme couvre plusieurs aspects : le développement professionnel, l'offre d'une éducation de qualité, la responsabilité et l'amélioration scolaires, l'évaluation continue des performances, le changement organisationnel, le travail en équipes, l'implication des communautés et l'appui au travail des inspecteurs. Différents partenaires ont pris part au programme, dont des bailleurs de fonds comme le gouvernement norvégien, et des partenaires techniques comme le FEA/FAWE, qui est intervenu pour l'intégration d'une formation à la question du genre. Le programme aurait contribué à améliorer les compétences pédagogiques des stagiaires, mais aucun élément n'indique pour l'instant une amélioration des résultats d'apprentissage.

Discussion

Les ministres ont amèrement regretté d'avoir dû geler dans un premier temps les nouveaux recrutements d'enseignants puis d'avoir été obligés de former rapidement un grand nombre de nouveaux enseignants une fois le gel du Programme d'ajustement structurel (PAS) levé à un moment où la nécessité de remettre à niveau les praticiens en poste se faisait cruellement sentir et que, parallèlement, les inscriptions augmentaient de manière significative. Pour de nombreux pays, ces problèmes ont été typiques des années 1990.

Certains ont demandé à ce que l'on cesse de réduire les descriptions de milliers de comportements d'enseignants à une dichotomie simpliste entre les approches centrées sur l'enseignant et celles centrées sur l'élève pour intégrer les diverses approches structurées que l'on

retrouve dans ces deux cas. Plusieurs questions ont concerné les implications financières des programmes de réforme de la formation des enseignants, qu'il s'agisse du programme pilote du Cameroun, des programmes à grande échelle (Bénin, Guinée, Maurice, Namibie et République centrafricaine) et des programmes d'enseignement à distance. Les délégués ont rappelé que les enseignants étaient submergés par de nouvelles théories et de nouveaux programmes et qu'ils devaient enseigner à des classes surchargées. Ils ont souligné une étape cruciale de ces programmes lorsqu'ils doivent faire face à la résistance au changement (des enseignants). Ils ont évoqué à de nombreuses reprises l'éternel problème du manque de ressources pédagogiques et de manuels pour les élèves, qui crée des difficultés pour les enseignants.

Le FEA/FAWE a voulu savoir si l'intégration d'éléments sensibles aux questions de genre dans les réformes des programmes de formation des enseignants étaient efficaces et s'ils avaient induit des changements notoires dans les pratiques en classe. La question, qui se rapportait directement à l'expérience du GTPE et de la Guinée, est restée sans réponse. Mais le GTPE a souhaité que l'incorporation des questions de genre dans les projets de formation des enseignants ne soit plus simplement ponctuelle mais qu'elle soit intégrée dans tous les programmes de formation des écoles normales.

Une comparaison intéressante a été faite entre les mérites de la formation initiale par rapport à la formation continue dans les cas spécifiques de formation donnée aux médecins ou aux agriculteurs.

M. Dembélé a rappelé que la plupart des pays d'Afrique ne proposaient pas de formation régulière aux chefs d'établissement. D'après lui, PRISM, un programme kenyan qui a formé les 16 500 instituteurs-directeurs d'école du pays, est le programme de renforcement des capacités le plus novateur, avec une formation à un ensemble de compétences qui exploite ce que les chefs d'établissement eux-mêmes peuvent apporter.

Mme Halidou, du Niger, a orienté le débat sur l'enseignement dans la langue maternelle, en rappelant que c'était une condition préalable indispensable à un bon apprentissage ultérieur. Elle a voulu savoir si les trois instruments d'évaluation de l'apprentissage tenaient compte de la maîtrise de la langue maternelle et de l'environnement culturel immédiat. A partir de là, les questions linguistiques ont dominé les débats, la plupart des participants étant favorables à un enseignement dans la langue maternelle et non dans une langue internationale. Certains ministres, forts d'une longue expérience des problèmes associés aux choix linguistiques opérés dans les écoles, ont rappelé à leurs collègues que les parents étaient majoritairement favorables à l'utilisation d'une langue internationale à l'école.

Parmi les innovations des programmes de formation initiale des enseignants, figurent l'intégration des pratiques pédagogiques et l'adoption de programmes d'enseignement à distance, souples et économiques, qui permettent de former plus d'enseignants plus vite. La Guinée et Maurice s'intéressent actuellement à l'impact des enseignants sur les résultats d'apprentissage, au lieu de se concentrer comme auparavant sur la production d'un grand nombre d'enseignants formés - témoignant

ainsi d'un souci, nouveau, d'évaluer les réformes de l'éducation en termes de résultats d'apprentissage. On constate aussi un intérêt grandissant pour la formation initiale et continue des chefs d'établissement et un regain d'intérêt pour les programmes d'enseignement à distance pour des élèves scolarisés, comme l'a prouvé le succès de l'enseignement par la radio interactive.



Séance 5 : Renforcement de la pertinence et de l'efficacité de l'apprentissage

Président :

M. Birger Fredriksen, Banque mondiale

Intervenants :

M. Nazam Halaoui, université de Montréal ; M. Francis Sampa, ministère de l'Éducation, Zambie ; S.E. Mme Alice Sumani, ministre des questions de Genre et des Services communautaires, Malawi ; S.E. Mme Ndeye Khady Diop, ministre de l'Éducation, Sénégal

La pertinence de l'éducation, en vue d'augmenter les résultats d'apprentissage dans le contexte africain, était au cœur de cette cinquième séance. Il s'agissait d'identifier les bonnes pratiques de l'adaptation et de l'africanisation des programmes scolaires et les conséquences des arbitrages linguistiques dans les écoles. La contribution des programmes de développement de la petite enfance à l'amélioration des résultats d'apprentissage a également été évoquée.

Pertinence des programmes scolaires

M. Nazam Haloui, de l'université de Montréal, a abordé la question de la qualité de l'éducation par le biais de l'évaluation de la pertinence des programmes éducatifs africains. L'hypothèse de départ consiste à affirmer que plus le programme est pertinent, plus il est adapté aux

besoins éducatifs des élèves et mieux il sera assimilé, « appris » et réutilisé plus tard dans la vie. Les programmes peuvent être évalués en fonction de leur sujétion, de leur conformité et de leur adéquation à la société : leurs capacités à faire le lien avec l'environnement culturel et les réalités locales (technologiques et économiques notamment) ; à être conformes aux modes de communication en vigueur localement et à les utiliser ; à venir compléter les connaissances, valeurs, attitudes et coutumes de la région. L'institution scolaire – et, partant, le programme caché ou institutionnel – sera également évaluée dans sa totalité par son accessibilité à la communauté (caractéristiques financières et culturelles de l'école). Pour l'intervenant, l'utilisation d'une langue locale est une condition préalable indispensable à la pertinence, faute de quoi on risque de ne jamais parvenir à un apprentissage efficace. Il a fait référence aux résultats d'études récentes pour étayer sa théorie : aux projets pilotes du Burkina Faso ; aux programmes nationaux ou régionaux au Mali, en Mauritanie, au Nigeria et au Sénégal ; aux réformes nationales du Niger, de la Zambie ; et aux résultats de la kirundisation de la scolarisation mise en place dans les années 1970 au Burundi. L'intervenant a surtout évoqué les résultats du Niger en termes d'apprentissage immédiat en langue et en calcul. Il a davantage insisté sur le facteur d'efficacité que sur un argument socioculturel justifiant le recours aux langues africaines comme vecteur de l'enseignement.

M. Francis Sampa, du ministère de l'Éducation de Zambie, a rappelé que le programme réussi de « lecture » dans sept langues différentes adopté dans son pays comprenait de nombreux aspects programmatiques

jugés aujourd'hui essentiels pour une mise en œuvre efficace de ce type d'expérience. Il a notamment évoqué l'appui technique initial apporté en 1998 par une ONG très expérimentée qui a étroitement participé à la phase pilote dans deux districts, et le soutien financier important d'un bailleur de fonds bilatéral, pour une durée minimale de quatre ans. Le programme pilote a fait l'objet d'une révision soignée avant d'être transposé à l'ensemble du pays, moment à partir duquel il a été intégré dans les plans de développement du ministère aux niveaux central et local, avec un financement central garanti pour cinq ans. Ce programme devait être introduit dans toutes les écoles primaires du pays dès février 2004. Il démarre par un programme bilingue, en privilégiant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans une langue du pays, avant d'opter progressivement pour un enseignement en anglais. Les matériels mis au point ont intégré les nouvelles préoccupations de genre, de prévention du VIH/SIDA et de sensibilisation à l'environnement et ont très vite été adoptés par les enseignants et les élèves. Toute une palette de mécanismes d'appui au programme a été mise en place au sein du système avec, grâce aux équipes de soutien pédagogique par zone constituées au niveau de l'école centrale, une assistance de proximité aux enseignants.

Discussion

La secrétaire d'Etat de l'éducation de la Gambie, S.E. Mme Anne-Thérèse Ndong-Jatta, a été invitée à réagir à ces deux exposés. Elle a d'abord dit combien elle appréciait le mode d'organisation de la séance - à savoir un exposé général suivi d'une étude de cas. Elle a ensuite

rappelé le long passé de non-pertinence de l'éducation depuis l'époque coloniale, pour ensuite aborder immédiatement la question des langues. Selon elle, l'un des facteurs explicatifs du bon niveau d'apprentissage en Asie réside dans l'utilisation des langues asiatiques. Elle a résumé le débat actuel sur les langues africaines par un proverbe : « *Mieux vaut tard que jamais* ». Elle a ajouté qu'il faudrait aussi intégrer, au moment de décider des langues d'instruction, les langues transfrontalières, les langues régionales et les langues locales. Elle a mis en garde contre la xénophobie et les programmes fermés sur eux-mêmes à une époque où l'Afrique doit élargir ses perspectives. Elle a donc demandé aux planificateurs responsables des programmes de relever ce défi.

La question plus générale de la transformation des programmes a été noyée par les questions linguistiques. Les discussions ont porté sur la politique linguistique en partant du principe que l'enseignement dispensé dans la langue maternelle serait automatiquement garant de la pertinence des programmes, de niveaux améliorés des résultats d'apprentissage et de méthodologies centrées sur l'élève. Les participants ont conclu, avec les intervenants, qu'au XXI^e siècle, le choix des langues africaines était incontournable. « *Revenons à nos identités africaines ! Faisons table rase du passé colonial !* » a demandé l'un des ministres. Cela étant, la plupart des planificateurs de l'éducation les plus expérimentés venus de pays très variés et qui ont été confrontés à cette question linguistique ont exprimé des réserves et connaissent bien les résistances à l'adoption des langues africaines dans l'éducation. L'une des ministres a rapporté ce que lui avait dit un parent, dans un village : « *La réussite d'un enfant dans la vie n'est pas liée à sa maîtrise de sa langue*

maternelle mais à son niveau d'anglais. Allez-vous instaurer un système où certaines écoles seront pour les riches et les autres pour les pauvres ? Au bout du compte, nos sommes tous censés passer des examens en anglais ! ».

A propos de l'étude de cas sur l'enseignement bilingue en Zambie, l'un des participants s'est dit surpris que, en dépit de l'accent mis sur la langue maternelle, l'anglais ait été introduit (à l'oral) dès le début dans le programme. D'autres ont demandé à avoir davantage d'informations sur les niveaux obtenus en mathématiques avec un enseignement dans la langue maternelle ; sur le coût de production de manuels dans sept langues différentes, sur la politique d'édition et sur le niveau de participation des entreprises locales à l'édition ; et sur la viabilité de ce programme de 10 millions de livres sterling lorsque les financements extérieurs seront arrêtés.

Une ancienne ministre de l'éducation d'un pays francophone a rappelé que les programmes d'enseignement dans la langue maternelle n'étaient pas nouveaux en Afrique et que, depuis les années 1960, de nombreux pays avaient adopté des politiques linguistiques éducatives faisant la promotion des langues africaines et mis en œuvre des programmes d'enseignement dans les langues maternelles. D'autres pays ont lancé des programmes pilotes. « *Pourtant, a-t-elle déclaré, malgré tous ces efforts et de nombreuses recherches et études, nous avons été incapables de mettre en place avec succès un enseignement dans la langue maternelle* ». Elle a évoqué l'extrême complexité des décisions politiques relatives aux langues et leurs ramifications politiques et sociales. A son avis, il faudrait procéder à l'avenir à des campagnes sophistiquées et soigneusement conçues de sensibilisation de

la société et du secteur de l'éducation, mettant l'accent sur la réorientation et le soutien aux enseignants, avant d'adopter de tels programmes. Elle a mis en garde les participants : « *Nous avons encore beaucoup de progrès à faire sur la question des langues dans l'éducation* ».

L'expérience d'autres pays – comme le projet pilote adopté au Sénégal depuis la fin des années 1990 pour l'utilisation de six langues régionales en première année de primaire (le français devenant langue d'instruction dès la deuxième année) – est venue corroborer ces affirmations.

Le cas de Maurice a apporté un éclairage unique et passionnant au débat – puisque dans le secteur moderne du pays coexistent des gens qui parlent le créole, les langues indiennes et sont fonctionnellement bilingues en anglais et en français. La plupart des Mauriciens éduqués maîtrisent quatre langues. D'où la mise au point d'une politique éducative proposant des programmes bilingues anglais / français avec des options supplémentaires pour les langues indiennes.

Les programmes de développement de la petite enfance et l'argument de « l'efficacité »

S.E. Mme Alice Sumani, ministre des questions du Genre et des Services communautaires du Malawi et S.E. Mme Ndeye Khady DIOP MBAYE, ministre délégué chargé de l'Education pré-scolaire et de la case des tout petits du Sénégal, ont évoqué la contribution des programmes de

développement de la petite enfance (DPE) à la réussite scolaire en se plaçant du point de vue officiel. Elles ont noté que les ministères de l'éducation auraient tout à gagner d'enfants arrivant en primaire en bonne santé et bien nourris, disposés à apprendre et ayant « intégré dès le plus jeune âge le rythme de la scolarité ». De tels programmes permettent d'augmenter la participation scolaire des enfants marginalisés ; de mobiliser très tôt les parents pour la carrière scolaire de leurs enfants ; et de jeter les bases d'un futur soutien des communautés au secteur de l'éducation. Enfin, ils permettent de familiariser de bonne heure les enfants avec la langue d'enseignement qu'ils entendront et utiliseront en primaire. Les deux ministres ont préconisé plusieurs stratégies d'appui au DPE : la promotion de centres de DPE communautaires appuyés par le secteur privé et associés à des services de santé et d'alimentation où les partenaires sont des institutionnels (ministères de la santé, services sociaux, services chargés de l'émancipation des femmes, etc.) ; le maintien de programmes DPE de qualité dans les premières années du primaire ; l'élaboration de directives programmatiques et concrètes pour les animateurs DPE ; la formulation de programmes nationaux de DPE standardisés, avec possibilité d'adaptation locale ; la mise au point de programmes de formation sérieux et reconnus par l'Etat pour les enseignants ; et l'adoption de politiques favorables au DPE - comme les programmes de protection contre la discrimination et d'enseignement bilingue.

Les deux ministres ont fait référence au document d'appui sur le DPE, qui montre la nécessité de créer un environnement propice, avec des soins médicaux de base, une alimentation adaptée, des soins et une sti-

mulation adéquate, plaide en faveur de l'investissement dans le DPE. Dans leur conclusion, elles ont souhaité que le DPE soit le principal thème de travail de la prochaine biennale.

Discussion

Toutes les personnes présentes ont reconnu l'importance du DPE et passé en revue les possibilités d'investissement - notamment celles qui avaient été évoquées dans la troisième séance et qui insistaient sur l'équité de l'offre de services d'éducation financés par l'Etat et la hiérarchisation nécessaire pour l'allocation des maigres ressources disponibles. Cet examen du DPE a conduit les participants à évoquer les problèmes des premières années du primaire, la difficulté d'inscrire les enfants à l'âge où ils sont censés être scolarisés et la diversité des groupes d'âge qui en résulte tout au long du primaire. Ils ont évoqué aussi l'augmentation du recrutement scolaire précoce en Ouganda et en Tanzanie, grâce aux procédures communautaires d'enregistrement des naissances. Dans ces cas, les chefs d'établissement ont accès à des données sur les enfants ayant l'âge officiel d'être scolarisés, par communauté et année par année, ce qui a contribué à favoriser les inscriptions précoces.

Séance 6 : Implantation des réformes dans les écoles et dans les classes

Président :

S.E. M. Kilemi Mwiria, ministre adjoint, Ministère de l'Education des Sciences et des Technologies, Kenya

Intervenants :

M. Kabule Weva, université de Moncton, Canada ; Mme Jane Schubert, American Institutes for Research ; M. Hamoud Abdel Wedoud Kamil, ministère des Affaires économiques et du développement, Mauritanie ; M. Joseph Eilor, ministère de l'Education et des Sports, Ouganda

Tout changement significatif de la qualité de l'éducation concerne avant tout la salle de classe. Cette séance a identifié les stratégies, procédures, conditions et facteurs qui contribuent à traduire sur le terrain les réformes en nouvelles pratiques pédagogiques et d'apprentissage.

M. Kabule Weva, de l'université de Moncton au Canada, a rendu compte de sa mission de mise à jour et d'analyse de la transposition des réformes éducatives, en rappelant les défis soulevés par la biennale de 2001 et en s'intéressant en priorité à l'amélioration des résultats. Deux processus de réforme nationale ont été identifiés : l'introduction d'un projet pilote avant la transposition à l'ensemble du pays ; et l'adoption immédiate d'une réforme à l'échelle du pays. Les cinq études de cas examinées (Bénin, Burundi, Mali, Mauritanie et Ouganda)

ont montré que l'élargissement des réformes exigeait de s'intéresser à de nombreux aspects : aux structures, aux programmes, aux stratégies, aux politiques et aux ressources. Etant donné le coût important de la transposition ou de l'adoption d'une réforme à l'échelle d'un pays, il faut par conséquent pouvoir compter sur un engagement sans faille des principaux responsables de l'Etat et une allocation adéquate de ressources, deux conditions préalables indispensables à la réussite d'une réforme éducative. Des alliances et des partenariats aux plus hauts niveaux sont indispensables, notamment avec des partenaires extérieurs, ainsi que le soutien et l'enthousiasme des écoles et des communautés. Les structures décentralisées se sont révélées extrêmement efficaces pour garantir une bonne adaptation locale et la pérennité de réformes éducatives conçues à l'échelon national. Les cinq études de cas et les rapports concernant le processus de réforme en Zambie montrent que des solutions ont été trouvées face aux difficultés de l'institutionnalisation ou de l'intégration de la réforme pour en garantir la pérennité. Si les réformes les plus récentes ont intégré une stratégie de communication et un vaste exercice de consultation en tant que composantes intégrantes du processus préparatoire, l'absence de telles stratégies a fortement brouillé la perception que les gens ont pu avoir du résultat d'initiatives antérieures, comme au Burundi. Dans ce pays, le fait que les gens et le secteur de l'éducation n'aient pas pris conscience des résultats positifs attestés de la réforme ou qu'ils ne les aient pas compris a fortement menacé sa pérennité. Reste à savoir si, à un stade aussi avancé de la réforme, on peut encore faire évoluer l'opinion des gens à son égard.

L'analyse a mis en évidence l'intérêt de créer ou de choisir

une période ou un climat favorable à la réforme, en l'associant par exemple à un programme multisectoriel de réduction de la pauvreté, en en faisant une composante essentielle de la rénovation politique nationale ou encore en la faisant intervenir à un moment de reprise économique. Le Bénin, la Mauritanie et l'Ouganda ont su profiter d'un contexte macro-social de ce type. Ensuite, l'accent a été mis sur la nécessité pour une réforme sectorielle complète de produire des résultats d'apprentissage de qualité, qui semblent condamnés à disparaître lorsqu'ils se limitent à un niveau technico-pédagogique. De fait, l'approche sectorielle - garantissant l'allocation (et la rémunération) d'un nombre suffisant d'enseignants bien formés, une production correcte et une large distribution de manuels scolaires gratuits et l'appui des communautés - a prouvé sa capacité à dynamiser les résultats d'apprentissage. Les programmes de réforme ont obtenu des résultats quantitatifs, en construisant le nombre de classes prévues et en fournissant les pupitres nécessaires aux nombreux enfants scolarisés. A l'inverse de la Zambie, évoquée lors de la séance précédente, quatre des études analysées ici sur des projets en cours depuis au moins dix ans ont montré que l'amélioration des résultats d'apprentissage reste délicate quand on la mesure par des tests sérieux : les progrès sont lents, faibles et difficiles à identifier au-delà du résultat immédiat. Il arrive parfois que les réussites d'une réforme qualitative passent inaperçues du public ou des autorités. De toute évidence, les évaluateurs doivent s'intéresser régulièrement et de manière plus exhaustive aux programmes, afin d'identifier et de faire connaître les résultats qualitatifs obtenus. L'horizon temporel pour améliorer la qualité de l'éducation est bien plus éloigné que ne le pensent en général les planificateurs.

Mme Jane Schubert, de l'American Institutes for Research, s'est livrée à une synthèse des connaissances et expériences acquises à l'issue d'une recherche internationale sur les résultats d'apprentissage et la formation accélérée, menée depuis 30 ans dans des pays industrialisés et en développement. Elle a rappelé qu'au-delà des différentes conceptions de la qualité dans l'éducation, un consensus se dégagait autour d'un objectif : permettre aux élèves d'achever leur scolarité « avec succès », en évaluant ce dernier par des tests validant les connaissances, attitudes, valeurs et compétences acquises. De plus en plus, les experts reconnaissent que la réforme doit se dérouler dans les classes et dans leur environnement immédiat, à savoir l'école. Les recherches ont mis en évidence l'importance d'un large appui systémique à la transformation dans les classes ; et le rôle crucial de la formation des enseignants. Cela étant et comme évoqué lors de la séance précédente, l'expérience indique qu'il faut faire évoluer les perceptions et les croyances que les enseignants, les élèves, la communauté et le secteur ont de l'enseignement et de l'apprentissage afin de préparer le terrain à une évolution dans ces deux domaines. L'intervenante a rappelé le faible taux d'utilisation des recherches par les planificateurs des pays en développement pour améliorer les « pratiques locales ou nationales ». Le débat opposant le pilotage et la réforme nationale a été revisité, d'où le plaidoyer pour que le secteur de l'éducation devienne une institution apprenante et réfléchie, davantage capable d'entendre et d'utiliser les leçons apprises au niveau des classes, des écoles et localement et à même d'intégrer l'expérience des écoles dans la planification nationale et le fonctionnement quotidien du système.



L'exposé de Hamoud Abdel Wedoud Kamil, ministre des Affaires économiques et du développement de Mauritanie, a permis d'illustrer la nature obligatoirement exhaustive et minutieuse d'un processus préparatoire réussi. L'analyse du statut du secteur, la définition des volets stratégiques du programme, la prise en compte des aspects financiers et du contexte macro-économique, la quantification des objectifs, la préparation de plans d'action thématiques budgétés ainsi que la planification détaillée des activités et du rôle de chacun dans la mise en œuvre auront pris un an. Le processus de planification de la Mauritanie a appliqué à la lettre la formule, simple mais efficace, préconisée lors de l'exposé précédent pour la planification des réformes : « *savoir à l'avance ce que l'on veut changer, pourquoi et comment* ». Le programme, lancé en 2001, est décrit comme participatif, global, itératif et multi-partenaires. Il a pu capitaliser sur les expériences des années 1990 visant à augmenter les taux d'inscription et a bénéficié de la réforme économique engagée en 1992 et du processus de décentralisation administrative de 1986. Tous ces éléments constituaient un « contexte hautement propice ». Le programme est trop récent pour que l'on puisse en évaluer l'efficacité sur l'apprentissage.

M. Joseph Eilor, du ministère de l'Éducation et des Sports d'Ouganda, a exposé un second exemple d'un vaste processus de réforme sectorielle planifié et lancé en 1992, au moment de la reprise économique et du renouveau politique du pays. Il a souligné l'étendue des problèmes que la réforme entendait résoudre - y

compris la volonté de modifier le système d'examens. Les modifications apportées à mi-parcours sont particulièrement intéressantes : extension de l'éducation gratuite, préalablement limitée à quatre enfants par famille, à l'ensemble des enfants en âge d'être scolarisés ; intégration de services alternatifs d'éducation de base dans les plans de développement du ministère ; transformation en 2000 en un système totalement gratuit du mécanisme initial (1997) de partage des coûts et de paiement de droits de scolarité pour le financement des écoles. L'EPU n'a jamais été obligatoire ou gratuite en Ouganda. Les parents continuent à acheter les uniformes, les fournitures scolaires et autres matériels de base. L'augmentation des inscriptions en Ouganda est a priori l'une des plus spectaculaires d'Afrique : de 2.7 millions d'enfants en 1996 à 7.2 millions en 2002. Tous les éléments nécessaires pour améliorer la qualité de l'éducation figuraient dans la réforme ougandaise et les processus ainsi que le statut actuel de ces éléments sont amplement décrits. Cependant, l'intervenant, qui a évoqué en passant l'évaluation des résultats d'apprentissage (MLA en 1999), a précisé que « *rien n'indique cependant que ces réformes déboucheront sur des améliorations de la qualité* »⁷.

Discussion

La liste remarquable de succès remportés par l'expérience mauritanienne a suscité de nombreuses questions, pour connaître exactement les stratégies utilisées et les résultats obtenus (surtout dans les écoles les plus

7. (Traduit de l'anglais) Eilor, J et al. 2003. *Impact of the primary education reform program (PERP) on the quality of basic education in Uganda*. Etude de cas nationale préparée dans le cadre de l'exercice sur la qualité de l'ADEA. [Document de travail] p. 13.

éloignées), mais aussi les obstacles rencontrés. Interrogé sur la participation du secteur privé, l'intervenant a expliqué que si le pays avait reçu, via les ONG, un appui significatif des bailleurs de fonds, le secteur industriel privé n'avait pas financé le programme. Il s'est ensuite attardé sur des points évoqués auparavant. A propos de la formation des enseignants, il a rappelé que tous les conseillers pédagogiques des écoles normales et tous les enseignants du pays avaient été formés aux techniques pédagogiques pour les classes multigrades. Ensuite, que le pays avait eu recours à un déploiement central et non local des enseignants, pour en assurer l'efficacité et l'équité. Que l'utilisation de la langue maternelle comme langue d'instruction avait créé des difficultés pour le déploiement des enseignants dans la mesure où il a fallu faire coïncider les besoins des écoles avec les compétences linguistiques des enseignants. Ces derniers parlaient uniquement le français ou bien à la fois le français et la langue du pays, ces derniers étant très rares.

Les participants ont voulu connaître les mécanismes utilisés par les différents pays pour : (i) inciter les enseignants à remettre à jour leurs compétences ; (ii) assurer un déploiement efficace d'enseignants dans les zones difficiles. Certains pays ont fait appel à des incitations pécuniaires (comme en Mauritanie), en octroyant chaque trimestre des primes aux enseignants assidus. L'Ouganda a dû recourir à des incitations financières (prime de 25 % du salaire habituel) et matérielles (fourniture de logements aux enseignants) pour pouvoir répondre totalement aux besoins des écoles. Pour l'USAID, les enseignants sont tellement motivés dès lors qu'ils acquièrent davantage d'autonomie et suivent une

remise à niveau, qu'il n'est pas nécessaire de les inciter financièrement pour suivre une formation continue, même lorsque les ateliers ont lieu le samedi, jour de congé pour les enseignants.

Un nombre croissant de pays a adopté des programmes restreints ou globaux de distribution gratuite de manuels scolaires, avec l'appui de bailleurs de fonds. Cela fait désormais partie des stratégies privilégiées par les pouvoirs publics comme par les bailleurs, du fait notamment des recherches qui mettent en évidence l'influence directe des manuels sur les résultats d'apprentissage. Ce point a été abordé dans d'autres séances.

Le président de séance a conclu les débats en soulignant la nécessité d'adopter une réforme globale ou, du moins, des réformes qui tiennent compte de l'ensemble du secteur ; et de procéder préalablement à de larges consultations auprès des partenaires. Il a également rappelé aux participants qu'il fallait impliquer les acteurs de terrain dès le début dans la planification et les différentes étapes de la programmation. Il a souligné enfin l'importance du pilotage et de l'évaluation pour identifier à mi-parcours les problèmes rencontrés et prendre des mesures correctrices.

Séance 7 : Comment assure-t-on la qualité ailleurs ?

Présidente :

Mme Françoise Caillods, Institut international de planification de l'éducation, IIPÉ/UNESCO

Panélistes :

M. Jacob Bregman, Banque mondiale ; Mme Magdalena Juma, Université virtuelle africaine ; M. James Adu Opare, GT sur l'enseignement supérieur ; Mme Tisna Veldhuyzen van Zanten, International Development Group

D'importants gains de qualité ont été identifiés dans le secteur de l'éducation, dans l'enseignement secondaire et supérieur, mais aussi ailleurs, comme dans le secteur de la santé. Cette séance avait pour objectif de passer en revue les leçons potentiellement utiles pour parvenir à une éducation de base de qualité ainsi que l'impact de l'enseignement secondaire et supérieur sur l'éducation de base.

La présidente de séance, Françoise Caillods, de l'IIPÉ/UNESCO, a attiré l'attention sur le fait que l'éducation était un tout indissociable et que l'impact d'une réforme aux niveaux supérieurs du système ne serait pas forcément ressenti dans le primaire, par exemple. Elle a plaidé pour l'adoption d'une approche sectorielle de la réforme de l'éducation et pour un souci de tous les aspects qui sont importants pour l'élève - notamment la situation sanitaire et nutritionnelle des enfants scolarisés.

M. Jacob Bregman, de la Banque mondiale, a déclaré qu'en dépit des préoccupations des planificateurs nationaux, le manque d'intérêt persistant des partenaires extérieurs pour un soutien sectoriel à l'éducation en Afrique avait entraîné une crise grandissante dans le secondaire, désormais exacerbée par l'accroissement des inscriptions dans le primaire et l'accélération consécutive de la demande d'enseignement secondaire. Pourtant, comme les ministres africains de l'éducation ne cessent de le souligner, le développement économique dépend impérativement de la quantité et de la qualité des élèves sortis du secondaire, capables ainsi de participer pleinement au sein de sociétés démocratiques et compétitives et d'acquérir, puis d'exploiter, une formation post-secondaire. Le marché mondial du travail devient de plus en plus fondé sur le savoir. M. Bregman a également évoqué les pays qui sortent d'un conflit, où les enfants non scolarisés de 12 à 20 ans ont cruellement besoin de programmes éducatifs. C'est en effet la tranche d'âge où ils courent les plus grands risques d'être enrôlés dans des milices et ce sont eux que les programmes de construction de la paix doivent cibler en priorité, via des programmes d'éducation et de formation adaptés. Il est important, au moment de planifier une réforme, de faire la distinction entre les deux cycles du secondaire et, à l'inverse du primaire, de tirer au maximum parti des économies d'échelle.

La priorité accordée par de nombreux systèmes secondaires à l'admission des élèves dans des cours post-secondaires les a faussés, en les mettant au service du sous-secteur post-secondaire et en particulier des universités. Les planificateurs ont ignoré un aspect plus important : la réussite des élèves dans le secondaire et

l'octroi d'une certification qui traduise le niveau atteint. Les systèmes éducatifs africains doivent clarifier l'objectif de l'enseignement secondaire qui est une transition entre l'enfance et l'adolescence, entre le primaire et le secondaire, entre l'école et le monde du travail. Ils doivent aussi redéfinir les profils souhaitables des diplômés du secondaire. On constate une intensification du dialogue Nord/Sud sur l'amélioration de l'enseignement secondaire qui implique notamment des pays comme le Botswana, le Chili, la Corée, Maurice, le Mexique, la Namibie, Tahiti et la Tunisie.

Les pays de l'OCDE ont intégré le premier cycle de l'enseignement secondaire dans un vaste système commun de cours préparatoires sur des compétences de base et débouchant sur un deuxième cycle plus diversifié tout en associant la formation professionnelle et l'enseignement général. Actuellement cependant, la tendance est à un certain désintérêt pour la formation professionnelle à proprement parler, au profit de l'acquisition de compétences fondamentales (résolution de problèmes, recherche et exploitation d'informations pertinentes, capacités à travailler en équipe) et de compétences utiles dans le monde du travail (autonomie, utilisation interactive d'outils, capacités à s'intégrer et à fonctionner dans des groupes socialement hétérogènes). L'apprentissage tout au long de la vie et l'éducation de la deuxième chance ont ouvert d'autres voies de transition entre la scolarité (secondaire) et le monde du travail. Les pays africains devront trouver un équilibre satisfaisant entre la qualité et la pertinence, grâce à une révision régulière du système secondaire. La mise au point d'objectifs d'ap-

prentissage réalistes est une autre étape importante de la conception de programmes scolaires efficaces. En effet, dans de nombreux pays de l'OCDE, le contenu imposé et obligatoire n'occupe pas plus de 70 à 80 % du temps alloué à l'année dans les classes, laissant ainsi aux enseignants moins expérimentés la possibilité d'avancer moins vite⁸ tout en permettant aux autres d'enrichir le programme. Les programmes les plus efficaces sont ceux qui ne sont pas surchargés.

A partir de l'expérience des pays industrialisés, l'Afrique peut tirer plusieurs leçons, notamment sur le type d'appui sectoriel et communautaire évoqué dans les séances précédentes pour une amélioration qualitative de l'enseignement primaire. Quant au sous-secteur secondaire, les leçons concernent : une profonde modernisation des programmes qui, dans bien des cas, n'ont pas changé depuis 50 ans ; des mesures d'intégration pour réduire l'excessive fragmentation des programmes secondaires africains, qui conduit à une offre inefficace et trop coûteuse (exemple : intégrer les trois matières scientifiques en premier cycle du secondaire) ; l'allègement des programmes ; le « toilettage » des programmes ; la réduction des taux de déperdition inquiétants ; une révision de l'attitude du système vis-à-vis des élèves du secondaire (qui continuent d'être traités comme des enfants) ; l'adoption de directives fondées sur des faits avérés ; et l'amélioration des services de conseil aux enseignants et aux chefs d'établissement. L'Asie a su exploiter l'enseignement à distance et l'éducation de la seconde chance, en offrant une reconnaissance des diplômés adéquate et négociable sur le marché du travail

8. (Traduit de l'anglais) Bregman, J. Bryner, K. 2003. *Quality of secondary education in Africa (SEIA)*. Document d'appui préparé dans le cadre de l'exercice sur la qualité de l'ADEA. [Document de travail] p. 23.



- notamment dans le cas des programmes d'équivalence dans le secondaire pour les adolescents les plus âgés et les adultes. En Afrique, les ministères de l'éducation, des finances et de la planification économique commencent à peine à communiquer entre eux. Le débat sur l'enseignement secondaire en est à ses débuts et il doit s'intensifier, non pas dans l'optique de parvenir à un modèle parfait d'enseignement secondaire mais pour disposer d'un outil fonctionnel en état de marche.

Mme Magdalena Juma, de l'Université virtuelle africaine (UVA), a évoqué les contraintes qui sévissent en Afrique pour le financement de l'enseignement supérieur et la crise qui en résulte au niveau de l'accès et de la qualité, limités. L'UVA a pour objet de dispenser un enseignement à distance orienté vers la technologie, en s'appuyant sur la puissance des technologies de l'information et de la communication, afin d'accroître l'accès à l'université et d'améliorer la qualité des programmes du supérieur. Dans ce système, tous les élèves suivent des programmes de qualité identique et les contraintes de temps et d'espace sont réduites au minimum. Il existe à ce jour 34 centres UVA en Afrique et, d'ici à 2007, 56 pays devraient accueillir 66 nouveaux centres. Les programmes de formation en sciences informatiques sur deux ou quatre ans actuellement disponibles pour les étudiants anglophones devraient être proposés dès 2004 aux étudiants francophones ; quant au cours et au diplôme de gestion, il démarrera en février 2004. Des programmes d'enseignement pour la formation des maîtres et sur la santé publique sont par ailleurs à l'étude. La mise en œuvre de l'UVA s'est déroulée en trois temps. La phase pilote a démarré en 1997-99 et a touché 23 000 étudiants inscrits à des cours semes-

triels ainsi que 3 500 personnes qui ont participé aux séminaires de perfectionnement professionnel. L'UVA propose deux types de programmes : des programmes diplômants et des programmes de courte durée (formation continue). Ces derniers visent l'acquisition de compétences, de connaissances et d'attitudes vitales pour les entreprises, l'économie du savoir et la remise à niveau de la main-d'œuvre. Ils cherchent aussi à permettre à l'Afrique de tirer parti de l'évolution technologique.

L'approche de l'UVA se distingue par plusieurs aspects novateurs, dont le fait qu'elle fait des conférenciers des animateurs et des conseillers de l'apprentissage, la technologie transmettant l'essentiel du contenu des cours et les élèves devenant de plus en plus actifs dans leur propre apprentissage. L'UVA utilise différentes méthodes de transmission : accès Internet et Intranet, émissions télévisées et vidéos par satellite, groupes de discussion par messagerie électronique, bibliothèque numérique et CD. Les animateurs locaux apportent des informations et sont là pour donner, à la demande des élèves, explications, aide, commentaires en retour et appréciation. Ils fournissent aussi les supports écrits quand il le faut. Les cours sont adaptés aux besoins du marché et régulièrement mis à jour ; ils tiennent compte des études et de l'expérience professionnelle préalables de l'étudiant et offrent des débouchés de pointe. L'objectif de l'UVA est de compléter l'offre des universités traditionnelles et non de leur faire concurrence.

Parmi les difficultés persistantes, la lenteur des raccordements à Internet, les politiques peu propices de communication de certains pays, le coût élevé des télécommunications, le manque de compétences en TIC,

le maintien d'attitudes hésitantes face à l'apprentissage assisté par la technologie et l'absence de soutien concret de la part de certains partenaires universitaires de l'UVA. Rappelons qu'au début, le diplôme délivré par l'UVA a eu du mal à être reconnu sur un plan international. Malgré tous ces écueils, l'UVA est désormais une organisation intergouvernementale à part entière dont le siège est à Nairobi et elle reçoit une participation accrue de la part d'universitaires et de professionnels africains pour l'élaboration et la délivrance des programmes. Elle devrait jouer un rôle décisif pour accroître l'accès à l'enseignement supérieur d'un grand nombre d'étudiants, sans parler de ses contributions à l'amélioration de la qualité des apprentissages. L'UVA se fera l'avocat de la généralisation des TIC au sein du secteur de l'éducation et assurera une formation dans ce domaine aux éducateurs et aux gestionnaires de l'éducation, à tous les niveaux. Elle participera également activement à la promotion de politiques nationales de TIC sensibles aux besoins éducatifs dans l'ensemble du secteur.

M. James Adu Opare, du groupe de travail de l'ADEA sur l'enseignement supérieur (GTES), a présenté un exemple de contribution de l'enseignement supérieur au développement de l'enseignement primaire. Parallèlement à un programme ministériel lancé dans les années 1990 pour améliorer la qualité de l'enseignement primaire au Ghana (Amélioration de la qualité de l'école ou IEQ, en anglais), la faculté d'éducation de l'université de Cape Coast a créé un centre de recherche, le CRIQPEG (Centre de recherche pour améliorer la qualité de l'enseignement primaire au Ghana), chargé d'étudier les mécanismes de renforcement de l'enseignement et de l'apprentissage, de faciliter le dialogue au sein du

système éducatif et au-delà et de réunir des informations sur l'IEQ. Parmi les activités du CRIQPEG figurent : le suivi de la distribution et de l'utilisation des manuels scolaires et des guides de l'enseignant en général ; une observation attentive des pratiques en classe ; l'analyse des défis de l'apprentissage de l'anglais dans les écoles et des interventions visant à résoudre directement les problèmes rencontrés dans l'apprentissage des langues. En outre, les activités de recherche du CRIQPEG sont venues étayer une participation accrue des communautés à la gestion des écoles, en faisant connaître à la communauté les conclusions des recherches et en provoquant des débats ou une planification de programmes orchestrée par les communautés dans les écoles. Le centre a activement travaillé auprès de sept écoles.

Les recherches ont confirmé les pratiques de nombreux pays : dans la plupart des cas, les manuels scolaires ne parviennent pas jusqu'aux enfants, même dans les programmes bien financés par les bailleurs de fonds (où le ratio est alors de 1:2) ; les enseignants ne modifient pas leurs comportements même lorsque les élèves ont des manuels, continuent à inscrire le cours au tableau et à demander aux élèves de le recopier (par crainte des sanctions qui pourraient leur être infligées si les élèves abîmaient ou perdaient leur manuel) ; les enseignants continuent de penser que la langue internationale utilisée dans les manuels est hors de portée des élèves (ce qui est confirmé par l'étude) ; les politiques nationales concernant les langues à utiliser dans l'éducation sont dans la plupart des cas méconnues ou ne sont pas appliquées. L'observation a permis d'identifier dans plusieurs endroits toute une série de pratiques linguistiques non approuvées, qui impliquent l'utilisation concurrentielle

de deux ou plusieurs langues⁹. Les chercheurs en ont conclu qu'il fallait instaurer de nouvelles politiques explicites de gestion des manuels dans les classes, condition essentielle pour une utilisation efficace de ces manuels ; que la langue d'enseignement devait faire l'objet d'une attention plus approfondie ; et qu'il fallait introduire des programmes spécifiques d'appui pour faire évoluer le comportement des enseignants en classe. Les interventions IEQ ont réussi à améliorer en 18 mois le niveau de maîtrise de la langue internationale mais elles n'ont pas pu combler l'écart villes/campagnes, qui tient au fait que les enfants ruraux ne sont pas autant exposés aux médias, ont moins accès aux supports écrits et moins d'occasions de pratiquer que les citadins. Les inégalités entre les sexes restent marquées au niveau de l'accès (45,9 % des élèves sont des filles) mais non en termes de résultats. La préférence des ghanéens en faveur de l'utilisation de l'anglais à l'école est très nette. Le pays vient de revoir sa politique nationale d'enseignement des langues et impose l'utilisation de l'anglais comme vecteur de l'enseignement dès la première année du primaire. En résumé, l'intervenant a noté que la contribution d'une université qui, dans ce cas, a pris la forme d'une implication dans un centre de recherche, pouvait avoir une réelle valeur pour un processus de réforme de l'éducation visant à en améliorer la qualité, surtout quand il s'agit de recherches et d'interventions basées dans les classes et dans les écoles.

Mme Tisna Veldhuyzen van Zanten, de l'International Development Group, a évoqué les stratégies utilisées pour améliorer la qualité dans le secteur de la santé. Elle a énuméré les plus lourds défis pour l'Afrique : faiblesse de la couverture vaccinale, importance des cas de mortalité maternelle évitables et propagation du virus du SIDA. Parmi les défis qualitatifs intermédiaires, il y a le faible niveau d'hygiène des cliniques et la longueur des délais d'attente, non compatibles avec les priorités professionnelles des patients. Il faut de toute évidence améliorer les services de santé.

Les stratégies d'amélioration de la santé ne sont pas fondamentalement différentes de celles des autres secteurs. Elles partent des écarts identifiés entre les objectifs et la réalité. Des normes sont définies, ainsi que des stratégies ad hoc pour atteindre ces objectifs. La qualité du secteur est définie non seulement par le ministère de la santé mais aussi par ses consommateurs, les femmes par exemple. Des équipes locales sont mises sur pied, qui représentent toutes les parties prenantes et formulent, mettent en œuvre et contrôlent régulièrement des plans de développement sanitaire simples. Les stratégies adoptées sur le terrain reflètent les contraintes locales. Ainsi, si les tests sanguins de dépistage du paludisme ne peuvent pas être effectués localement, toute fièvre sera traitée comme une attaque de paludisme, dans la mesure où 90 % des cas de fièvre sont effectivement liés au paludisme.

9. Le Ghana compte 60 langues nationales dont certaines ne sont pas utilisées comme langues d'instruction à l'école. La politique nationale d'enseignement des langues imposait d'utiliser la langue nationale comme vecteur d'enseignement pendant les trois premières années de la scolarité (sans qu'elle soit obligatoirement la langue maternelle des élèves), l'anglais étant une simple matière au programme. A partir de la quatrième année, l'anglais devenait langue d'enseignement. Cette politique vient d'être modifiée.

Les comités sanitaires locaux sont l'équivalent des comités de gestion scolaire constitués par la communauté. Le spécialiste du secteur a recommandé que ces comités se réunissent régulièrement et utilisent des directives claires pour les procédures d'évaluation et de pilotage. Ensuite, les comités scolaires devraient être encouragés à concevoir leurs propres indicateurs et à assumer de plus en plus de responsabilités dans la réforme du secteur. Ce phénomène s'est révélé être un vrai facteur d'émancipation et de satisfaction. Troisièmement, pour accélérer l'amélioration, les comités scolaires d'une zone donnée doivent avoir l'occasion de se réunir pour comparer leurs indicateurs et leurs conclusions et modifier leurs stratégies de mise en œuvre à la lumière de ces discussions. Quatrièmement, les parents ou les consommateurs de la localité, en dehors des comités, doivent être régulièrement interrogés sur les processus et les résultats scolaires. Le secteur de la santé a ainsi constaté que les localités finissaient souvent par trouver leur propre solution efficace à des problèmes chroniques que les autorités, au niveau central, avaient du mal à résoudre.

Discussion

Un vice-ministre de l'éducation a mis en garde ses pairs contre le fait que les programmes d'enseignement secondaire en Afrique étaient contraints, au niveau des objectifs, par la démarche d'un nombre conséquent d'élèves qui posaient systématiquement leurs candidatures dans des universités étrangères, vu le manque de places dans les universités africaines. Cela implique que les programmes de l'enseignement

secondaire africains doivent obtenir une accréditation internationale pour permettre aux élèves de postuler à l'université à l'étranger. L'un des ministres a demandé à connaître les conclusions des recherches sur les résultats d'apprentissage selon que les matières scientifiques sont ou non intégrées dans les programmes du premier cycle secondaire. Le représentant d'un autre pays a indiqué que ses concitoyens s'étaient senti floués par un programme scientifique intégré à l'initiative d'un bailleur, programme qui, d'après eux, risquait de limiter leur participation ultérieure aux progrès mondiaux des sciences et de la technologie et d'isoler l'Afrique du reste du monde. Un autre intervenant a souhaité en savoir plus sur le « toilettage » des programmes, les objectifs précis visés, les stratégies préconisées et les résultats d'apprentissage attendus.

Une ministre de l'éducation a décrit le dilemme qui veut que l'on améliore les écoles secondaires, que l'on garantisse l'équité de l'offre éducative sur l'ensemble du territoire national et que l'on améliore les prestations dans les zones défavorisées tout en faisant la promotion de la cohésion nationale dans l'ensemble du sous-secteur secondaire. La stratégie retenue par son pays a consisté à créer un bon établissement secondaire par district et à transférer les dix meilleurs élèves de chacune des écoles secondaires du pays en dehors de leurs districts afin de donner à tous les élèves du secondaire (par le transfert et les interactions avec les élèves transférés) un enseignement de niveau national. Le pays a considéré qu'il s'agissait là d'une stratégie de transformation et d'ouverture d'esprit pour les enfants, soumis à autre chose que leur environnement immédiat.

Certains participants étaient vivement intéressés par les modalités et la technologie de l'UVA et ont demandé à avoir davantage d'informations sur la question, sur la justification des choix technologiques et sur les coûts.

Malgré tous les débats relatifs à l'enseignement secondaire, les planificateurs de l'éducation présents dans le public ont rappelé que les bailleurs continuaient de privilégier le primaire, aussi bien au niveau des ressources que de l'attention accordée. A ce propos, certains ont signalé que les programmes sanitaires financés par les bailleurs étaient focalisés sur le SIDA alors que le paludisme continue de provoquer bien plus de décès en Afrique. Les stratégies déployées dans le secteur de la santé ont déjà été testées dans certains programmes de formation pour adultes.

Une suggestion a été faite que l'ADEA crée un groupe de travail sur l'enseignement secondaire.

Séance 8 : Décentralisation et diversification : rôle de la société civile et des communautés

Président :

S.E. M. A.R. Danny Faure, ministre de l'Education et de la Jeunesse, Seychelles

Panélistes :

M. Boubacar Niane, Ecole normale supérieure, Dakar ; M. Mohamed Chérif Diarra, Coordonnateur du GT sur l'éducation et les finances basé au CODESRIA, Sénégal ; M. Alassane Ndiaye, ministère de la formation professionnelle, de l'alphabétisation et des langues nationales, Sénégal ; M. William Ratrema Rakotoarinia, ministère de l'Enseignement Secondaire et de l'éducation de base, Madagascar ; M. Taryam Paul Ilboudo, Œuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO), Burkina Faso ; Mme Deborah Glassman, Save the Children US ; François Gérin-Lajoie, fondation Paul Gérin-Lajoie, Canada ; M. Jordan Naidoo, université de Harvard, Etats-Unis

La séance s'est intéressée à un autre mécanisme potentiel susceptible d'entraîner un changement qualitatif - la décentralisation et la diversification des systèmes éducatifs - en tirant parti d'une participation réelle des communautés locales.

Pour Boubacar Niane, de l'Ecole normale supérieure du Sénégal, la décentralisation est un processus à multiples facettes. Les partenariats locaux - l'une des formes de

décentralisation qui implique la contractualisation et la dévolution des pouvoirs au niveau de l'école, puissants moyens pour libérer les énergies créatrices - sont un mécanisme essentiel pour l'amélioration de la qualité. L'existence de partenariats solides au niveau local laisse espérer un financement local accru de l'éducation - sous réserve que les transactions soient transparentes - et la fin de la dépendance à l'égard de projets financés par l'extérieur. L'insularité traditionnelle de l'école est entamée et les TIC ont un rôle à jouer pour ouvrir les écoles à de nouvelles sources d'information et de gestion. Cela étant, le conservatisme persistant des enseignants et le corporatisme contestataire continuent d'empêcher l'accès de nouveaux profils de candidats à la profession enseignante. La diversification des programmes éducatifs, notamment destinés aux populations défavorisées - comme le programme pour les nomades du Nord du Nigéria ou les centres non formels au Burkina Faso - est typique d'une autre facette de la décentralisation et de la contractualisation, dans lesquelles les programmes sont conçus pour des populations bien spécifiques et où la flexibilité des structures permet de répondre à la demande. La Guinée et l'Ouganda ont progressivement transféré le pouvoir de décision aux instances régionales et locales, comme en témoignent une planification et une exécution locales accrues des budgets qui ont, quant à elles, amélioré le financement local de l'éducation. La multiplication des écoles privées sur le continent, qui pratiquent une certaine autonomie de gestion, a aussi fourni des exemples à suivre. Plusieurs exemples d'une amélioration des résultats d'apprentissage liée à la décentralisation et à la diversification des systèmes

ont été évoqués, en Gambie, à Maurice, au Nigéria, en Ouganda et au Sénégal.¹⁰

Plusieurs problèmes demeurent, comme la capacité des autorités centrales à concevoir des stratégies garantissant l'équité de l'offre éducative entre les zones traditionnellement privilégiées et les zones traditionnellement défavorisées, ou les possibilités de renforcer les capacités des niveaux régionaux et locaux et de les préparer avant la mise en œuvre de la décentralisation.

M. Mohamed Chérif Diarra a évoqué la gestion financière de l'éducation dans trois pays décentralisés - le Mali, le Nigéria et l'Ouganda - en tenant compte de l'avancement de chacun en matière de déconcentration et de transfert des pouvoirs. Il a justifié son analyse en s'appuyant sur une opinion de plus en plus répandue qui veut que pour étayer l'amélioration qualitative de l'éducation, les contextes doivent, pour être propices, posséder localement les ressources financières et techniques et pratiquer une gestion efficace de ces ressources. L'objectif global de la décentralisation est d'augmenter la participation communautaire et de renforcer les processus démocratiques de prise de décision. Si les trois pays étudiés ont des points communs, ils se différencient par des variations de contexte, pays par pays, et non pas tellement par leurs structures de gestion financière. Ces différences, décrites comme des « écarts immenses », concernent le niveau opérationnel où, dans certains cas, la décentralisation a compromis l'efficacité et l'offre d'une éducation de qualité. Alors qu'en théorie plusieurs responsabilités et pouvoirs ont

10. (Citation traduite de l'anglais). Niane, Boubacar, 2003. *Décentralisation et diversification des systèmes : impliquer et responsabiliser pour une citoyenneté scolaire*. Document d'appui préparé dans le cadre de l'exercice sur la qualité de l'ADEA. [Document de travail]

été officiellement transférés aux niveaux inférieurs, le transfert des ressources financières, matérielles et humaines s'est fait très lentement. Dans tous les cas, il manquait de personnel qualifié et compétent en matière de gestion, de finance et de pédagogie, ce qui a gravement compromis la réussite du processus de décentralisation. L'intervenant a conclu en affirmant que dans la mesure où le processus de décentralisation semble inévitable, il est de l'intérêt des pays de renforcer les capacités au niveau local et régional et de garantir un transfert efficace des fonds.

M. Alassane Ndiaye, du ministère de la Formation professionnelle, de l'Alphabétisation et des Langues nationales du Sénégal, a rappelé l'incapacité croissante des Etats à résoudre les problèmes de développement depuis le début de la mondialisation et, dans le cas précis, à proposer une offre éducative efficace en Afrique. La stratégie du faire-faire adoptée au Sénégal pour « faire avancer les choses », s'appuie sur la nécessité de réunir tous les acteurs de la société afin de renforcer les capacités du secteur de l'éducation à jouer un rôle efficace. Le faire-faire est à la fois un cadre pour l'élaboration des politiques et une stratégie visant à faciliter l'accès des différents partenaires à la gestion et à l'offre éducatives du pays. Le partenariat entre l'Etat et les organisations de la société civile, appuyé par des partenaires extérieurs, est à la base d'un système de gestion décentralisée et fournit des mécanismes pour la diversification du secteur. Cette stratégie originale du faire-faire adoptée au Sénégal dans les années 1990 n'a pas seulement permis d'augmenter nettement l'accès à l'éducation - elle a aussi réussi à améliorer la qualité des programmes

destinés aux adultes, aux jeunes non scolarisés et aux enfants défavorisés. Les maîtres mots en sont coopération, appui et participation. Elle s'appuie sur un cadre de coopération et a entraîné un profond renforcement des capacités nationales de gestion et de mise en œuvre des programmes - 500 gestionnaires de programmes dotés de toutes les capacités nécessaires sont désormais à pied d'œuvre, contre 90 il y a huit ans.

La principale faiblesse de cette stratégie identifiée à ce jour réside dans le manque d'implication des collectivités locales, malgré les structures décentralisées créées en 1997 pour le transfert des responsabilités de gestion des programmes d'alphabétisation aux niveaux régional et local. Autre difficulté - l'absence de capacités réelles de production et de gestion des données, à tous les niveaux, même centraux, sur les programmes éducatifs innovants. En outre, si la participation des communautés à la gestion des écoles a progressé en dix ans, rien n'atteste à ce jour de leur participation à la conception des programmes scolaires.

Il aura fallu du temps et une bonne dose de détermination de la part des hommes politiques pour faire évoluer un système très centralisé. Les premières tentatives datent de 1972 mais elles n'ont vraiment abouti que dans les années 1990. D'où une grande diversité de programmes alternatifs - écoles communautaires, écoles de la rue (« coins de rue »), cours du soir, centres d'études et de soutien... Les résultats s'améliorent et un certain nombre de programmes passerelles et de systèmes d'équivalence relient les centres alternatifs aux écoles formelles.

M. William Ratrema Rakotoarinia, ministère de l'Enseignement Secondaire et de l'éducation de base de Madagascar, a évoqué un exemple de contractualisation entre l'Etat et des partenaires non gouvernementaux visant à renforcer les capacités du secteur de l'éducation - les « contrats programmes », ou dina, passés entre les écoles et la communauté. Ils concernent aujourd'hui 34 % des écoles publiques du pays dans 56 % des circonscriptions scolaires. Ces contrats s'inspirent du droit coutumier malgache, où toutes les parties contractantes s'engagent à assumer leur part du programme, y compris le ministère de l'éducation. Au milieu des années 1990, il s'agissait avant tout d'élargir l'accès à l'école. Ensuite, les partenaires ont souhaité améliorer la qualité des écoles et des résultats d'apprentissage à l'aide de contrats programmes toujours d'actualité aujourd'hui. Il semblerait que depuis l'adoption de ces programmes dina, l'accès et les résultats se sont améliorés alors que les redoublements ont baissé. Parmi les intrants qualitatifs dont ont bénéficié les écoles, l'introduction des classes multigrades (les enseignants étant formés aux techniques nécessaires), une offre accrue d'outils d'enseignement et d'apprentissage, la réhabilitation des infrastructures scolaires et le renforcement des capacités de pilotage des comités locaux de gestion, des comités scolaires et des associations de parents. Plusieurs agences extérieures ont participé à la mise en œuvre, dont l'UNICEF qui a appuyé la participation communautaire, ainsi que des ONG internationales comme Aide et Action notamment, qui ont travaillé en partenariat avec l'Etat via des grands programmes d'appui au développement du secteur de l'éducation, financés par des bailleurs extérieurs. Le pilotage du programme au niveau des écoles impliquait un suivi de l'action des

communautés mais aussi des collectivités locales et des services locaux du ministère.

M. Taryam Paul Ilboudo, de l'Œuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO) au Burkina Faso, a évoqué le décalage persistant entre la scolarité formelle et les réalités économiques et sociales du pays, son faible taux d'efficacité interne et externe, son coût et la constante faiblesse de ses taux d'inscription (44,1 % en 2003), qu'il a opposé au dynamisme enthousiaste mais sporadique du secteur non formel. La nature éphémère de ces projets tient à la discontinuité des structures politiques du pays. Cela dit, les expériences cumulées dans le secteur de l'éducation des adultes notamment ont produit avec le temps des résultats positifs pour le pays et des leçons intéressantes. Il en va ainsi de la nature contractuelle du partenariat Etat-communauté pour les écoles satellites, lancé en 1995 ; des centres d'éducation de base non formelle (CEBNF) créés, toujours en 1995 pour les enfants de 12 à 15 ans ; des programmes d'éducation pour adultes comme REFLECT, très apprécié, et la pédagogie du texte ; du projet relativement récent d'écoles bilingues soutenu par l'OSEO, qui vont de l'éducation préscolaire à l'enseignement post-primaire et qui, bien moins coûteuses que les écoles du système formel, ont obtenu à ce jour de bons résultats. Soixante écoles publiques et privées (catholiques et laïques) participent à ce projet. Les étapes préparatoires, minutieusement menées et qui ont impliqué les communautés locales, sont l'un des facteurs essentiels de la réussite du projet, parallèlement à l'élaboration très souple des programmes scolaires par les niveaux locaux. Ce projet, qui utilise sept langues nationales et intègre les pratiques et technologies locales dans les programmes d'apprentissage,



est un exemple de décentralisation et de diversification réussi qui montre l'importance d'avoir des programmes pertinents.

Mme Deborah Glassman, de Save the Children US (SC), a fait un bilan de l'expérience bien connue des écoles communautaires (ou écoles de village) au Mali sponsorisés par Save the Children US entre 1992 et 2003. Elle a souligné le caractère très novateur de ces écoles à l'époque où l'expérience a été lancée, permettant ainsi de mieux comprendre la notion d'efficacité de l'éducation. Cette expérience a par ailleurs inspiré sept autres pays africains, qui ont adapté le modèle à leur situation et fait naître au Mali même une nouvelle vision de la scolarité primaire. Elle s'est interrogée sur la manière dont les projets éducatifs conduits par des ONG et financés par l'extérieur sont valorisés et évalués et a proposé de mesurer la réussite à l'aune de la pérennité des projets.

En 1992, le taux d'inscription en primaire du Mali atteignait 32 % (26 % pour les filles) mais seulement 14 % (8,5 % pour les filles dans le district de Kolondieba), zone où allait intervenir SC. Au début des années 1990, l'idée de lancer une école d'une seule classe avec un programme scolaire restreint mais plus pertinent délivré dans la langue locale par un enseignant obligatoirement issu de la communauté pour un nombre égal de filles et de garçons, en fixant le calendrier scolaire en fonction des saisons de plantation et de cultures et en organisant la journée scolaire autour des tâches des enfants était tout à fait nouvelle ; tout comme l'idée de disposer dans les classes d'outils d'enseignement et d'apprentissage en quantité suffisante et de faire piloter les écoles par

des conseils villageois de gestion formés à cet effet. Après des débuts modestes en 1992/93 dans quatre écoles, SC a créé à ce jour 800 écoles de village qui accueillent près de 50 000 enfants. L'USAID a mis fin en 2003 à son financement, via SC US, même s'il compte maintenir une aide minimale. Le projet des écoles de village s'est inspiré des écoles non formelles du BRAC au Bangladesh, à l'origine de la participation des communautés dans la vie des écoles. Mais, à l'inverse du BRAC, les écoles de village du Mali ne bénéficient plus de soutien extérieur et ce, à un moment où les cours internationaux du coton, la principale culture de Kolondieba, se sont écroulés sous l'effet d'une libéralisation accrue des échanges. Si des efforts ont été consentis pour assurer un financement public (notamment les salaires des enseignants des écoles de village), grâce aux dotations désormais disponibles au titre de l'initiative PPTTE, le système ne semble pas à ce jour connaître de véritable succès.

Il reste des problèmes fondamentaux à résoudre. Alors que les ONG réévaluent régulièrement leur rôle dans la promotion de la participation des communautés au financement de l'éducation, les pouvoirs publics ne cessent de revenir sur leurs engagements à assurer une éducation aux populations pauvres. L'un dans l'autre, Mme Glassman s'est prononcée en faveur de l'engagement des ONG, le renforcement des capacités et la poursuite du lobbying plutôt que de rester à ne rien faire. Ensuite, elle a noté que les succès obtenus par le projet pourraient bien primer sur l'arrêt des financements extérieurs - notamment l'efficacité de la gestion décentralisée des écoles, les capacités accrues (mais à améliorer encore) des communautés à faire pression

sur les autorités locales et régionales pour obtenir et conserver des fonds de l'Etat, et l'influence que les écoles de village exercent déjà sur l'innovation au sein du système, que ce soit au Mali ou ailleurs. Elle a identifié une faiblesse parmi d'autres de ce projet : l'incapacité du bailleur de fonds à s'engager auprès de ses partenaires sur le terrain – les écoles communautaires – et l'échec patent de ces dernières à plaider pour une poursuite du partenariat malgré les efforts de SC pour développer des compétences de plaidoyer. Le rapport ne fournit aucune explication à l'arrêt du financement extérieur.

M. François Gérin-Lajoie, de la fondation Paul Gérin-Lajoie (Canada), a décrit un autre modèle décentralisé impliquant la formation sur place d'enseignants afin d'améliorer la qualité des pratiques pédagogiques et d'apprentissage dans les classes au Niger. Le modèle avait posé deux postulats : les enseignants non formés sont des adultes intelligents tout à fait capables d'être les agents de leur propre formation ; et l'apprentissage participatif préconisé par le cours allait développer leurs compétences pédagogiques. Dès le début du processus de planification, les chefs d'établissement ont été impliqués dans la mesure où ils allaient devoir assumer ensuite une mission essentielle de pilotage des compétences pédagogiques et d'intégration de leur personnel dans le processus de formation. Soixante enseignants non formés avec un an d'expérience ont pris part au projet. Au bout de quelques mois, les écoles avaient déjà nettement amélioré leurs résultats aux examens de fin de primaire. La fondation fonctionne avec des éducateurs canadiens expérimentés capables de favoriser le transfert de savoirs et de compétences entre pairs. Elle a mis en place un réseau – Educateurs

sans frontières – qui a pour vocation de simplifier les relations Nord/Sud.

Revenant au thème général de la décentralisation, Jordan Naidoo, de la Graduate School of Education de l'université de Harvard, a analysé près de 20 exemples de décentralisation de l'éducation en Afrique. Cette décentralisation fait en général partie d'une réforme plus large de politique et, dans le cas de l'éducation, elle a pour objectifs d'accorder un plus grand pouvoir de décision aux autorités locales (programme politique) et, le plus souvent, d'élargir la base de ressources consacrées à l'éducation (programme budgétaire). On constate de par le monde les multiples formes que peut prendre la décentralisation, allant d'une autorité limitée accordée au conseil d'établissement pour les budgets hors salaires du personnel et dans le cadre de stricts contrats de performance à une autonomie quasiment complète. Les motifs justifiant la décentralisation du secteur de l'éducation sont eux aussi multiples et, parfois, contradictoires. Parmi les fonctions de gestion conservées au niveau central, figurent : le financement, l'élaboration des programmes, la formation des enseignants et les examens alors que l'Etat transfère plus volontiers aux niveaux inférieurs la gouvernance des écoles, l'utilisation des budgets de fonctionnement, la gestion des manuels scolaires et l'entretien des locaux. L'un des objectifs avoués est l'amélioration de la qualité de l'offre éducative. A l'heure actuelle, on ne dispose guère d'éléments témoignant de cette amélioration, faute d'informations sur les résultats de la réforme, du fait de la difficulté à quantifier les résultats d'apprentissage et parce que les processus de décentralisation en sont encore à leurs débuts. L'expérience de certains



pays montre cependant que les familles, les enseignants et les communautés souhaitent participer à la gestion des écoles et que les responsables locaux sont prêts à prendre des initiatives communautaires en partenariat. Dans certains cas cependant, les communautés et les responsables locaux ne veulent pas s'impliquer. Dans une majorité de cas, les communautés et les responsables locaux ne sont pas correctement équipés pour aider efficacement les écoles.

Personne n'a jamais cru que les réformes de gestion arriveraient, seules, à améliorer la qualité des écoles. Ces réformes doivent pouvoir compter sur des ressources permettant d'acquérir les intrants de base et sur des stratégies visant à améliorer l'enseignement. Il sera essentiel à l'avenir de collecter des informations sur ce qui s'est amélioré – les résultats, les processus d'enseignement et d'apprentissage, la gestion des écoles, l'efficacité de l'allocation des ressources et la prestation de services. Les plans de décentralisation doivent relier « *les enjeux clés de l'organisation de l'enseignement, la planification des programmes, le contenu des cours, la gestion financière des ressources et la gestion du personnel* »¹¹.

Discussion

Un ministre d'Afrique australe a rappelé que la décentralisation avait un coût et créait de nouveaux niveaux de prise de décisions. Il a souligné que les résultats qualitatifs de la décentralisation pouvaient être compromis par l'inégalité d'accès des différentes régions aux

ressources, naturelles ou autres. Il a demandé aux pays ayant de l'expérience dans ce domaine de partager leurs pratiques en matière de subventions et d'octroi d'une aide supplémentaire aux régions les moins favorisées. Il a également voulu savoir si d'autres pays avaient réussi à préserver l'équité lorsque l'uniformité cède le pas à une régionalisation et une localisation (partielles) du programme, par exemple.

Un autre ministre s'est intéressé aux parents, dont l'implication, les questions et les demandes d'information sur le fonctionnement des écoles, sont essentielles et doivent être encouragées. Les associations de parents et les comités scolaires ne suffisent pas, comme l'ont remarqué de nombreux participants. Le problème consiste à leur donner suffisamment de pouvoir et d'outils pour qu'ils puissent véritablement participer de manière informée à la gestion des écoles ; et à faire acquérir ces compétences à une majorité de parents. Autre sujet de préoccupation, soulevé par la Mauritanie : la gestion des enseignants et son transfert, partiel ou total, aux niveaux locaux ou communautaires. Cela implique le suivi, la rémunération, l'embauche et le licenciement des enseignants, parmi d'autres responsabilités. Si les autorités locales préfèrent en général embaucher des enseignants du cru, les participants sont convenus que certains endroits auraient tout à gagner de l'embauche d'enseignants venus d'ailleurs et que, dans l'intérêt du sentiment national à forger, le déplacement de quelques enseignants entre régions serait une source d'enrichissement pour les écoles. Les participants ont noté la différence entre d'une part des systèmes éducatifs

11. (Traduit de l'anglais). Naidoo, J. and Kong, P. 2003. *Improving education management in the context of decentralization in Africa*. Papier préparé pour *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne*. [Document de travail] p. iv.

décentralisés dans lesquels des mécanismes de financement direct des autorités éducatives, des écoles et des communautés locales ont été mis en place et d'autre part des systèmes qui n'en sont pas encore à ce stade.

Les participants ont passé en revue les différentes modalités de décentralisation, déconcentration, dévolution et diversification. Le rôle des ONG dans la décentralisation a été discuté, ainsi que leur arrivée et leur départ dans les localités ou la possibilité de leur maintien dans certaines zones - avec toutes les implications d'une telle situation. Les participants ont également indiqué que toutes les expériences montraient à quel point les questions de genre devaient bénéficier d'une attention spécifique pendant la décentralisation, qui peut aggraver les disparités entre les sexes au lieu de les aplanir, par manque de planificateurs bien formés et absence de femmes responsables de l'éducation au niveau local. En outre, les rôles multiples, parfois confus et éventuellement contradictoires des chefs d'établissement ont été étudiés - ce qui a débouché sur un constat : les chefs d'établissement ont besoin d'une aide accrue pendant la transition vers des systèmes scolaires décentralisés.

En ce qui concerne l'adaptation locale et la diversification des programmes, les participants ont noté que l'un des aspects fondamentaux de la décentralisation et de la diversité existait depuis toujours - la manière dont chaque enseignant enseigne le programme. Cet aspect pourrait bien ne pas avoir reçu suffisamment d'attention à ce jour dans les débats sur la décentralisation. L'un des universitaires les plus éminents d'Afrique, M. Kizerbo, a déclaré qu'à son avis et malgré les nombreuses tentatives de rénovation des programmes en Afrique, la

sagesse de la tradition n'avait pas encore pénétré dans les systèmes scolaires et n'était pas encore intégrée dans les programmes.

Depuis la cinquième séance, les délégués évoquent systématiquement la question des langues dans l'éducation. Cette séance n'a pas fait exception lorsque l'on a évoqué le cas de certains pays qui utilisent une langue internationale comme vecteur de l'enseignement dans les écoles primaires formelles et utilisent les langues nationales dans les programmes accélérés pour les enfants ayant abandonné le primaire et notamment les filles. Les résultats d'apprentissage de ces élèves sont comparables à ceux obtenus par les candidats du système formel.

En conclusion, les délégués ont reconnu que la décentralisation n'était pas en tant que telle obligatoirement une bonne chose. Elle nécessite une planification, une préparation et un financement et doit s'accompagner d'un programme extensif de renforcement des capacités à tous les niveaux, y compris central. Comme l'a dit l'un des ministres, conscient des nombreuses ramifications du changement : *« En Afrique, nous faisons tout trop vite. Dans le cas de la décentralisation, nous devons avancer avec prudence »*. Les autorités rechignent à abandonner leur pouvoir. Pour reprendre les mots d'un ministre, *« elles ont peur d'abandonner leurs prérogatives »* ou elles ne savent tout simplement pas comment jouer les nouvelles partitions. L'un des ministres a mis en garde ses homologues : *« Si nous ne faisons pas attention, nous risquons de décentraliser la corruption en même temps que nous décentraliserons le système ! Et ça, nous devons l'éviter à tout prix ! »*. Les débats ont révélé la grande

expérience des ministres en matière de décentralisation et la richesse d'expérience et de sagesse que possède l'Afrique sur les processus de décentralisation.

Séance 9 : Partenariats externes : financement et partage des connaissances

Présidents :

M. Birger Fredriksen, Banque mondiale et Mme Sara Moten, USAID

Intervenants :

Mme Sheila Dohoo Faure, Goss Gilroy Inc., Ottawa ; M. Ibrahima Bah-Lalya, GT de l'ADEA sur l'analyse sectorielle (GTASE) ; Mme Jeanne Moulton, Banque mondiale ; M. Kurt Komarek, Coopération technique allemande ; M. Jacques Plante, université de Laval, Québec

Cette séance a analysé les stratégies d'aide appliquées par les agences d'aide au développement afin de contribuer à l'amélioration de la qualité, en faisant notamment référence aux approches sectorielles. Selon les informations disponibles, les approches alternatives de l'éducation auront encore besoin d'être privilégiées, de même que les innovations ciblant la qualité alors que les stratégies de mise en œuvre posent toujours un défi à de nombreux programmes et que la nature des partenariats doit être revue.

Mme Sheila Dohoo Faure, de Goss Gilroy Inc. à Ottawa, a affirmé que les organismes externes et les pays partenaires avaient accordé davantage d'attention aux défis mondiaux qu'à l'appui aux solutions

locales indispensables pour concrétiser les objectifs de développement et que, malgré ce qu'elle a qualifié de « rhétorique autour du partenariat », on constatait en réalité l'absence de ce type de pratiques. C'est là aussi la conclusion d'un rapport fondateur récent dû à 13 organismes externes et quatre pays partenaires. Ce rapport souligne la constance des efforts portant sur l'augmentation des inscriptions entre 1990 et 2002 et rappelle les défis d'équité, toujours à relever, en termes de parité régionale et entre les sexes mais aussi d'amélioration de la qualité de « l'éducation soutenue par des organismes externes ». Les financements externes ont essentiellement privilégié la scolarisation formelle, en n'accordant qu'un maigre soutien aux offres éducatives alternatives recommandées par la conférence de Jomtien et cette tendance a encore été confortée par l'initiative accélérée et les ODM. En outre, le volume d'aide n'a pas augmenté suffisamment pour remplir les engagements pris à Jomtien.

Les approches sectorielles, qui privilégient davantage les programmes que les projets, ont produit quelques résultats concrets, comme la manifestation de l'engagement des organismes externes en faveur du partenariat, une appropriation accrue par les pays bénéficiaires, des partenariats plus efficaces dans certains cas et une meilleure coordination de l'aide extérieure. Plusieurs éléments montrent cependant que le maintien d'un soutien aux projets visant des groupes marginalisés ou des innovations éducatives peut se justifier. Les SWAp ne sont pas une panacée et peuvent au contraire entraîner une programmation descendante au lieu d'un processus participatif de planification et de mise en œuvre - aussi bien au niveau des processus entre les organismes externes

et les pays qu'au sein d'un pays. Cette situation menace les partenariats et affaiblit le sentiment d'appropriation nationale des programmes. Elle peut aussi aggraver les dissensions entre organismes externes. Dans le pire des cas, cela risque de compromettre la réalisation des objectifs EPT et ODM d'ici à 2015. Ce scénario appelle à revoir la nature et les pratiques des nouveaux accords de partenariat.

M. Ibrahima Bah-Lalya, du GTASE, a centré son intervention sur la mise en œuvre des programmes, qu'il a comparée à l'élaboration des politiques en étayant ses conclusions sur une analyse de rapports inter-organismes sur des programmes de développement qualitatif de l'éducation dans onze pays. Il a pu constater que ces interventions n'avaient rien fait pour l'éducation de ceux qui en ont le plus besoin (les pauvres, les ruraux, les filles et les adultes, par exemple) ni pour améliorer la médiocrité persistante des performances du secteur en termes de résultats d'apprentissage, dans la mesure où les données montrent que les modifications en profondeur des programmes scolaires et des pratiques pédagogiques restent rares. On ne tient pas suffisamment compte du chaos et de la complexité inhérents aux systèmes éducatifs et les évaluations des programmes quantitatifs manquent singulièrement d'outils permettant d'apprécier l'évolution qualitative du secteur. Il ressort de ces documents qu'en dépit d'une réforme des politiques, de multiples obstacles au changement persistent, qui nuisent au bon déploiement des programmes. L'analyse a identifié de graves décalages entre les intentions ou les politiques voulues par les décideurs nationaux et les partenaires extérieurs et la réalité de la mise en œuvre des réformes. Parmi les facteurs qui

perturbent la mise en œuvre, figurent : le dilemme non résolu entre les besoins du secteur éducatif et les contraintes budgétaires du pays ; la résistance du secteur au changement ; et l'absence d'individus capables de gérer des situations complexes alors que des contradictions omniprésentes et de profondes anomalies persistent - comme « des enseignants sans école » et « des écoles sans enseignant ». La conception des programmes est particulièrement sensible aux changements du contexte politique plus général et des décalages éventuels - de différents types - entre les exigences de la phase d'élaboration des politiques et celles de la phase de mise en œuvre. Il convient de souligner l'importance d'une large participation à toutes les étapes, et notamment au début, afin de pouvoir gérer les imprévus ultérieurs.

L'intervenant a plaidé pour une révision des hypothèses classiques de départ et des approches fondamentales de la formulation de politiques dans le développement sectoriel - pour intégrer le souci de mise en œuvre. Il a appelé à une révision des politiques qui ne comportent pas de stratégies de mise en œuvre bien conçues et pratiques et à un renforcement accru des capacités de mise en œuvre au niveau institutionnel et individuel, dans les ministères ainsi que dans les organismes externes et les services exécutants à tous les niveaux, jusqu'au niveau de l'école. Ainsi, dans un contexte d'aggravation de la pauvreté, la politique de partage des coûts aura sans doute besoin d'être revue ou modifiée. Des stratégies adaptées ont été identifiées pour gérer les problèmes rencontrés pendant la mise en œuvre : rationalisation

des pratiques de gestion ; décentralisation accrue ; amélioration des audits et des processus budgétaires ; implication accrue de la société civile dans les décisions sectorielles. La flexibilité sera indispensable à l'avenir, pour améliorer les capacités de réaction et d'adaptation des programmes face à l'évolution du contexte. Il faudra également raccourcir les délais entre la phase d'élaboration des politiques et la mise en œuvre des programmes et mieux définir les rôles de chacun dans des systèmes décentralisés.

Mme Jeanne Moulton, de la Banque mondiale, a fait état de l'évolution des pratiques de soutien de la Banque mondiale aux projets d'enseignement primaire en Afrique entre 1987 et 2002, mettant en évidence celles qui ont contribué à améliorer la qualité de l'éducation et celles qui ont moins bien marché. Un changement très net est intervenu en dix ans, les programmes passant d'un appui privilégiant la construction d'écoles et la fourniture de manuels scolaires à un souci d'amélioration de la qualité de l'éducation. Le centre d'intérêt s'est aussi déplacé, des ministères centraux au soutien dans les salles de classe. La Banque mondiale a pourtant été incapable de faire évoluer des systèmes de gestion inefficaces et de développer un sentiment d'appropriation à tous les niveaux du système, afin de leur faire « acquérir un sens de l'efficacité et d'obtenir d'eux un engagement résolu en faveur de l'amélioration de la qualité de l'éducation »¹².

L'approche classique par les « intrants » de l'améliora-

12. (Traduit de l'anglais). Moulton, J. 2003. *Improving the quality of primary education in Africa: What has the World Bank learned?* Document d'appui préparé dans le cadre de l'exercice sur la qualité de l'ADEA. [Document de travail] p.7

tion de la qualité de l'éducation prévoyait la fourniture de manuels, des classes plus confortables et des enseignants mieux formés. Les deux premières interventions ont été plus faciles à concrétiser que la troisième. Plus récemment, la Banque mondiale a appuyé l'introduction de la langue maternelle en primaire, ce qui n'est pas allé sans difficultés politiques, sociales, logistiques et administratives. Elle a aussi œuvré pour l'amélioration des systèmes publics d'examen et des aptitudes des enseignants à pratiquer le contrôle continu. Deux approches novatrices ont été testées pour améliorer la qualité de l'apprentissage : l'appui aux projets de radio interactive ; et les projets visant à mieux préparer les enfants à leur scolarité, via des services sanitaires et nutritionnels dans les écoles et des programmes de développement de la petite enfance. L'enseignement par la radio est resté peu utilisé, les gens étant dissuadés par le coût potentiel de sa transposition à grande échelle et par les problèmes rencontrés pour faire évoluer les pratiques pédagogiques et administratives. Le manque de coopération interministérielle a sérieusement compromis l'adoption de programmes de préparation à la scolarité qui, à ce jour, sont encore trop peu nombreux et trop limités pour que l'on puisse en tirer des conclusions probantes.

La Banque mondiale a également réalisé l'importance de la demande d'éducation dans les communautés, qui sont prêtes à construire et à entretenir leurs propres écoles. Cependant, les ministères et les organismes externes sont convenus de « *ne pas demander aux*

communautés rurales démunies de financer la construction de salles de classe, les salaires des enseignants et l'acquisition de livres scolaires car les familles urbaines, plus aisées, sont exonérées de ces obligations »¹³. Forte de cet enseignement, la Banque mondiale aide les ministères à financer les intrants éducatifs de base destinés aux écoles communautaires.

La Banque mondiale a recensé les nettes améliorations obtenues en terme de gestion financière qui ont eu un impact sur la qualité de l'éducation sous l'effet de sa politique : contrôle accru des registres du personnel grâce à l'embauche d'enseignants contractuels ; création d'une ligne budgétaire dans les ministères de l'éducation pour les postes hors salaires des enseignants (et qui concerne essentiellement les manuels scolaires) ; et contributions en nature des communautés à la construction de classes. La Banque a réussi à inciter les bailleurs de fonds à accorder une aide accrue à l'éducation de base et à mettre en commun leurs ressources. Elle est devenue un fervent partisan de la concrétisation des objectifs révisés de l'enseignement primaire, qui auront un impact profond sur la qualité de l'offre éducative.

Plusieurs défis persistent cependant, dont la concurrence toujours présente pour des ressources nationales rares : concurrence entre le financement de l'accroissement des inscriptions provoqué par les objectifs EPT et une démographie en hausse, et le financement d'intrants permettant d'améliorer la qualité de l'éducation ; entre une répartition des fonds pour couvrir les besoins

13. *ibid*

d'éducation de base et les pressions du sous-secteur tertiaire ; et entre le secteur de l'éducation et les autres, comme la défense. Au sein du secteur de l'éducation, l'indigence de la gestion et l'allocation inefficace des ressources disponibles conduisent à une sous-utilisation des ressources nationales. En outre, dès qu'un responsable ministériel engagé quitte son poste, la réforme administrative s'arrête. La Banque mondiale n'est pas non plus parvenue à améliorer réellement les pratiques de gestion, en dépit de volets de projets consacrés spécifiquement à cette question, de même qu'elle n'a pas réussi à instaurer un leadership institutionnel stable, indépendant des apports d'individus remarquables. La Banque mondiale a encore beaucoup à faire pour agir sur les processus systémiques comme la révision, en cours, des programmes et des manuels scolaires et la transposition des programmes réussis ; pour permettre que les problèmes soient résolus en organisant des processus structurés de consultation nationale ; et pour donner du pouvoir aux écoles communautaires et renforcer leurs capacités. A l'avenir, les programmes de la Banque mondiale devront accorder davantage d'attention à l'évaluation et à la quantification des résultats d'apprentissage. Il est visiblement bien plus difficile d'améliorer la qualité que d'élargir l'accès.

Discussion

Le ministre de l'éducation de Namibie, S.E. M. Nahas Angula, s'est intéressé au partage des ressources et des savoirs entre partenaires. Il a rappelé la diversité des formes de partenariat et le fait qu'ils pouvaient avoir d'autres volets utiles, comme l'équipement, le

financement et l'assistance technique à l'éducation en Afrique. Cela dit, ils peuvent aussi entraîner la dépendance, endetter les générations futures et provoquer des résultats peu souhaitables, comme la distorsion des politiques nationales. Il a indiqué l'attention accordée par la Banque mondiale à l'enseignement primaire alors que les politiques nationales visaient elles plutôt l'enseignement secondaire. L'un des défis persistants est celui de la continuité des programmes, une fois que l'aide extérieure, technique et financière, s'arrête. L'incapacité notoire des organismes externes à renforcer les capacités locales pose également problème. Les évaluations des programmes financés par l'extérieur tendent à privilégier les intrants externes et à négliger les intrants locaux. En outre, les retours sur investissements évoqués dans ce type d'études ne sont pas satisfaisants.

Les participants ont noté que la réforme sectorielle n'était pas encore reconnue comme un changement culturel radical, une évolution des « mentalités », conduisant à limiter la bureaucratie, à rationaliser les interventions ministérielles et à faire preuve de plus de flexibilité. La question de l'identification des aptitudes et des compétences spécifiques à privilégier pendant le processus de réforme devra être abordée, ainsi que la construction d'un esprit d'équipe et l'évaluation permanente.

Certains ministres de l'éducation ont évoqué le déséquilibre des partenariats : les acteurs nationaux sont parfois intimidés par le personnel extérieur ; les différences de rémunération créent de gros problèmes ; et les acteurs extérieurs, souvent jeunes et très sûrs d'eux, manquent d'expérience. Dans certains cas, les rivalités

entre bailleurs ont compromis la mise en œuvre de programmes bien conçus. Les gouvernements souhaitent pour leur part identifier les faiblesses – problèmes potentiels de capacités, attitudes conservatrices, personnel faiblement motivé et sentiment d’avoir à appliquer des politiques imposées de l’extérieur. Certains ministres ont vu des pays systématiquement céder aux bailleurs quand d’autres défendaient bec et ongles leurs politiques. Il a été recommandé aux ministères africains de s’affirmer, d’avoir confiance en eux et de développer leurs talents de négociation pour pouvoir traiter avec des partenaires externes, surtout depuis l’adoption des SWAp qui ont créé des consortiums particulièrement solides de bailleurs de fonds partageant la même philosophie. Les participants ont affirmé qu’il y avait encore de la marge pour mobiliser des ressources localement et qu’il fallait poursuivre les campagnes pour susciter un engagement accru en faveur des réformes de l’éducation.

« *Qui va payer pour les erreurs de la Banque mondiale ?* » a voulu savoir l’un des ministres de l’éducation. Certains participants, visiblement perturbés par quelques interventions de membres du panel, ont souligné que les réformes soulevaient des difficultés à long terme aussi bien dans les pays industrialisés que dans les pays en développement et que l’objectif de résultats de qualité était un problème complexe pour n’importe quel type de société. La position de la Banque mondiale sur le partage des coûts a suscité plusieurs réactions, tout comme le fait que l’éducation des adultes ait été ouvertement laissée de côté par les interventions de soutien aux projets. Certains ont rappelé que les bureaux de mise en œuvre des projets créés au sein des ministères

ou en parallèle avaient été un exemple particulièrement fâcheux de structures et de procédures descendantes anti-démocratiques pourtant retenues par la Banque mondiale pour la mise en œuvre des projets et qu’elle avait certainement imposés aux ministères partenaires. La discontinuité n’est pas une prérogative des ministères – elle caractérise aussi le personnel de la Banque mondiale. Aujourd’hui, les ministères de l’éducation comptent plus de responsables formés que les généralisations sur leurs capacités ne le laissent entendre. En résumé, le fait de revenir sans cesse sur les échecs des systèmes éducatifs africains revenait à ignorer les résultats positifs obtenus. Ce dernier point a suscité l’opposition de certains, favorables à un examen ouvert des erreurs sectorielles. Ils ont recommandé une analyse approfondie de l’évolution contextuelle des partenariats de programmes afin d’améliorer les résultats futurs.

Exemples de partage de ressources et de savoirs entre partenaires

M. Kurt Komarek, de la Coopération technique allemande, a passé en revue les enseignements tirés de 25 ans d’activités de développement de l’éducation dans les sociétés multilingues d’Afrique menées par le ministère fédéral allemand de la coopération économique et du développement (BMZ) via sa structure d’exécution, la GTZ (Deutsche Gesellschaft fuer Technische Zusammenarbeit). Les objectifs éducatifs, africains et internationaux, ont guidé les politiques d’appui à l’éducation de la GTZ. Ces politiques ont accordé une importance croissante au vecteur de communication utilisé en classe



(la langue d'instruction) en tant que facteur ayant un impact décisif sur les résultats d'apprentissage. Les programmes de la GTZ ont donc suivi cette tendance, en soutenant de plus en plus l'enseignement dans la langue maternelle sur l'ensemble du continent, dans l'objectif de rendre l'éducation accessible aux populations jusque-là marginalisées ou qui avaient du mal à fonctionner correctement du fait d'obstacles évitables. La GTZ est partie du principe que les résultats sont nettement améliorés par un apprentissage dans la langue maternelle, comme en témoignent un certain nombre d'études, nationales et internationales, sur l'éducation en Afrique et ailleurs. Par ailleurs, la généralisation de la langue maternelle comme vecteur de l'enseignement, surtout dans les premières années de scolarité, est un facteur déterminant pour l'obtention de résultats éducatifs de qualité.

M. Jacques Plante, de l'université de Laval au Québec, a noté la complexité d'une réforme aboutie des programmes scolaires. Il a énuméré les nombreux obstacles que rencontrent les processus de changement et évoqué le manque de diffusion des expériences réussies en la matière, de sorte que les pays doivent se livrer à cet exercice avec leurs propres outils. Pour lui, la réforme des programmes scolaires demande « *du courage, de la créativité, de la persévérance - et des financements* ». Le Canada a notamment aidé le Sénégal à élaborer un cadre scientifique pour l'élaboration des programmes nationaux dans la perspective de faire acquérir aux

élèves diverses compétences. Il a plaidé pour la mise au point d'une politique de réforme des programmes qui soit claire, concrète, sérieuse et financièrement réaliste. Le rythme retenu est crucial : « *les pressions et la hâte ne sont pas propices à une réflexion approfondie* » et « *il ne faut pas engager une réforme des programmes en se laissant perturber par un sentiment d'urgence... ou d'imédiateté politique* ». La réforme implique, par dessus tout, un changement des mentalités et une modification des habitudes et des comportements professionnels de tous les éducateurs, y compris les enseignants, les auteurs de manuels scolaires, les inspecteurs, les chefs d'établissement, les hommes politiques et les parents. Pour parvenir à une telle évolution, il faut faire preuve de patience et opter pour la stratégie chère au fabuliste : « *Il ne faut pas confondre vitesse et précipitation* »¹⁴.

Le nouveau programme du Sénégal est censé comprendre 75 % de matières fondamentales communes et 25 % de matières propres à l'environnement local. Il doit coordonner la totalité des programmes d'enseignement et intégrer l'apprentissage de manière à proposer un ensemble réaliste de compétences accessibles dans le temps disponible, à l'école et dans les programmes alternatifs. Ce programme a été conçu en fonction des compétences pédagogiques disponibles au Sénégal, des ressources financières à accorder aux écoles et, surtout, des besoins des élèves, des communautés et de la société au sens large. Cette réforme du programme, commencée en 1996, se poursuit actuellement.

14. Plante, J. 2003, *Quelques enseignements tirés de la mise en oeuvre d'une réforme curriculaire*. Document d'appui préparé dans le cadre de l'exercice sur la qualité de l'ADEA. [Document de travail]

Discussion

Le ministre de l'éducation de Namibie, S.E. M. Nahas Angula, a commencé par reconnaître que les deux approches évoquées avaient bien fait la preuve d'un partage des ressources entre partenaires. Cela dit, il a questionné l'approche retenue par le premier bailleur vis-à-vis de l'enseignement dans les langues maternelles et s'est demandé, tout haut, si dans les pays concernés, l'initiative avait été prise par le pays ou par le bailleur, étant donné son expérience en matière de production de manuels scolaires, de formation des enseignants et de pérennité de ce type de programmes dans des contextes aussi évolutifs que l'Afrique australe, où cohabitent de multiples langues parlées par un petit nombre de locuteurs. Il s'est enquis de savoir si le caractère participatif des stratégies sénégalaises évoquées ne tenait pas davantage à une tendance généralisée à la décentralisation plutôt qu'à des stratégies spécifiques adoptées pour le processus de réforme des programmes.

L'un des participants a rappelé que le débat, très animé, sur les langues africaines dans les programmes scolaires et le relatif manque d'initiatives dans ce domaine durait depuis 30 ans. Un autre a évoqué plusieurs études menées sur la langue d'enseignement en Afrique. Les discussions ont impliqué ceux qui étaient bien au fait des complexités des questions sociolinguistiques et ceux qui découvraient la question. En résumé, les débats ont illustré le décalage entre les théoriciens de l'introduction des langues maternelles dans les programmes africains, qui s'appuient sur des approches technico-pédagogiques, et ceux qui ont découvert depuis longtemps les chausse-trappes socio-politiques de l'élaboration de po-

litiques, par opposition à leur mise en œuvre, en matière de langues et d'éducation en Afrique. Pour reprendre le commentaire de l'un des participants, cette question mériterait un examen approfondi pendant la prochaine biennale de l'ADEA.

Séance 10 : VIH/SIDA et qualité de l'éducation

Présidente :

Mme Aïcha Bah Diallo, UNESCO

Panélistes :

M. Gudmund Hernes, IYPE ; M. Alphonse Kangah, ministère de l'Éducation de la Côte d'Ivoire ; M. Joseph Eilor, ministère de l'Éducation et des Sports de l'Ouganda

La pandémie de VIH/SIDA a de graves conséquences sur le secteur de l'éducation, les jeunes gens et les enseignants et met en danger les programmes faisant la promotion de la qualité de l'éducation. Pourtant, ce secteur est en mesure de contribuer à la prévention du VIH. Cette séance a insisté sur la nécessité de produire et de mettre à jour des données fiables sur le SIDA, de mener des recherches empiriques approfondies au niveau des écoles et d'inciter les hauts responsables politiques à s'engager dans la lutte. Les succès récents remportés par certains programmes éducatifs visant à modifier les comportements en Afrique ont été notés.

La présidente a ouvert la séance en demandant aux membres du panel de proposer un bilan de l'impact du VIH sur le secteur de l'éducation. Les panélistes ont décrit les mécanismes utilisés par deux pays confrontés à la pandémie de SIDA - la Côte d'Ivoire et l'Ouganda - alors que le directeur de l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO, Gudmund Hernes, donnait un aperçu de la situation mondiale.

D'après lui, le discours public a fortement évolué depuis quelques années et les Africains arrivent aujourd'hui à parler du VIH/SIDA alors qu'auparavant, cette question était entourée de silence et de déni. Il a appelé à la formulation de politiques permettant de gérer l'impact du SIDA dans le secteur de l'éducation et à la mise au point de systèmes d'information plus performants sur le VIH. Il a rappelé que l'adoption d'une stratégie cohérente et multisectorielle de lutte contre la pandémie, propre à chaque pays, serait indispensable pour pouvoir traiter efficacement les difficultés rencontrées.

À l'échelle planétaire, les conséquences immédiates du SIDA sont alarmantes. On estime à quelque 11 millions le nombre d'orphelins du SIDA et l'on sait que l'épidémie continue de se propager - Haïti, l'Inde et la Chine étant les derniers pays frappés. Les documents soumis à la biennale ont mis en lumière certaines des conclusions les plus récentes concernant le VIH et le secteur de l'éducation.

Pendant leur discussion, les panélistes ont rappelé que l'ADEA avait organisé au Gabon, en mai 2003, une réunion sous-régionale pour les ministres de l'éducation d'Afrique centrale, les invitant à évaluer leurs capacités à réagir rapidement à l'impact du VIH sur leurs systèmes éducatifs et leur donnant ainsi l'occasion de planifier des réponses adaptées à la lutte contre le SIDA à l'échelle de la région. Ils ont signalé que d'autres réunions auraient lieu très prochainement pour les pays d'Afrique de l'Ouest et la SADC.

Comme l'a expliqué Alphonse Kangah, attaché au

ministère de l'Education de Côte d'Ivoire, nous avons accès à des informations toujours plus nombreuses sur l'impact du VIH sur le secteur de l'éducation. Les acteurs au cœur du système éducatif sont en danger. On estime que les enseignants ont un taux élevé de prévalence, les décès provoqués par la maladie dans leurs rangs sont nombreux et les écoles manquent de plus en plus d'enseignants alors même que l'Afrique connaît déjà une pénurie d'enseignants qualifiés. Par suite de maladies ou de décès, les ministères perdent de précieux gestionnaires de l'éducation au niveau central ou dans les districts et, parmi eux, leurs planificateurs les plus anciens et les plus expérimentés. Le VIH rend de nombreux élèves orphelins, la maladie provoquant la disparition des soutiens de famille et, partant, des revenus pour acquitter les frais de scolarité ou les coûts directs de la scolarisation. Parallèlement, les coûts indirects de l'éducation ne cessent d'augmenter. Le SIDA frappe différemment les enfants du continent, selon les régions et leur statut socio-économique. Dans certains cas, les filles sont retirées des écoles pour prendre soin des malades et assumer de plus en plus de tâches ménagères afin de compenser les pertes du travail féminin dans le ménage. En outre, les enfants de plus de 15 ans courent de plus en plus de risques d'infection. Si l'étude de Bennell, Hyde et Swainson (2002) cité dans le document d'appui à la biennale - *Impact du VIH/SIDA sur la qualité de l'éducation* - a évoqué d'éventuelles surestimations des taux de mortalité des enseignants en Afrique du fait du SIDA, du nombre d'orphelins et des effets négatifs de l'épidémie sur les systèmes éducatifs, il n'en reste pas moins certain qu'une action immédiate et bien ciblée est indispensable pour venir en aide aux systèmes et empêcher, la propagation de l'épidémie.

Tout n'est pas perdu pour les enfants du primaire, dans la mesure où cette tranche d'âge (six à 14 ans) présente le plus faible taux d'infection par le VIH. Etant donné que les possibilités de trouver un traitement de la maladie sont encore lointaines, sans même parler de son utilisation en Afrique - par suite de son prix et du manque de capacités des systèmes sanitaires - l'objectif doit consister à prévenir la propagation de l'infection et de gérer les populations déjà infectées. Des conclusions de recherche récentes indiquent que les adolescents (15 à 19 ans) courent moins de risques d'infection que les jeunes adultes (Bennell, 2003).

Malheureusement, peu de pays ont élaboré des politiques sectorielles sur le VIH et l'éducation, même si certains ont mis en place des systèmes de prise en charge pour les enseignants malades et leurs familles. Ceci étant, la Côte d'Ivoire a créé un service spécial au ministère de l'Education et le syndicat des enseignants du Burundi a pris une initiative remarquable en venant en aide aux enseignants frappés par le SIDA.

M. Joseph Eilor, du ministère de l'Education et des Sports d'Ouganda, a décrit les intenses campagnes de prévention menées par son pays à l'échelle des communautés et du territoire national. Pour lui, trois problèmes importants marquent la lutte contre le SIDA. Tout d'abord, le pays a connu depuis 20 ans une forte augmentation du nombre d'orphelins, du fait de la guerre comme du SIDA. Ensuite, la stigmatisation et les brimades à l'encontre des personnes infectées par le VIH ont été très délicates à gérer au début des campagnes de prévention. Enfin, le fait d'affronter le SIDA a imposé de pénétrer au plus profond de l'intimité des

gens et de la manière la plus ouverte possible. Cela étant, depuis que l'Etat a reconnu que la pandémie frappait la société entière, il s'est attaqué ouvertement au problème et a permis aux gens de s'exprimer. L'Ouganda a mis au point une stratégie de collaboration multisectorielle pour relever un défi dont on a vite compris qu'il dépassait un simple problème de santé publique. L'Etat et la société civile ont conclu un partenariat pour lutter contre la pandémie.

Les planificateurs des campagnes de sensibilisation ont été profondément surpris quand ils ont découvert que le pays comptait quelque 7 millions d'analphabètes. Ils ont dû tous les associer, des accoucheuses traditionnelles aux travailleurs des communautés rurales en passant par les femmes en danger de contamination, les enfants plus jeunes encore sains mais non scolarisés, les adolescents sans instruction et les élèves des écoles. Au-delà d'une information sur les mécanismes de transmission du SIDA, ces campagnes cherchaient à donner aux gens la possibilité de faire des choix et d'acquérir des stratégies et des outils sociaux de prévention. Les classes d'alphabétisation des femmes ont permis d'aborder différentes méthodes de prévention - notamment la stratégie ABC, qui va de l'abstinence aux préservatifs en passant par un changement de comportements. Le programme a vraiment franchi une étape importante lorsque les hommes se sont mis à reconnaître ouvertement leur séropositivité et, après une formation, à se lancer dans des activités de conseil entre pairs.

Les secteurs de l'éducation doivent tous élaborer des stratégies relatives au VIH/SIDA sur le lieu de travail, pour des actions de prévention et pour venir en aide

aux personnes vivant avec le SIDA ou affectées par la maladie. Le programme s'articulera autour de plusieurs éléments essentiels : l'évaluation de la prévalence et du risque ; l'éducation et la prévention ; les groupes de conseil et de soutien, les consultations et le dépistage volontaires ; le redéploiement et les transferts ; les soins médicaux (y compris la mise à disposition de médicaments antirétroviraux) ; la lutte contre la discrimination ; les enseignants remplaçants ; les réseaux de soutien aux enseignants. Les écoles ne peuvent être seules tenues responsables du bien-être des enfants malades, des orphelins et de tous les enfants affectés par le VIH. Le soin apporté aux causes profondes signifie qu'il faut des politiques et des initiatives pour la réduction de la pauvreté, des législations protégeant les enfants, et un appui aux enfants et aux orphelins malades. Cela étant, les interventions d'appui dans les écoles pourraient privilégier certains domaines prioritaires, tels que l'orientation et le suivi ; les repas scolaires ; les soins et les conseils physiques et spirituels ; l'aide financière pour les frais de scolarité et les autres dépenses connexes ; l'implication des tuteurs et des gardiens ; et l'assistance aux enfants vivant avec le SIDA.

Les recherches récentes sur les habitudes des enfants scolarisés atteints du SIDA et des orphelins sont très instructives. Au Botswana, les orphelins scolarisés en primaire sont bien moins souvent absents que leurs camarades non orphelins. Dans ce pays, les enfants peuvent accomplir les tâches familiales en dehors des heures d'école ; en outre, les orphelins sont très motivés par l'école et la réussite scolaire, qui représentent pour eux la dernière poche de « normalité » ; ensuite, les programmes de repas scolaires sont une forte incitation à

venir à l'école pour de nombreux orphelins ; enfin, pour bon nombre d'entre eux, l'environnement scolaire est plus agréable que leur milieu familial. Dans des pays à faible revenu plus classiques, comme le Malawi et l'Ouganda, le taux d'absentéisme est important chez tous les enfants pauvres et à peine supérieur chez les orphelins, mais au Malawi, les orphelins de mère ou des deux parents sont bien plus souvent absents. Ces conclusions incitent à multiplier les recherches dans les écoles, en soulignant le risque qu'il y a à vouloir traiter les différentes populations infectées (enseignants et élèves) comme un groupe homogène. Elles permettent aussi d'identifier les enfants qui risquent le plus d'être exclus du système et mettent en évidence les avantages des programmes ciblés.

Pour ce qui est des enseignants, les groupes d'individus les plus à risque devraient être identifiés pays par pays et être la cible privilégiée des programmes de prévention. Dans la plupart des pays, les instituteurs courent davantage de risques que les enseignants du secondaire, puisqu'ils ont un niveau d'éducation et de formation professionnelle moindre que ces derniers. Le rapport entre le statut socio-économique et la mortalité liée au SIDA met en évidence des taux de mortalité inférieurs dans les groupes ayant de meilleurs revenus et dans les pays les plus riches. Le genre est un facteur déterminant du taux supérieur de mortalité chez les hommes enseignants de Namibie et de Tanzanie, alors que les institutrices du Malawi et les enseignantes du secondaire de l'Ouganda

appartiennent aux groupes les plus en danger. Le statut marital opère une différenciation dans les taux de mortalité des enseignants, comme au Botswana. Les taux de mortalité des enseignants ont chuté dans plusieurs pays d'Afrique australe et orientale, sous l'effet d'une évolution du comportement et de la mise à disposition de médicaments antirétroviraux prolongeant l'espérance de vie des malades. Le Botswana distribue gratuitement des médicaments antirétroviraux à ses fonctionnaires – donc aussi aux enseignants – pendant au moins cinq ans, ce qui a permis de ramener le taux projeté de mortalité chez les enseignants de 3 à seulement 0.5 %. Les taux de prévalence chez les adolescents (15-19 ans) sont inférieurs à ceux de la population adulte générale et bien en deçà de ceux qui sont recueillis dans les services sentinelles de consultations prénatales : « *tous les adolescents ne sont pas actifs sexuellement et la plupart d'entre eux utilisent désormais des préservatifs* »¹⁵, ce qui souligne encore la possibilité que les écoles auront, à l'avenir, de préserver les jeunes gens et les jeunes adultes de toute infection par le VIH. En conclusion, une corrélation a été établie entre le niveau d'éducation et le changement de comportement, ce qui plaide fortement en faveur d'un renforcement de l'éducation au VIH dans les écoles et ailleurs. Une autre corrélation est apparue, entre la baisse du taux de prévalence et le fait d'habiter en ville (cela ne concerne que les enseignants). Ainsi au Malawi, en Ouganda et en Zambie, la facilité de l'accès aux informations sur le VIH et la capacité d'évoluer apportée par le milieu urbain ont provoqué une évolution des comportements¹⁶. Il faut retenir de ces recherches

15. Bennel, P. 2003. *L'impact de l'épidémie du VIH/SIDA sur la scolarisation en Afrique subsaharienne*. Document d'appui préparé dans le cadre de l'exercice sur la qualité de l'ADEA. [Document de travail] p. 54

16. Bennel, *ibid.*

que le changement peut avoir lieu et que l'éducation joue un rôle essentiel à cet égard.

L'un des inconvénients propres aux études d'impact du VIH et aux déclarations à ce sujet réside dans la tendance à traiter les enseignants, les élèves ou les orphelins comme des groupes homogènes. Autre difficulté, l'absence de données fiables sur les populations enseignantes et scolarisées en termes de VIH, voire même de mortalité. Les projections des taux de prévalence du VIH sont donc difficiles à réaliser. D'après les estimations, la disparition dramatique d'élèves et d'enseignants liée au SIDA devrait, globalement, s'équilibrer mais l'amélioration récente des capacités de formation des enseignants observée dans plusieurs pays pourrait bien provoquer des sureffectifs d'enseignants qualifiés dès la fin de la décennie. De toute évidence, des recherches empiriques approfondies dans les écoles sont indispensables pour pouvoir estimer le niveau d'aide à accorder au secteur de l'éducation.

Discussion

Le lien avéré entre le VIH et la pauvreté a été relevé par les participants, qui ont ainsi repris à leur compte l'un des principaux arguments du document d'appui de la biennale. Ils ont également noté le niveau d'allocation des ressources nationales pour les programmes de gestion de l'épidémie. Le retard persistant de nombreux pays à affronter le VIH et à mettre au point des plans nationaux d'action intersectoriels signifie que la maladie continue de se propager dans la plupart des pays.

Certains pays viennent juste de commencer, en 2003, à s'engager à lutter contre le VIH/SIDA.

L'expérience de petites ONG s'efforçant de nouer sur le terrain des partenariats avec les bailleurs pour lutter contre le SIDA s'est révélée problématique, du fait du mauvais comportement de certaines d'entre elles. Un climat de suspicion et de défiance préside désormais aux relations entre bailleurs et ONG, comme l'a rapporté un éminent universitaire. Les partenaires devraient trouver des solutions pour résoudre ce problème et pour pouvoir agir plus vite de manière efficace. Un porte-parole des syndicats d'enseignants a signalé les récents progrès de ces derniers dans au moins 15 pays africains pour s'occuper des enseignants se retrouvant dans une situation critique et mettre en place des systèmes de prise en charge pour les enseignants affectés. Les syndicats s'impliquent également davantage dans les programmes d'éducation préventive destinés aux enfants.

L'un des observateurs a déclaré que s'il était utile que les personnages publics fassent ouvertement état de leur séropositivité, il était tout aussi important pour chaque individu, pour chaque communauté et pour chaque famille de déclarer leur situation, de manière à pouvoir agir plus directement sur l'attitude et la compréhension de leurs proches.

Les ministres ont remarqué que malgré l'augmentation des inscriptions des enfants à l'école sur tout le continent, les croyances traditionnelles restent fortement ancrées. Ce sont elles qui empêchent les populations à

comprendre que le SIDA n'est pas une fatalité et que les actes individuels de chacun sont cruciaux pour pouvoir endiguer l'épidémie. Le secteur de l'éducation a un rôle fondamental à jouer pour tordre définitivement le cou à l'idée selon laquelle des raisons occultes seraient responsables de la propagation du virus. De plus en plus d'éléments montrent que l'éducation est à même de renverser la tendance. Mais encore faut-il qu'elle soit adaptée - et pour cela, elle doit viser l'évolution des comportements.

La présidente a rappelé, en conclusion, la phrase de l'ancien président de l'Afrique du Sud, Nelson Mandela : « *Nous devons tous assumer, individuellement et collectivement, la responsabilité de mettre fin à l'épidémie de VIH/SIDA* ».

PRIX AFRICAIN DU JOURNALISME D'ÉDUCATION

AKINTOLA FATOYINBO

Lancement de l'édition 2004

L'ADEA a lancé la troisième édition du prix africain du journalisme d'éducation Akintola Fatoyinbo le 4 décembre 2003, pendant la deuxième journée de la biennale. Le premier ministre adjoint et ministre de l'Éducation du Lesotho, S.E. M. Lesao Archibald Lehohla, a déclaré le concours ouvert et formulé des vœux pour que le prix encourage la presse africaine à se rapprocher des autres partenaires pour assurer la promotion d'une éducation de qualité pour tous. Il a rappelé le rôle essentiel d'information et d'éducation des journalistes ainsi que leurs responsabilités vis-à-vis des informations qu'ils fournissent, des opinions qu'ils façonnent et des valeurs qu'ils diffusent.

Le prix africain du journalisme d'éducation a été inauguré en 2001, pour améliorer la couverture des questions d'éducation dans la presse africaine, susciter la rédaction d'articles sur l'éducation et contribuer de manière décisive au débat public sur l'éducation dans les pays africains. Quatre journalistes sont récompensés chaque année et invités à participer à un séjour d'études qui associe des modules de formation dispensés par des spécialistes de l'éducation ainsi que la visite de grands groupes de presse qui ont des départements consacrés à l'éducation. Parmi les organismes partenaires du

prix figurent : The Vanguard (Nigéria), Le Monde de l'éducation, Le Monde interactif et RFI (à Paris) ainsi que The Times Educational Supplement et la BBC (à Londres).

Mme Thanh Hoa Desruelles, responsable des publications et de la communication de l'ADEA a fait un compte rendu des activités du prix pour l'édition 2003.

Les lauréats de l'édition précédente, dont Sabrina Quirin de Maurice et John Eremu de l'Ouganda, ont reconnu que leurs compétences professionnelles et leurs capacités à rédiger des articles sur l'éducation s'étaient améliorées grâce à leur participation aux activités du prix. Le professeur Alfred Opubor, coordonnateur du GT de l'ADEA sur la communication pour l'éducation et le développement (COMED), a rappelé le rôle du prix pour susciter l'intérêt des médias face au mouvement en faveur de l'éducation pour tous et pour approfondir les discussions sur les systèmes éducatifs capables de favoriser un apprentissage effectif et pertinent pour tous en Afrique.

TROISIÈME PARTIE : COMPTE RENDU DES ATELIERS PARALLÈLES

Trois ateliers parallèles ont été organisés l'après-midi de la troisième journée, pendant la réunion du Forum des ministres. Les organisateurs voulaient ainsi laisser davantage de temps à des discussions approfondies sur des points forts de la réunion et faire en sorte que tous les participants aient l'occasion d'étudier, en petits groupes, des questions liées à la qualité de l'éducation : les politiques et le financement ; les stratégies et les réformes dans les écoles et dans les classes ; les partenariats.

Atelier 1 - Politiques pour améliorer et financer la qualité

Président de l'atelier :

Mme Bridget Walker Muiambo, ministère irlandais des Affaires étrangères, Maputo

Cette séance avait pour objectif d'identifier les perspectives prometteuses pour de futures interventions ciblées et les tendances convergentes en matière d'amélioration de la qualité de l'éducation. Il s'agissait également de passer en revue les politiques actuelles d'appui à l'amélioration de la qualité, ainsi que leurs principes sous-jacents, et les options possibles pour

les futures interventions. Les animateurs ont rappelé que si le concept de l'éducation de qualité recouvrait bien l'accès universel, en réalité, les concepts de groupes marginalisés ou d'enfants en difficulté décrivaient la situation de la majorité : les enfants non scolarisés, les enfants ayant des besoins spécifiques, les enfants des rues, les orphelins, etc. Un système de qualité doit assurer une véritable offre éducative à tous les enfants. L'abolition des mécanismes de sélection à l'entrée a provoqué dans certains pays une augmentation massive des inscriptions. Les conférences de Jomtien et de Dakar ont souligné la nécessité d'accorder un regain d'attention à l'éducation des adultes, mais personne ne peut encore dire si le nouveau millénaire s'intéressera suffisamment à cette composante vitale de l'EPT. L'atelier a insisté sur l'obligation de démystifier l'idée selon laquelle l'éducation de qualité coûte trop cher, en rappelant que c'est l'éducation inefficace qui revient cher et gâche les ressources.

Huit thèmes ayant été soumis à discussion, l'atelier est parvenu aux conclusions suivantes :

- ▲ la paix est une condition préalable indispensable à une offre éducative de qualité ;
- ▲ les gouvernements africains sont en dernier ressort les seuls responsables de la formulation des politiques nationales d'éducation ;



- ▶ des dispositions doivent être prises pour garantir une éducation de qualité à tous les enfants d'un pays, sans exception ;
- ▶ il faut accorder la priorité à un accès universel à l'éducation qui s'appuie sur une éducation de qualité capable de répondre à tous les besoins, aussi divers soient-ils ;
- ▶ il est important de faire en sorte que les élèves de toutes les écoles bénéficient bien de la durée de la scolarité qui leur est attribuée ; et, conformément au principe d'équité, que les enfants pauvres reçoivent une éducation de qualité – ce qui revient à dire qu'il faut affecter davantage de ressources à ceux qui en ont le plus besoin ;
- ▶ il faut soutenir les projets scolaires faisant la promotion d'aménagements qualitatifs ;
- ▶ toute tentative d'amélioration de la qualité en Afrique doit nécessairement tenir compte des spécificités du contexte d'enseignement et d'apprentissage (emplacement géographique, culture, besoins immédiats et de développement et « cote » des élèves diplômés sur le marché du travail) et adopter une approche holistique et systémique de la planification et de la réforme ;
- ▶ les systèmes de gestion de l'éducation doivent définir les rôles et responsabilités des différents acteurs à chaque niveau afin de décentraliser véritablement la prise de décisions ;
- ▶ un contexte propice doit être instauré pour la promotion d'un environnement cultivé qui aura, de son côté, un impact positif sur l'apprentissage à l'école.

La seconde partie des discussions a été consacrée à

l'identification de critères et stratégies permettant de garantir l'efficacité et l'équité du financement de l'éducation ainsi qu'à l'élaboration d'un cadre de référence pour des investissements rentables. Le groupe a formulé les recommandations suivantes :

- ▶ diversifier les ressources pour le financement de l'éducation ;
- ▶ réaffirmer les engagements pris à Dakar par la communauté internationale en matière de financement de plans d'action réalistes ;
- ▶ opérer des choix stratégiques entre les solutions coûteuses ou bon marché qui permettent d'améliorer la qualité de l'éducation ;
- ▶ optimiser et multiplier l'utilisation des solutions bon marché – sans que cela sous-entende qu'elles soient faciles à mettre en œuvre – pour l'amélioration de la qualité. Exemples : augmenter le temps consacré à l'apprentissage, rationaliser les affectations des enseignants ou réviser les possibilités de réduction des coûts dans les classes ;
- ▶ passer en revue les options stratégiques des solutions coûteuses – profils de recrutement des enseignants, rémunération des enseignants ou encore formation, soutien et développement professionnel des enseignants ;
- ▶ réaffirmer l'objectif d'enseignement primaire gratuit, Etat par Etat, et identifier les cas où cet objectif n'est pas formulé. Sa mise en œuvre dépendra des ressources disponibles et chaque Etat devra hiérarchiser ses stratégies en ayant à l'esprit cet objectif, tout en maintenant un accès équitable aux offres éducatives. Le partage des coûts entre les parents et l'Etat doit être envisagé comme une option financière viable dès les niveaux post-primaires ;

- réserver au moins 20 % du budget global à l'éducation, dont 50 % devront être exclusivement consacrés à l'enseignement primaire ;
- consacrer au moins 3 % du PIB à l'éducation, dont au moins 40 % iront à l'éducation de base ;
- parvenir à une vision commune du concept d'éducation de base, pour orienter la budgétisation au sein du secteur de l'éducation.

Atelier 2 - Stratégies et réformes au niveau de l'école et de la classe

Président de l'ateliers :

M. Cream Wright, UNICEF, New York

Le deuxième atelier avait pour mission d'identifier les stratégies permettant d'améliorer les compétences des enseignants et de favoriser un apprentissage efficace en classe. Il cherchait aussi à décrire les conditions nécessaires à la mise en place réussie des réformes visant la transformation des écoles et des classes. Les débats ont tourné autour de quatre questions : la réforme au niveau des écoles ; les enseignants comme vecteurs du changement ; l'adaptation des programmes scolaires ; les langues et l'éducation. Plusieurs conclusions ont été ainsi atteintes :

- « *La classe est le théâtre de la transformation qualitative de l'éducation et les réformes de l'éducation doivent intervenir en priorité à ce niveau* ». Malgré des décennies de recherche menées dans les classes,

les observateurs ont toujours besoin d'affiner les normes et les outils qui leur permettraient d'évaluer de manière satisfaisante les multiples activités complexes qui interviennent dans les classes et de mieux écouter « *les voix des enseignants et des élèves* ». L'atelier a reconnu que la transformation des institutions et des classes devait pouvoir s'appuyer sur toute une série d'acteurs, de la communauté jusqu'au ministère central ; et sur une stratégie de communication efficace pour susciter un exercice incontournable concerté et ciblé. Les participants ont convenu que l'évolution des comportements en classe était un processus à long terme nécessitant formation, renforcement et volonté politique.

- *Les enseignants sont les vecteurs du changement, et non des individus doués de magie*. Parmi les nombreux vecteurs du changement nécessaires pour transformer les écoles et l'apprentissage, les plus importants sont sans conteste les enseignants. Mais il ne faut pas en attendre des miracles. Le corps professoral actuel doit être valorisé et son image revue et professionnalisée. Il faut donc mettre l'accent sur l'amélioration des écoles normales, en développant les compétences des formateurs des enseignants. Il faut aussi appuyer les réseaux d'enseignants. Aujourd'hui, les enseignants doivent non seulement posséder une vaste palette de compétences pédagogiques réelles et être capables de faire passer les innovations dans les classes, mais ils doivent également avoir des compétences en matière d'orientation et de conseil. Enfin, les enseignants doivent être encouragés à évaluer leur propre comportement en classe et à trouver des solutions pour améliorer, en partenariat avec leurs

pairs, leurs pratiques.

- ▶ *Il faut adapter les programmes scolaires au contexte local.* Les participants ont reconnu que l'entreprise éducative – les écoles, les institutions et les centres éducatifs de l'ensemble du secteur – devaient se concentrer sur deux objectifs : apporter aux élèves les compétences nécessaires pour bien fonctionner au quotidien et les rendre capables de gérer les défis à venir. Les débats ont porté sur les programmes généraux, les programmes alternatifs et la formation professionnelle. Un programme sain est un programme qui ancre les élèves dans leur tradition culturelle mise en relation avec le reste du monde. Les savoirs « essentiels » ou communs ont été distingués des savoirs véhiculés par le contexte local immédiat qui peut varier d'un endroit, d'un groupe social ou d'une époque à l'autre. Le groupe a souligné la complexité du concept de programme, qui recouvre les programmes d'apprentissage, les particularités des supports pédagogiques et d'apprentissage utilisés, l'impact de la formation des enseignants sur le vécu d'une classe et l'influence du programme sur les modalités de gestion de l'école. Les participants ont exprimé leur préférence pour une approche interdisciplinaire et intégrée de l'organisation du contenu du programme, qui couvrirait un contenu et des outils locaux, aborderait les questions de genre et l'éducation préventive au VIH/SIDA et répondrait aux attentes des enfants handicapés.
- ▶ « *Le débat sur les politiques linguistiques dans l'éducation ne date pas d'hier et n'a pas encore trouvé de solution* ». Trois approches – ou « filtres » – de ce débat ont été passés en revue : le filtre politique,

le filtre pédagogique et le filtre pratique. Les deux premiers rappellent le droit politique des enfants à apprendre dans leur langue maternelle et à façonner leur propre identité socioculturelle tout en soulignant l'efficacité de l'apprentissage dans sa langue maternelle. Le troisième prend en compte les futurs besoins de citoyens africains totalement opérationnels – ce qui les oblige à maîtriser leur langue maternelle mais aussi une langue internationale occidentale. Parallèlement, le groupe a provisoirement reconnu qu'une planification efficace devait fixer des limites au nombre de langues qu'un système éducatif, quel qu'il soit, est en mesure de gérer de manière efficiente.

Atelier 3 – Partenariats pour la qualité

Présidente de l'atelier :

Mme Nancy Foster, ACDI, Québec

Le troisième atelier était censé examiner les partenariats locaux et s'est intéressé pour l'essentiel aux stratégies permettant de créer les conditions propices à une amélioration de la qualité via une gestion autonome des écoles. Dès le début, les participants ont reconnu que le concept de « partenariat » était loin d'être évident. La clarification de cette notion a des implications pour la définition des enjeux structurels et la fixation des codes de déontologie. Le Forum mondial de l'éducation de Dakar a élargi en 2000 le concept de partenariat en embrassant, outre le ministère de l'éducation et les chefs

d'établissement, les enseignants, les élèves, les parents, les responsables locaux et de district, les organisations et associations communautaires - à savoir tous ceux qui sont susceptibles d'avoir un impact sur l'apprentissage et les écoles.

En commençant par analyser le dialogue sur les politiques au niveau de l'école, les participants ont noté que le processus de décentralisation de la gestion et de l'administration de l'éducation devait pouvoir s'appuyer sur un cadre institutionnel définissant les fonctions, l'autorité et la composition des organes directeurs de l'école, qu'il s'agisse de conseil d'établissement ou d'un comité de gestion ou encore d'associations parents/enseignants. Ce cadre doit clairement fixer les rôles du conseil d'établissement, de l'école, du bureau d'éducation du district et du ministère de l'éducation. Des directives sont nécessaires pour tous ces organes et pour leurs agents. Les contributions et l'appui du bureau de district et de l'inspecteur local sont déterminants lorsque les fonds sont transférés aux écoles. L'organe directeur de l'école doit élaborer un plan de développement pour l'établissement et commencer par des objectifs relativement modestes. Des initiatives payantes à court terme, comme la réhabilitation des locaux ou la décoration des classes contribueraient à mettre en valeur les premières améliorations, avant de s'attaquer à des intrants plus techniques comme l'achat de manuels et d'outils d'apprentissage.

Les parents doivent être convaincus qu'ils doivent contribuer à l'amélioration des écoles. Le ministère de l'éducation devrait lancer des programmes de formation pour modifier la perception que les parents ont de l'école. Le

projet de l'école des parents, mis en place par la Fédération africaine des associations de parents d'élèves et des étudiants (FAPE) et le COMED, est à cet égard très intéressant. La culture de la responsabilité collective, qui existe déjà dans certains endroits - tout comme la culture de la participation - contribuera à inciter les parents à s'impliquer dans la gestion de l'école.

Pour ce qui est des partenariats au niveau national entre les autorités et les organisations internationales, plusieurs des hypothèses associées à la notion de partenariat ont été remises en question. D'une manière générale, les participants ont considéré que les « partenariats » internationaux restent encore une relation inégale et non pas une entreprise conjointe, dictée parfois par le programme idéologique du bailleur de fonds le plus important. Les relations de travail sont souvent davantage dictées par le rythme, la culture et les besoins des partenaires internationaux que par ceux du ministère.

Si, en théorie, les ministères sont censés « piloter » les approches sectorielles (SWAp), ce n'est pas toujours le cas. Des solutions locales adéquates sont parfois rejetées au profit de modèles ou de plans globaux sur la réforme éducative. L'approche retenue dépend du contexte du pays et du degré de liberté dont chaque agence dispose pour combiner les différentes modalités. Les SWAp et les projets sont considérés comme complémentaires dans le travail en partenariat avec le pays bénéficiaire. La notion de partenariats pour le renforcement des capacités est un autre indicateur du changement de paradigme, qui n'a pas été suffisamment clarifié. Il faut souligner la nécessité d'associer dans chaque pays les

savoirs et les experts locaux à l'exercice de renforcement des capacités. Les participants en ont conclu que le discours devait changer, en tenant compte du fait que ce sont les gouvernements africains – et non les agences – qui assument la majorité du budget de l'éducation.

Le renforcement des capacités des ministères faciliterait l'adaptation des bailleurs de fonds aux systèmes institutionnels en place et découragerait l'importation de systèmes étrangers. S'ils veulent participer plus efficacement à des partenariats plus équitables, les ministères de l'éducation devront renforcer leurs capacités dans les domaines suivants :

- ▶ planification et gestion des politiques ;
- ▶ contrôle financier et reddition de comptes ;
- ▶ suivi et évaluation.

Par dessus tout, les ministères doivent acquérir davantage de capacités de négociation de manière à pouvoir refuser à l'avenir les pratiques inacceptables des bailleurs de fonds telles qu'évoquées par certains ministres pendant la biennale. En outre, les représentants sur le terrain des agences impliquées dans les programmes nationaux doivent être comptables de leurs actions, au même titre que les fonctionnaires avec lesquels ils travaillent. L'atelier s'est conclu sur un dernier point : il semble y avoir un décalage entre les partenariats que nouent les principaux acteurs sur le terrain et ceux qui associent, au niveau national, les organisations multilatérales, bilatérales, internationales et non gouvernementales. La culture de la responsabilité collective et la culture de la participation ont été identifiées comme des éléments cruciaux pour l'amélioration de la qualité dans les écoles.

Il a été recommandé à l'ADEA de lancer deux types de recherche pour clarifier la notion de partenariats : l'une étudierait le rôle des parents dans la gouvernance des écoles ; et la seconde se pencherait sur les partenariats apparemment réussis entre les pays bénéficiaires et les bailleurs de fonds.

QUATRIÈME PARTIE : COMPTE-RENDU DU FORUM DES MINISTRES

Le Forum des ministres de l'éducation s'est réuni le 5 décembre 2003 pendant la biennale. La séance s'est déroulée en deux parties.

La première séance, présidée par S.E. M. Daniel Ona Ondo, ministre de l'Education nationale du Gabon, a été l'occasion de discuter des questions suivantes : la stratégie de mise en œuvre du NEPAD dans le secteur de l'éducation ; l'examen par les pairs comme outil de partage et de coopération entre pays africains et professionnels de l'éducation ; un proposition présentée par l'OCDE pour l'éducation des enfants handicapés.

Le ministre de l'éducation d'Afrique du Sud a souligné l'importance du NEPAD/NOPADA pour le développement du continent africain et a rappelé que l'éducation faisait partie des huit priorités du développement africain. Il a expliqué la manière dont le NEPAD/NOPADA contribuerait à améliorer la mise en œuvre des programmes éducatifs. M. Mboya, du secrétariat du NEPAD/NOPADA, a fait un rapport sur le volet éducatif du programme du NEPAD/NOPADA et a décrit les domaines d'intervention retenus pour l'éducation. Les priorités sont l'EPT, les méthodes d'enseignement à distance et la formation des enseignants. M. Mboya a plaidé pour une initiative rapide de tous les ministres de l'éducation dans ces onze domaines. Il

a rappelé le processus d'examen par les pairs proposé par le NEPAD/NOPADA et souligné combien il était fondamental de trouver des solutions africaines aux problèmes africains. Il a instamment demandé aux pays africains, au nom du NEPAD/NOPADA, de s'intéresser aux questions de gouvernance, pour trouver ainsi des moyens de limiter les conflits qui ravagent le continent - tout en soulignant qu'il fallait à tout prix éviter de retomber dans les erreurs du passé.

MM. Sack et Debourou, du GTASE, ont analysé le processus d'examen par les pairs de l'OCDE, soulignant ses forces et ses faiblesses et rappelant que l'exercice n'avait pas toujours tourné à l'avantage des secteurs analysés. Le GTASE a entrepris un examen pilote du secteur de l'éducation de deux pays africains, afin d'évaluer la validité de ce type de processus pour l'éducation dans un contexte africain.

Enfin, le Forum des ministres a écouté l'exposé de M. Evans, de l'OCDE, sur les offres d'éducation pour les enfants handicapés et les évolutions de l'éducation dans les pays de l'OCDE susceptibles d'inspirer les pays africains. Les ministres ont conclu que dans la mesure où l'éducation pour les enfants handicapés existe depuis plusieurs décennies en Afrique, mais à petite échelle du fait de son coût, il serait utile de lancer une enquête



régionale pour recenser les leçons apprises à ce jour en la matière.

La deuxième séance était présidée par S.E.M. Louis Steven Obeegadoo, ministre de l'Education et de la Recherche scientifique de Maurice. S.E. M. Ona Ondo, vice président du Bureau des ministres, a fait un rapport des activités du Bureau depuis la biennale d'Arusha en 2001. Les réunions ont été l'occasion de réaffirmer les missions et les objectifs de l'ADEA, le rôle des ministres au sein de l'ADEA et de prendre note des attentes des ministres vis-à-vis du rôle du bureau, du Forum et de l'association.

Parmi les principales questions discutées par les ministres lors des réunions du Bureau figurent : la question de la contribution financière des ministères de l'éducation à l'ADEA ; la coopération des pays au niveau des sous-régions, notamment les réunions ministérielles sous-régionales ; le programme d'échanges intra-africain ; le suivi de l'EPT dans le monde ; l'examen par les pairs dans le domaine de l'éducation ; les règles concernant l'élection des membres du Bureau des ministres.

A la fin de la réunion, le Forum des ministres a procédé à l'élection du nouveau Bureau des ministres de l'ADEA. Celui-ci est dorénavant composé des ministres et pays membres suivants :

Afrique de l'Ouest :

S.E. M. Fabian N.C. OSUJI, Nigéria ;
S.E. M. Alpha Tejan WURIE, Sierra Leone ;
S.E. M. Mamadou Lamine TRAORE, Mali

Afrique australe :

S.E. M. Simao PINDA, Angola ;
S.E. M. Alcido Eduardo NGUENHA, Mozambique

Afrique centrale :

S.E. M. Daniel ONA - ONDO, Gabon ;
S.E. Mme Rosalie KAMA - NIAMAYOUA, Congo

Afrique de l'Est :

S.E. M. Kilemi Valerian MWIRIA, Kenya ;
S.E. Mme Jeanne d'Arc MUJAWAMARIYA, Rwanda

Océan indien :

S.E. M. Louis Steven OBEEGADOO, Maurice

Le forum a également élu le président du Bureau des ministres, S.E. M. Daniel ONA - ONDO, Gabon et le vice président du Bureau, S.E. M. Louis Steven OBEEGADOO, Maurice.

CINQUIÈME PARTIE : SÉANCE DE SYNTHÈSE ET DE CLÔTURE

Bilan de la biennale

M. Adriaan Verspoor, consultant principal de l'ADEA du GT ad hoc sur la qualité, avait été chargé de la coordination de la préparation du document de discussion présenté à la réunion. Il a également animé la séance d'introduction sur la qualité de l'éducation, au début de la biennale. Il a souhaité s'exprimer à nouveau, non pas pour résumer les débats de la semaine - très approfondis et couvrant de vastes domaines - mais pour donner son avis et identifier un certain nombre de tâches qui attendent l'ADEA et les pays concernés, au vu des discussions engagées pendant la biennale.

M. Verspoor a rappelé aux participants ce que les jeunes avaient dit, très clairement, aux délégués au début de la réunion - à savoir que les systèmes éducatifs de nombreux pays africains flouaient les élèves en leur faisant des offres inférieures à leurs attentes et à leurs besoins. Cela étant, l'Afrique est riche d'expériences et de pratiques très précieuses - mais elles ne sont pas suffisamment documentées, étudiées et comprises et elles ne sont guère diffusées. « *Chacun sait que l'Afrique recèle des expériences et que les pays peuvent mutuellement tirer les leçons de leurs efforts* » a-t-il déclaré, tout en soulignant la diversité des contextes nationaux et en mettant en garde contre le recours à des recettes ou des programmes standards pour transposer les expériences

d'un pays à l'autre. De toute évidence, le potentiel de ressources éducatives en Afrique est loin d'avoir été entièrement utilisé - il convient donc de le libérer et d'en tirer le meilleur parti. La réunion a également mis en lumière l'apparition de partenariats novateurs. Quant aux débats sur la décentralisation, ils ont montré la diversité des approches possibles et des objectifs de cet exercice mais aussi l'obligation, pour chaque pays, de concevoir ses propres modalités de décentralisation. La séance consacrée à l'évaluation a été particulièrement enrichissante.

Comme les discussions l'ont souligné, la question de la mise en œuvre des programmes devra à l'avenir recevoir davantage d'attention, ainsi que la nécessité d'améliorer les compétences pédagogiques des enseignants, point qui n'a pas été suffisamment évoqué pendant la biennale. Pourtant, les enseignants sont au cœur du processus d'amélioration de la qualité et tout l'enjeu qualitatif au niveau des classes pourrait bien se résumer à l'ampleur des compétences pédagogiques et non pas à un manque de qualifications. Les chefs d'établissement sont « *les leaders du processus de transformation conduisant à la qualité* » et, à ce titre, ils ont besoin d'un plus grand soutien professionnel de la part des autorités éducatives et d'une aide bien structurée de la part des communautés. La mise au point de stratégies de développement de l'éducation destinées aux communautés pauvres reste un défi alors qu'elle fait partie intégrante des nouveaux



objectifs pour 2015, qui visent à assurer, à tous les enfants un accès à l'école et qu'ils accomplissent le cycle primaire jusqu'à son terme. Pour M. Verspoor, la qualité et l'équité sont donc deux objectifs inséparables que les pays doivent poursuivre simultanément et non séquentiellement.

Il a ensuite énuméré les principaux résultats et recommandations issus de la biennale pour l'éducation en Afrique, en ayant à l'esprit le rôle et l'appui potentiels que l'ADEA pourrait assumer :

- ▶ perfectionner les outils analytiques qui permettront de définir et de diffuser les bonnes pratiques adoptées en classe ;
- ▶ introduire davantage de diversité et de flexibilité dans les programmes éducatifs alternatifs, afin de pouvoir réellement toucher tous les enfants (le GTENF devrait faire un bilan sur cette question d'ici à deux ans) ;
- ▶ encourager la poursuite du dialogue sur le rôle des langues africaines dans les programmes scolaires, afin de parvenir enfin à un consensus sur cette question ;
- ▶ prouver, en suivant en cela l'exemple des programmes du FEA/FAWE, la reproductibilité des activités faisant la promotion de l'éducation des filles en insistant sur deux aspects opposés - l'intégration ou le ciblage (le FEA/FAWE devra faire un bilan sur cette question d'ici à deux ans) ;
- ▶ étudier l'impact financier des différents programmes de DPE ;
- ▶ intensifier la lutte contre le VIH/SIDA dans l'ensemble du secteur éducatif.

Contributions des partenaires étrangers et africains

Plusieurs participants, qui n'étaient pas encore intervenus, ont pris la parole - dont les représentants du JICA, de la coopération autrichienne pour le développement, du ministère des affaires étrangères des Pays-Bas et de la Banque mondiale - pour souligner l'importance des débats de ces journées et pour s'engager à travailler avec l'ADEA à l'avenir. Les représentants de ministères chargés des questions de genre (notamment le ministre ougandais), de la CONFEMEN, des syndicats enseignants africains, de l'Organisation panafricaine des enseignants, du FEA/FAWE, du GT sur le DPE et de l'AIPEA (Association internationale pour la promotion de l'éducation en Afrique) ont tous abondé en ce sens. Chacun a eu le sentiment que les discussions lui avaient beaucoup appris. Tous ont apprécié la qualité des contributions de l'ADEA tout au long de la réunion. La biennale a permis de partager entre collègues certains des enseignements importants, dont la nécessité de concevoir des systèmes éducatifs holistiques et diversifiés susceptibles de répondre aux besoins d'apprentissage de chaque pays ; de mettre en place des plans de décentralisation adaptés aux besoins nationaux ; et de s'intéresser fortement à la qualité de l'enseignement et aux compétences issues de cet apprentissage. Ils ont cependant rappelé que certaines questions n'avaient pas encore trouvé de réponse mais se sont dit déterminés à remédier à cette situation.

Séance de clôture

Discours de clôture du ministre de l'Éducation et de la Recherche scientifique de Maurice

Le ministre de l'Éducation et de la Recherche scientifique de Maurice, S.E. M. Louis Steven Obeegadoo, a redit combien Maurice s'était réjoui d'accueillir la biennale et combien il était fier de la qualité des débats et des échanges tout au long de la réunion. Il a souhaité que cette biennale marque une étape importante dans la vie de l'ADEA et le développement de l'éducation en Afrique. Enfin, il a espéré que les délégués garderaient un très bon souvenir de son pays.

Vote final de remerciements à Maurice

Mme Fadimata Alainchar, de Plan International, s'est chargée du vote final de remerciements à Maurice, de la part de ses invités de l'ADEA. Elle a évoqué la beauté légendaire des îles et l'hospitalité jamais prise en défaut de leurs habitants. Elle a assuré le ministre de l'Éducation et des Sciences de Maurice que les délégués garderaient un souvenir très agréable de cette réunion.

Remarques de conclusion du président de l'ADEA

C'est à M. Ahlin Byll-Cataria, président de l'ADEA, qu'est revenu l'honneur de conclure la biennale. Il a souhaité à tous les participants un retour sans encombre chez eux et a affirmé que l'ADEA garderait un souvenir très spécial de Maurice, pays remarquable de par la beauté de ses paysages, mais également exemplaire par la modernité de son économie, fruit d'un investissement jamais démenti dans l'éducation. Enfin, il a exprimé toute sa gratitude envers ce pays qui a eu la générosité de partager avec l'ADEA sa précieuse expérience, celle de placer l'éducation au cœur du développement.



ANNEXE 1 : PROGRAMME DE LA REUNION

MERCREDI 3 DÉCEMBRE 2003 : MATINÉE

Séance d'ouverture

9h00 - 11h00

Président :

- S.E M. Louis Steven OBEEGADOO, ministre de l'Education et de la Recherche scientifique, Maurice

Discours de bienvenue

- M. Ahlin BYLL-CATARIA, président de l'ADEA et spécialiste de programme en éducation, Direction du Développement et de la Coopération (DDC), Suisse
- S.E. M. Lesao Archibald LEHOHLA, ministre de l'Education et vice-Premier ministre, Lesotho, président du Bureau des ministres, ADEA

Messages

- S.E. Mme Anne Thérèse NDONG-JATTA, secrétaire d'Etat pour l'éducation, Department of State for Education, Gambie, FAWE
- M. Michael OMOLEWA, président de la conférence générale de l'UNESCO
- M. Birger FREDRIKSEN, conseiller principal en éducation, Banque mondiale

Discours d'ouverture

- S.E. M. Amadou Toumani TOURE, président de la République du Mali
- S.E. M. Anerood JUGNAUTH, président de la République de Maurice

Documents de la biennale

Dans tout le programme détaillé, les documents spécialement préparés pour la biennale et relatifs aux présentations ou aux discussions des séances plénières sont précédés du signe ▲.

Panel I :
Problématiques de la qualité de l'éducation
en Afrique subsaharienne

11:30 - 13:30

Président :

- S.E M. Lesao Archibald LEHOHLA, ministre de l'Education, vice-Premier ministre, Lesotho

Objectifs et contenus

Ce premier panel a servi d'introduction aux discussions sur la qualité de l'éducation. Il a soulevé les problématiques conceptuelles et opérationnelles liées à la définition et à la mise en œuvre de politiques de la qualité pour des besoins de clarification, mais aussi pour faire saisir les différences de compréhension et leurs implications en termes de dialogue et de négociation. A partir de l'expérience d'une politique d'amélioration de la qualité à l'île Maurice, le panel a présenté concrètement les défis et des stratégies développées sur le terrain avant d'évoquer, par le biais d'un film, les diverses conceptions de la qualité qu'expriment des acteurs de l'éducation en Afrique. Enfin, la présentation du document de discussion a exposé en condensé les principales interrogations théoriques et pratiques relatives aux expériences africaines et internationales en matière d'amélioration de la qualité.

Présentations

▲ L'expérience de l'île Maurice

- S.E. M. Louis Steven OBEEGADOO, ministre de l'Education et de la Recherche scientifique, Maurice
- Le souci de la qualité est commun à tous les systèmes éducatifs. Alors que, dans le passé, l'accent était mis sur l'augmentation des effectifs, les considérations qualitatives s'imposent aujourd'hui, qui obligent de s'intéresser aux facteurs critiques que sont les intrants, les processus, les produits et les résultats. De plus en plus, les gens se rendent compte que l'éducation est un service social qui forge l'identité de chacun et nourri ses aspirations socio-économiques dans un contexte d'apprentissage tout au long de la vie, de sorte que la demande d'une éducation de qualité est en augmentation constante. L'île Maurice met actuellement en œuvre plusieurs initiatives visant à intégrer l'éducation et le développement durable - de l'individu comme de la société - dans le mouvement général en faveur d'une éducation de qualité pour tous. Les autorités agissent notamment en faveur des groupes défavorisés, en collaboration et avec la participation de toutes les parties prenantes. La volonté de l'île Maurice d'assurer une éducation complète à tous les apprenants repose sur la vision d'une construction démocratique de la citoyenneté fondée sur des valeurs partagées.

▲ Film : points de vue sur la qualité

- Réalisation : Mme Catherine ECOLIVET : le point de vue des enfants
- Préparé pour la biennale à partir d'une série d'interviews, ce film montre la diversité des représentations sur ce qu'est ou

doit être la qualité de l'éducation. Tour à tour, ministres, enseignants, parents, élèves, inspecteurs, gestionnaires, partenaires externes évoquent leur compréhension de ce que doit être une école ou un enseignement de qualité, ainsi que les instruments de mesure de la qualité. Comment se confrontent ces conceptions diverses dans l'élaboration et l'application des politiques de qualité aux différents niveaux du système éducatif ?

▲ Document de discussion

Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne.

- M. Adriaan VERSPOOR, consultant principal pour l'exercice sur la qualité de l'ADEA
- M. Martial DEMBELE, université du Québec, Montréal

Le document de discussion est une synthèse générale des études de cas et des documents d'appui élaborés dans le cadre de l'exercice de l'ADEA sur la qualité. Le document est articulée autour des points suivants :

- ◆ Les politiques d'éducation pour tous doivent relever le défi de la qualité et s'intéresser explicitement aux questions d'équité, y compris les questions de genre.
- ◆ Une « culture de la qualité », ancrée dans une vision partagée de l'enseignement et de l'apprentissage et dans laquelle les leaders assument une responsabilité personnelle, est au cœur des politiques durables.
- ◆ L'amélioration de la qualité impose, pour réussir, de reconnaître dans l'école l'unité de changement, d'appuyer les initiatives prises au niveau de l'école, d'encourager un parcours souple et progressif et d'offrir des possibilités d'apprentissage tirées de l'expérience.
- ◆ Une éducation pour tous réussie suppose que les élèves soient préparés, que les écoles offrent des conditions propices, que les maîtres soient compétents, que les contenus des programmes soient adaptés aux besoins, que les processus pédagogiques soient efficaces et que le progrès des élèves soit suivi régulièrement.
- ◆ L'amélioration de la qualité dépend largement des modes de gestion (décentralisation, autonomie des écoles, ou encore participation communautaire), de l'évolution du financement (structures des coûts, options choisies et utilisations coût-efficaces) et d'une stratégie de renforcement des capacités qui s'intéresse à tout le système et reconnaît la nécessité de travailler mieux et plus efficacement.
- ◆ De nouveaux partenariats avec la société civile, les communautés et les agences de développement sont nécessaires pour renforcer les capacités et garantir un soutien durable aux politiques de qualité.
- ◆ Le défi de l'apprentissage va au-delà du secteur de l'éducation et appelle des solutions aux problèmes posés par les conflits, le VIH/SIDA, le paludisme, la pauvreté, les inégalités et autres discriminations.

Panel 2 : TABLE RONDE

Evaluation et bilan de la qualité de l'éducation en Afrique

15:00 - 16:30

Président :

- Mme Alice HAMER, directeur, division pour le développement social, région est, nord et sud, Banque africaine de développement (BAD)

Panélistes :

- M. Saul MURIMBA, directeur, SACMEQ
- M. Jean-Marc BERNARD, conseiller PASEC
- M. Vinayagum CHINAPAH, spécialiste principal du programme, Division de la promotion d'une éducation de qualité, UNESCO
- Mme Fatou NJIE, ministère de l'Education nationale, Gambie
- M. Glory MAKWATI, GT sur les statistiques de l'éducation (GTSE)
- M. Vincent GREANEY, spécialiste principal en éducation, Banque mondiale

Objectifs et contenus

Le panel se déroulera sous forme de table ronde pour faire émerger :

- ◆ Un bilan des résultats de l'apprentissage en Afrique au regard des évaluations conduites dans le cadre du SACMEQ, du PASEC et du MLA ;
- ◆ Les enseignements tirés de ces évaluations et leurs implications dans la définition et la mise en œuvre de politiques d'amélioration de la qualité ;
- ◆ Les questions de mesure et de pilotage de la qualité à travers les indicateurs et les statistiques de l'éducation ;
- ◆ Les conditions d'utilisation des examens et autres formes d'évaluation pour un suivi régulier des performances.

Enseignements tirés de l'évaluation des apprentissages (expériences régionales)

▲ Le suivi de la qualité de l'éducation en Afrique orientale et australe (SACMEQ)

Le SACMEQ est un consortium qui regroupe quinze ministères de l'Education de l'Afrique australe et orientale autour de politiques de recherche et de formation liées au suivi de la qualité. L'évaluation est centrée sur les résultats en sixième année considérée comme un niveau stratégique pour mesurer le succès d'un enseignement primaire complet. Les résultats

montrent que : (i) de grandes différences existent d'un pays à l'autre, (ii) les niveaux d'acquisition sont généralement bas car plus de la moitié des élèves n'atteignent pas le seuil requis, (iii) la plupart des élèves n'atteignent pas le niveau « minimum » et moins de 15 % atteignent le niveau « souhaitable », (iv) les résultats enregistrés par SACMEQ II indiquent des progrès par rapport à ceux de SACMEQ I. Prônant la prudence dans les jugements, l'étude soulève la difficulté d'avoir une mesure adéquate et homogène de la qualité lorsque l'on considère les différentes définitions et leurs conséquences en termes de diversité d'orientation et de choix d'éducation entre pays et à l'intérieur de chaque pays.

▲ **Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC)**

Le PASEC évalue les résultats de l'apprentissage en deuxième et cinquième années de l'enseignement primaire. Le document trace un portrait de la qualité à partir de données comparatives recueillies dans cinq pays soumis au même protocole d'enquête (Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Madagascar et Sénégal). Les résultats indiquent une faiblesse générale des performances tout en soulignant les disparités entre pays et au sein d'un même pays. La faible efficacité des systèmes éducatifs invite à porter une attention accrue aux conditions de scolarisation et aux facteurs extra-scolaires de succès des apprentissages. Le document insiste sur l'importance cruciale des premières années de scolarisation.

▲ **Le programme de suivi des résultats de l'apprentissage (MLA)**

Lancé par l'UNESCO et l'UNICEF, ce programme a apporté un soutien à 70 Etats dont 46 africains pour développer et renforcer leurs systèmes de suivi et d'évaluation des résultats de l'apprentissage. Le document présente les découvertes et les enseignements tirés des expériences africaines. Il soulève aussi les implications conceptuelles, méthodologiques et analytiques de l'implantation d'une culture de l'évaluation tenant compte des besoins et des priorités des contextes africains.

▲ **Utilisation de l'étude de MLA pour étudier les facteurs de qualité dans les établissements scolaires privés en Gambie**

A partir des résultats du MLA montrant un niveau de compétence plus élevé des élèves des écoles privées par rapport à ceux des écoles publiques, l'étude présente une analyse des modes de gestion dominants dans les écoles privées et publiques. Les observations montrent que ce qui fait la différence est : (i) le style de gestion marqué notamment par le leadership engagé du directeur d'école, le travail en équipe et le respect des règles de discipline, (ii) la disponibilité des manuels scolaires, des matériels didactiques, des programmes et des guides pour les élèves et les maîtres, (iii) l'évaluation, le suivi et la reconnaissance des progrès accomplis dans l'apprentissage, (iv) l'intensité et la qualité de la supervision et du soutien pédagogique fournis aux enseignants ainsi que l'implication de ceux-ci dans la planification, l'évaluation et l'amélioration de leur enseignement, (v) le soutien donné à domicile aux élèves par les parents.

▲ **Indicateurs et pilotage de la qualité à travers les statistiques de l'éducation**

Les statistiques sont un instrument essentiel pour promouvoir la qualité dans le secteur éducatif. Cette présentation montre comment les statistiques sont utilisées pour améliorer le pilotage de la qualité. Depuis 1997, le programme SISED du GTSE s'est attaché à promouvoir et à développer des outils méthodologiques et techniques devant aider les pays d'Afrique subsaharienne à fiabiliser la collecte puis le traitement de leurs données statistiques liées à l'éducation.

Aujourd'hui de nombreux pays ont retenu cette approche qui allie rigueur et souplesse à tous les niveaux de la « chaîne statistique ». La méthodologie proposée par le SISED, sans avoir la prétention d'intégrer toutes les dimensions, tend à fédérer les approches qualitatives et quantitatives. Trois études de cas sont présentées dans ce document. Elles abordent, chacune, plusieurs facettes liées à la qualité de l'enseignement et où les données statistiques ont permis une analyse plus fine : (i) disponibilité des ouvrages scolaires dans l'enseignement primaire au Burkina Faso de 1997 à 2002, (ii) impact de la féminisation du corps enseignant sur la parité filles/garçons au Sénégal en 2002/2003 et (iii) impact de l'accès à l'eau et aux commodités d'hygiène dans les écoles sur la parité filles/garçons au Sénégal en 2002/2003.

▲ Suivi des performances : évaluations et examens en Afrique

Le document porte sur l'utilisation des évaluations comme moyen d'améliorer la qualité de l'éducation. Sur la base de l'expérience africaine des vingt dernières années, il analyse quatre catégories d'évaluations : (i) les examens nationaux, (ii) les évaluations nationales, (iii) les évaluations internationales et (iv) les évaluations dans la salle de classe. Concernant particulièrement les examens, le document prône des réformes à cause de la qualité généralement médiocre des résultats aux examens et du fait que les contraintes des examens déterminent largement les pratiques d'enseignement. Le document montre les effets que ces réformes peuvent avoir sur les contenus de l'enseignement, les résultats scolaires et les capacités cognitives. Il souligne aussi l'exploitation insuffisante des résultats des évaluations nationales et internationales avant de mettre en exergue l'importance majeure de l'évaluation à l'échelle de la classe, en contradiction avec le peu d'attention qui lui est accordée.

Panel 3 :

Options de politiques et de financement de la qualité

17:00 - 18:30

Présidente :

- Mme Sissel VOLAN, conseillère principale en éducation, NORAD, Norvège

Objectif et contenus

Une politique d'éducation pour tous postule la qualité pour tous. Le panel a introduit la dimension de l'équité dans les politiques de qualité en mettant l'accent sur le genre. Le rapport EPT fait le point de la situation des filles en Afrique tandis que l'étude du FAWE indique des stratégies pour améliorer leur participation à l'éducation.

Concernant le financement de la qualité, la rareté des ressources impose la recherche des coûts les plus réduits pour le plus d'impact possible sur les résultats de l'apprentissage. La présentation sur les intrants essentiels a tenté de donner des réponses à cette question complexe pour inviter à une réflexion sur les options d'investissement en termes de coût-efficacité mais aussi d'équité.

Présentations

▲ Equité et apprentissage : la dimension du genre (FAWE)

Panéliste :

- Mme Lornah MURAGE, spécialiste de programme, Forum des éducatrices africaines (FEA/FAWE)
Cette contribution du FAWE à la biennale a analysé : (i) la faible participation des filles dans l'éducation, (ii) les facteurs socio-économiques, culturels, familiaux et scolaires qui influent sur l'éducation des filles, (iii) les stratégies de réforme sur le financement, la gestion, la planification et autres facteurs visant à élargir l'accès et la rétention des filles à l'école et (iv) des expériences prometteuses menées au Kenya, au Cameroun et en Tanzanie qui montrent que l'on peut créer des environnements favorables à l'apprentissage réussi des filles. L'orientation des politiques gouvernementales vers la prise en compte effective des questions de genre, la participation communautaire, l'implication des différents acteurs et partenaires de l'éducation tout au long du processus semblent être des facteurs communs de succès dans les différentes expériences présentées.

▲ Rapport EPT 2003 sur l'éducation des filles

Panéliste :

- M. John DANIEL, sous-directeur général pour l'éducation, UNESCO
 - Christopher COLCLOUGH, directeur, Equipe du rapport mondial de suivi sur l'EPT
- Tous les pays sont convenus d'éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005. La nouvelle édition du rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous propose un bilan des initiatives prises en Afrique

pour parvenir à une meilleure parité entre les sexes ; le rapport met également en exergue les politiques qui ont permis de lever certains obstacles à l'éducation dans la région. Mais la parité n'équivaut pas seulement à l'égalité numérique entre les filles et les garçons - elle impose également l'amélioration des expériences d'apprentissage et l'octroi d'une réelle égalité des chances sociales. Si la communauté internationale se doit de faire preuve d'encore plus d'audace, il revient à chaque Etat de faire de l'éducation de base de qualité un droit et une réalité pour tous ses ressortissants.

▲ **Éléments clés pour une politique de la qualité dans le contexte de l'Education pour Tous**

Panéliste :

- M. Alain MINGAT, économiste principal, Banque mondiale

Basée sur une méta-analyse des évaluations des apprentissages, l'approche coût-efficacité met en relation le coût des intrants et leur impact sur les résultats de l'apprentissage. Malgré les limites d'une telle démarche qui fait abstraction des processus et des contextes, l'étude offre un cadre de réflexion sur les options d'investissement à faire lorsque l'on est confronté à des conditions de rareté de ressources. Cette réflexion porte sur des questions telles que (i) la durée de la formation initiale des enseignants et son impact sur la qualité de l'éducation, (ii) l'accent qu'il faut mettre sur la formation continue des enseignants, (iii) la priorité à donner à la disponibilité des manuels scolaires, (iv) le faible impact des constructions scolaires à coût élevé, (v) l'effet limité de l'accroissement des effectifs élèves jusqu'à un certain niveau, (vi) l'interrogation sur l'efficacité de l'inspection, (vii) l'importance des programmes de développement de la petite enfance, (viii) l'impact positif des programmes alimentaires en faveur des élèves et des programmes d'alphabétisation pour les parents (ix) l'efficacité douteuse des redoublements.

▲ **Enseignement interactif par la radio (IRI) : contribution à la qualité et à l'accès pour tous**

Panéliste :

- M. Gordon NAIDOO, directeur exécutif, Open Learning Systems Education Trust (OLSET), Afrique du sud

Cet exposé s'efforcera de démontrer l'efficacité de l'enseignement interactif par la radio (IRI) dans une perspective d'amélioration de l'accès et de la qualité dans l'enseignement primaire de base. La présentation fera appel à l'expérience de l'Afrique du Sud, de la Guinée, du Sud du Soudan et de la Zambie pour illustrer ce qu'est l'IRI, son mode de fonctionnement et les conditions requises ainsi que son efficacité vis-à-vis des initiatives de formation des enseignants et des objectifs nationaux d'EPT. Les enjeux clés en termes de politique, de planification et de mise en œuvre seront identifiés - y compris le financement, la formation continue des enseignants et l'appui professionnel, la production de supports didactiques, les partenariats et la viabilité des projets.

Lancement du Prix africain du journalisme d'éducation Akintola Fatoyinbo – Edition 2004

18:30 - 19:00

La troisième édition du *Prix africain du journalisme d'éducation Akintola Fatoyinbo* a été lancée pendant la soirée de gala de l'ADEA qui a célébré le quinzième anniversaire de l'Association. Le Prix africain du journalisme d'éducation récompense les meilleurs articles sur l'éducation écrits par des journalistes africains et publiés dans la presse africaine. En instituant ce prix, l'ADEA a voulu souligner l'importance d'une information publique de qualité pour le développement de l'éducation en Afrique. Grâce à ce prix, l'ADEA encourage les médias africains à s'intéresser à l'éducation et à susciter des débats publics autour de ce thème.

Le lancement de l'édition 2004 du Prix s'est fait en présence de :

- S.E. M. Archibald Lesao LEHOHLA, président du Bureau des ministres de l'ADEA
- Professeur Alfred OPUBOR, coordonnateur par intérim du Groupe de travail sur la communication pour l'éducation et le développement (GTCOMED)
- Thanh-Hoa DESRUELLES, coordonnatrice des activités du Prix et responsable publications/communications, ADEA
- Les lauréats des éditions 2002 et 2003 du *Prix africain du journalisme d'éducation*.

**Panel 4 : Le développement professionnel des enseignants
au cœur de la rénovation pédagogique**

9h00 - 11h00

Président :

- S.E. M. Daniel ONA-ONDO, ministre de l'Éducation nationale, Gabon, vice-président du Bureau des ministres, ADEA

Objectifs et contenus

Le panel invite à une réflexion sur les stratégies efficaces pour développer et renforcer les compétences professionnelles des enseignants en relation avec la promotion de pédagogies actives centrées sur les apprenants. La séance commencera par une présentation qui sera suivie d'une table ronde. Les études de cas fournies par la Guinée, le Cameroun et le groupe de travail sur la profession enseignante alimentent des réflexions nourries par les expériences-terrain tandis que la synthèse thématique tente d'en dégager les principales leçons pour les mettre en perspective au regard des connaissances internationales. Les réflexions suscitées par le panel sont susceptibles d'inspirer des réformes privilégiant le développement professionnel des enseignants (formation initiale, formation continue, motivation, déontologie...), facteur décisif de succès pour changer les conceptions et pratiques pédagogiques.

Présentation

▲ Rénovation pédagogique et développement professionnel des enseignants

Panéliste :

- M. Martial DEMBELE, université du Québec, Montréal

Cette présentation fera la synthèse de cinq études de cas nationales, de quatre documents d'appui et de deux analyses documentaires sur la rénovation pédagogique et le développement professionnel des enseignants. La synthèse montre que : (i) les pratiques d'enseignement frontales persistent dans les classes, (ii) la lecture demeure une compétence fondamentale pour aborder avec succès les autres apprentissages, (iii) la difficulté de changer les pratiques d'enseignement est liée à des croyances et à des habitudes profondément ancrées, (iv) il y a un nombre croissant d'expériences de changement qui émergent, malgré l'absence de données sur l'amélioration des apprentissages des élèves, (v) pour que les pratiques pédagogiques efficaces soient une réalité dans les classes, une attention particulière doit être accordée aux processus à l'œuvre sur le terrain, c'est-à-dire à la façon dont les intrants sont utilisés dans les écoles et dans les classes. La synthèse soulève aussi des questions telles que l'utilisation des langues africaines comme médium d'apprentissage, le défi des pédagogies actives et centrées sur l'apprenant dans les contextes africains, la recomposition en cours du personnel enseignant avec les nouveaux types de recrutement, la conciliation entre inspection d'une part et renforcement du leadership et de la gestion de l'école d'autre part.

TABLE RONDE : Le développement professionnel des enseignants

Panélistes :

- M. Henry KALUBA, Groupe de travail sur la profession enseignante
- M. Faoura THIAM, ministère de l'Éducation nationale de la Guinée
- M. Yacouba YAYA, ministère de l'Éducation nationale, Cameroun
- M. Martial DEMBELE, université du Québec, Montréal
- M. Faizal JEEROBURKHAN, Senior lecturer, Mauritius Institute of Education
- M. Baba DIANE, ministère de l'Éducation de Guinée
- M. Richard CHARRON, Association francophone internationale des directeurs d'établissement (AFIDES), Québec

▲ L'auto évaluation scolaire : vers une meilleure école

Le GTPE a organisé des formations sur l'auto évaluation scolaire en Gambie, au Swaziland et au Kenya. Elles soulignent la nécessité : (i) de disposer d'un cadre de référence clair (mécanisme national, mandat, dispositif d'appui) ; (ii) de développer une compréhension partagée du processus au niveau des personnels chargés d'inspection, de planification, de finances et de formation tout comme au niveau de l'école (directeurs, enseignants, parents, comités de gestion...) ; (iii) d'avoir un leadership local dynamique parmi les directeurs des écoles d'une zone donnée et de promouvoir largement l'idée d'auto-évaluation (iv) de mettre en place un cadre institutionnel bien structuré aux niveaux national et local pour piloter, suivre et appuyer l'évolution de l'expérience.

▲ La réforme de la formation initiale des maîtres en Guinée : étude-bilan de la mise en œuvre

En 1998, la Guinée faisait face au défi de mettre en service 6 000 nouveaux enseignants en trois ans à des coûts réduits tout en préservant la qualité. Le modèle existant depuis 1992 étant peu coût-efficace, il fut décidé de réformer le système de formation initiale des enseignants en mettant en avant un nouveau modèle qui réduit la durée de la formation de trois à deux années, introduit le système dual de formation professionnelle de type allemand et s'oriente vers la pédagogie active et des stratégies centrées sur l'apprentissage, les pratiques réflexives et le constructivisme. En première année, la formation alterne les cours à l'École normale et des stages dans des écoles primaires associées. Dans la seconde année, les instituteurs stagiaires prennent des classes dont ils sont pleinement responsables avec le soutien de conseillers pédagogiques et des pairs. Ce modèle a permis de former 7 162 nouveaux enseignants (plus que l'objectif prévu), de baisser les coûts unitaires et d'améliorer les résultats de l'apprentissage des élèves. En effet, les classes tenues par les nouveaux enseignants enregistrent des performances plus élevées que celles tenues par les enseignants formés à travers le modèle précédent. Ces progrès sont encore plus nets avec la seconde cohorte formée grâce au nouveau modèle.

▲ Implantation de la nouvelle approche pédagogique (NAP) dans l'enseignement primaire au Cameroun

En 1997, le ministre de l'Education du Cameroun a conçu et mis en œuvre la NAP. La méthodologie allie les principes de la pédagogie par objectifs et de la pédagogie active. La démarche consiste à annoncer les objectifs de l'apprentissage aux élèves et à les placer devant une situation-problème pour les engager individuellement, puis en groupes, dans une démarche de résolution de problèmes et de transfert des solutions à différentes situations du milieu environnant. L'évaluation se veut congruente par rapport aux objectifs de départ. La NAP sert en fait de levier et de boussole pour transformer les pratiques des enseignants à travers la formation et le soutien pédagogique. Les résultats indiquent : (i) un accroissement de la confiance, de la prise d'initiative et des relations entre les élèves et entre élèves et maîtres, (ii) l'intensification des échanges entre inspecteurs, directeurs et enseignants sur les pratiques et le soutien pédagogiques, (iii) un engagement plus fort des enseignants dans la préparation de l'enseignement, (iv) une relation interactive renforcée entre l'école et le milieu. En outre, une étude restreinte montre des progrès dans les performances des élèves, notamment en calcul.

▲ Etude de cas sur la formation pédagogique à distance : Ile Maurice

Pour répondre aux besoins de formation des enseignants, de nombreux pays commencent à avoir recours à la formation à distance par le biais de documents imprimés, de la radio, de la télévision, de cassettes audio ou vidéo et, dans certains cas, d'Internet et de CD-ROM. Cette étude de cas présente une expérience mauricienne de formation continue à distance. Elle analyse comment le cours Advanced Certificate in Education (ACE) a été perçu par des enseignants du primaire formés de 1993 à 1998. L'analyse quantitative des réponses recueillies par questionnaire a été complétée par une analyse qualitative à partir d'entretiens semi-directifs des directeurs et inspecteurs d'école interrogés notamment sur la contribution du ACE à l'amélioration des résultats d'apprentissage en classe. La méthodologie de la formation à distance centrée davantage sur l'apprentissage que sur l'enseignement, axée sur la flexibilité, l'autonomie et le travail collaboratif a été, dans l'ensemble, bien appréciée par les enseignants. Le cours ACE a également été une occasion de réfléchir sur leurs propres pratiques en classe, d'en améliorer certaines et de s'inscrire dans un processus de perfectionnement professionnel tout au long de la vie.

**Panel 5 : Renforcement de la pertinence
et de l'efficacité de l'apprentissage**

9:00 - 11:00

Président :

- M. Birger FREDRIKSEN, conseiller principal en éducation, Banque mondiale

Objectifs et contenus :

La problématique de la pertinence a été posée ici en termes de promotion d'un modèle éducatif africain. De manière plus pragmatique, le panel s'est intéressé au renforcement de la pertinence comme moyen d'accroître l'efficacité des apprentissages. Dans cette perspective pédagogique, l'adaptation des curricula aux besoins du « champ de la pratique sociale » des apprenants et l'utilisation de la langue qu'ils parlent comme langue d'instruction de départ apparaissent particulièrement efficaces aussi bien pour les processus éducatifs et les stratégies pédagogiques actives que pour les performances de l'apprentissage. Les échanges devraient inciter les décideurs à réformer les curricula d'éducation de base.

Présentations

▲ Pertinence de l'éducation : adaptation des curricula et utilisation des langues africaines

Panéliste :

- M. Nazam HALAOUI, université de Montréal, Canada

Cette synthèse d'études de cas (Burkina Faso, Burundi, Mali, Niger et Zambie) et de la documentation existante sur le sujet a analysé des expériences de réformes de curricula et d'utilisation des langues africaines. Elle a montré que le renforcement de la pertinence de l'éducation par la prise en compte des réalités, des capacités et des besoins des apprenants accroît l'efficacité de l'apprentissage lorsque (i) les curricula prennent appui sur l'expérience et les acquis de l'apprenant dans sa famille et dans son milieu, (ii) la langue d'instruction des premières années d'école est celle qu'utilise l'apprenant comme moyen de communication. Le bilinguisme de stratégie prôné facilite donc la communication de la connaissance tout comme les programmes et les stratégies d'instruction prenant appui sur la base intuitive constituée par les observations et les expériences tirées du milieu environnant de l'apprenant. La présentation a souligné l'importance de donner du sens aux apprentissages au regard des besoins du contexte local et national en matière de santé (VIH/SIDA), d'environnement, de travail, etc.

▲ Le programme zambien de lecture dans l'enseignement primaire

Panéliste :

- M. François SAMPA, ministère de l'Éducation nationale, Zambie

Lancé en 1998, ce programme vise à améliorer les performances des élèves de l'enseignement primaire en lecture et en écriture. Les activités développées dans ce cadre ont été : (i) l'élaboration et la mise en œuvre d'un modèle d'enseignement bilingue qui introduit l'utilisation de sept langues locales comme premières langues d'instruction pendant que l'anglais est

étudié comme matière orale, puis écrite avant de devenir langue d'instruction, (ii) l'accompagnement de l'expérience par l'application de pédagogies centrées sur l'apprenant, l'évaluation continue des apprentissages et un système de soutien aux enseignants, (iii) le renforcement du sens de la lecture par des supports éducatifs (VIH/SIDA, genre, compétences de vie...) inclus dans les livres scolaires. Les résultats comparés d'évaluations conduites en 1999 (début du programme) et 2002 montrent que les niveaux de lecture des classes dans les différentes régions du pays se sont améliorés à des taux variant de 30 % à 68 %. En outre, le programme a favorisé aux niveaux national et local le renforcement des capacités institutionnelles et techniques de gestion, de suivi et d'appui des écoles et des enseignants. Le ministère a développé un programme 2003-2007 et un plan de décentralisation qui devraient assurer la durabilité de l'expérience. Des défis restent tout de même posés avec la pénurie de personnel dans les écoles, les effectifs pléthoriques des classes et les bas salaires des enseignants.

▲ Le développement de la petite enfance (DPE) : une stratégie importante pour améliorer les résultats de l'éducation

Panéliste :

- S.E. Mme Alice Sumani, ministre des questions du Genre et des Services communautaires du Malawi et S.E. Mme Ndeye Khady DIOP MBAYE, ministre délégué chargé de l'Education pré-scolaire et de la case des tout petits du Sénégal

Le concept de développement de la petite enfance (DPE) va au-delà de la préparation à la scolarisation et intègre la stimulation des potentialités de l'enfant, des soins de santé, une alimentation adéquate et la création d'un environnement propice à la protection et à l'épanouissement de la personnalité de l'enfant. L'étude souligne : (i) l'importance de développer de manière précoce certaines potentialités faute de quoi elles se perdent, (ii) la plus-value du DPE pour la réussite des apprentissages scolaires et, plus tard, pour de meilleures performances professionnelles (iii) l'importance de renforcer l'équité pour améliorer la qualité, notamment en faveur des filles et des enfants issus de milieux défavorisés. L'étude examine également la situation du DPE en Afrique marquée par la faiblesse de la pré-scolarisation et des budgets qui y sont consacrés ainsi que l'inadaptation des programmes. Les recommandations faites s'orientent vers : (i) la promotion de l'approche intégrée, (ii) l'implication des parents, des communautés et des ONG et l'utilisation de leurs ressources éducatives, (iii) l'adoption de programmes de qualité financièrement durables, (iv) le renforcement des capacités des personnels et des parents, (v) la mise en place de cadres politiques et opérationnels tenant compte des réalités et des besoins des communautés, (vi) l'élargissement du DPE aux zones rurales et aux milieux démunis, (vii) la reconnaissance de la diversité des modes d'interventions et l'intégration de services axés sur la santé, la nutrition, la cognition, et le développement moteur, psycho-social et affectif de l'enfant.

**Panel 6 : Implantation des réformes dans les écoles
et dans les classes**

15:00 - 16:30

Président :

- S.E. M. Kilemi Valerian Mwiria, ministre adjoint, Ministère de l'Éducation des Sciences et des technologies, Kenya

Objectifs et contenus

Les changements significatifs pour l'amélioration de la qualité de l'éducation se déroulent dans l'école et dans la classe. Ce panel avait pour objectif d'identifier et d'analyser les stratégies et les démarches, les conditions et les facteurs favorables à la traduction des réformes en changements de pratiques chez les acteurs directs de l'action éducative dans la classe : enseignants et apprenants. L'implantation de l'innovation à ce niveau est en effet l'enjeu principal des réformes éducatives mais les expériences montrent aussi les défis énormes et complexes auxquels elle se heurte.

Présentations

▲ Généralisation et pérennisation des réformes

Panéliste :

- M. Kabule WEVA, université de Moncton, Canada

Dans la ligne de la biennale de l'ADEA 2001, cette synthèse de cinq études de cas reprend la typologie de la généralisation des réformes ainsi que les conditions et les facteurs de leur succès. Elle souligne particulièrement l'importance de l'engagement social et politique, le rôle de la communication, de la consultation et de la décentralisation, et la nécessité d'un cadre de politique nationale spécifique et d'un financement conséquent pour assurer la durabilité de la réforme. Les recommandations soulignent qu'il est important de prévoir : (i) une étape de mise à l'essai avant toute généralisation, (ii) une décentralisation créant un espace d'autonomie et d'initiative aux communautés locales et aux écoles, (iii) une gestion, un soutien de proximité et une communication impliquant tous les acteurs.

▲ Une approche d'amélioration de la qualité dans un contexte de réforme en Mauritanie

Panéliste :

- M. Hamoud Abdel Wedoud Kamil, directeur des projets éducation, ministère des Affaires économiques et du développement, Mauritanie

Dans le cadre de la mise en place du Programme national du développement du secteur éducatif (PNDSE), la Mauritanie a développé une dimension d'amélioration de la qualité de l'éducation qui a nécessité la mise en place d'une structure chargée du pilotage stratégique, de la coordination et de la gestion des différentes activités. Des instruments tels que des manuels

de procédures et des manuels d'exécution ont été conçus pour faciliter l'exécution. Le gouvernement a accompagné ce programme par de grandes campagnes de communication pour l'alphabétisation et l'accès à la lecture pour tous les citoyens afin de garantir l'amélioration des connaissances des parents et leur soutien à l'éducation des enfants. L'étude souligne le degré d'engagement des pouvoirs publics, la mobilisation des acteurs et des ressources, la validation politique à temps des propositions techniques et la qualité du pilotage comme facteurs importants de succès. En fait, c'est un véritable contrat qui a été négocié avec l'ensemble des acteurs pour fédérer les ressources éducatives de l'Etat et de la société civile en vue d'améliorer les performances du système éducatif.

▲ L'impact du programme de réforme de l'enseignement primaire sur la qualité de l'éducation de base en Ouganda

Panéliste :

- M. Joseph EILOR, ministère de l'Education nationale, Ouganda

Depuis 1992, le gouvernement de l'Ouganda s'est engagé dans une réforme ambitieuse avec l'objectif d'universaliser l'enseignement primaire et d'améliorer la qualité de l'éducation de base. Au regard de la qualité, les interventions ont porté sur le système de gestion de formation initiale et de formation continue des maîtres, des directeurs d'écoles et des gestionnaires de l'éducation ; sur la production et la distribution de matériel d'apprentissage ; et sur une adaptation des curricula et des examens. L'étude note l'importance d'impliquer les communautés dans les changements d'attitudes et de valeurs, d'introduire la pédagogie active et de développer des stratégies orientées vers la demande. Parmi les leçons retenues, figurent la nécessité de définir clairement les objectifs et les priorités, de mettre en place un dispositif de renforcement des capacités institutionnelles et de mobiliser le soutien des communautés afin de développer de nouveaux partenariats. L'engagement du gouvernement s'est aussi traduit par un soutien financier conséquent.

▲ Leçons apprises de l'approche « Amélioration de la qualité de l'éducation » (IEQ)

Panéliste :

- Mme Jane SCHUBERT, Senior Research Fellow, American Institutes for Research

Cette étude porte sur l'évolution des connaissances et les expériences des trente dernières années concernant l'amélioration de la qualité de l'éducation. La problématique du passage des connaissances sur la qualité vers des pratiques de qualité dans les classes est au centre des discussions. L'USAID a appuyé un projet intitulé « L'amélioration de la qualité de l'éducation » (IEQ) qui a été appliqué dans dix-sept pays. Il en ressort des enseignements qui incitent à se focaliser sur l'enseignement, l'apprentissage et les résultats comme étant au cœur des stratégies d'amélioration de la qualité. Partant du fait qu'aucune classe ne ressemble à une autre, l'étude met en avant la nécessité de baser les stratégies d'implantation et de gestion de la qualité sur les réalités spécifiques de chaque école, ce qui conduit, dans tout effort d'amélioration de la qualité, à partir de la base comme unité de changement (c'est-à-dire de l'école et de la classe). C'est ainsi que l'attention et l'effort se portent sur : ce que savent les enseignants ; comment ils enseignent ; ce que font les élèves dans les classes ; les ressources qui appuient les processus d'enseignement et d'apprentissage ; ce que les élèves apprennent ; comment ils apprennent. Le cycle qu'utilise IEQ inclut l'évaluation de l'apprentissage et de l'enseignement, les méthodologies multiformes, l'analyse des données qualitatives

Panel 7 : TABLE RONDE

Comment assure-t-on la qualité ailleurs ?

17h00 - 18h30

Présidente :

- Mme Françoise CAILLODS, directrice adjointe, Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ)

Panélistes :

- M. Jacob BREGMAN, spécialiste principal en éducation, Banque mondiale
- Mme Magdallen JUMA, senior manager, Université Virtuelle Africaine (UVA)
- M. James ADU OPARE, Université de Cape Coast, Ghana, Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES)
- Mme Tisna VELDHUYZEN VAN ZANTEN, vice présidente et directrice, Développement international, University Research Co.

Objectifs et contenus

Ce panel a exploré les expériences d'amélioration de la qualité à d'autres niveaux que l'éducation de base, (dans l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur) et dans d'autres secteurs (la santé, les nouvelles technologies), pour chercher à en tirer des enseignements et des contributions utiles. Il est souvent arrivé que les réformes pédagogiques soient inspirées de stratégies développées dans des secteurs autres que l'éducation. De telles inspirations peuvent-elles naître de l'analyse des stratégies garantissant la qualité dans les domaines de la santé ou des nouvelles technologies ? Cette quête s'effectuera sous la forme d'une table-ronde.

▲ La qualité de l'éducation secondaire en Afrique

Les progrès réalisés dans l'éducation de base pour tous créent une demande accrue pour un niveau plus élevé d'éducation. Le document soulève trois questions: (i) Quel est l'état de l'enseignement secondaire en Afrique en rapport avec l'accès, l'équité et la qualité ? (ii) Quelles sont les tendances et les bonnes pratiques en matière d'amélioration de la qualité de l'éducation dans les pays de l'OCDE ? (iii) Parmi celles-ci, existe-t-il des enseignements qui peuvent s'appliquer à l'enseignement secondaire en Afrique ?

Le document indique la situation préoccupante de l'enseignement secondaire en Afrique et pose les défis suivants : recherche de solutions coûts-efficaces, mise en place de standards d'équité et de qualité, formation efficace des enseignants, réforme des curricula, amélioration de la gestion et de l'imputabilité, combinaison qualité-pertinence et international-local.

**▲ Assurer la qualité dans l'éducation à distance au niveau du supérieur :
l'expérience de l'Université Virtuelle Africaine (UVA)**

Cette étude présente l'expérience de l'UVA concernant les stratégies et les dispositifs à mettre en œuvre pour garantir la qualité dans l'enseignement supérieur à distance. L'UVA a été lancée en 1997 par la Banque mondiale. Depuis, elle a évolué du statut de projet vers celui d'université à part entière et a démarré sa phase opérationnelle en 2002. Le modèle pédagogique de l'UVA est centré sur l'apprenant : les étudiants sont les principaux acteurs de leur apprentissage et sont accompagnés par les professeurs qui les conseillent et suivent leurs progrès tout en facilitant leur accès aux connaissances. Le mode d'enseignement combine plusieurs procédures qui permettent à l'étudiant d'utiliser Internet, intranet et des CD-rom et d'entrer en contact avec un animateur local pour davantage d'explications, d'informations, de conseils et d'appréciations. Le courriel sert également aux étudiants pour communiquer. Ceux-ci peuvent aussi suivre des vidéo-conférences et télé-conférences et accéder à la bibliothèque numérique de l'UVA. Les défis posés à l'UVA sont la pénurie des ressources informatiques, la lenteur de connexion à Internet, les entraves liées aux politiques de télécommunications, les coûts élevés des télécommunications, la faiblesse des compétences en technologies d'information et de communication, le scepticisme à l'égard de l'apprentissage par la technologie.

▲ Le rôle et la contribution de l'enseignement supérieur pour améliorer la qualité de l'éducation de base - Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES)

Le centre de recherche pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement au Ghana est une unité créée au sein de la faculté de l'éducation de l'université Cape Coast pour des recherches centrées sur l'école et la classe. Les activités de recherche ont développé des projets tels que : (i) l'examen de la disponibilité et de l'utilisation des matériels d'enseignement et d'apprentissage dans les sciences, les mathématiques et l'anglais ; (ii) l'étude sur les performances de l'apprentissage et les améliorations de la qualité dans les écoles primaires et (iii) l'évaluation de l'application de la politique linguistique dans les écoles primaires. L'étude observe que les activités de recherche ont de l'impact sur la politique du gouvernement en matière de l'éducation de base et ont contribué à des changements d'attitudes en classe aussi bien chez les maîtres que chez les élèves et dans certains cas au niveau des communautés. La présentation souligne le rôle important que peut jouer l'enseignement supérieur dans l'amélioration de la qualité de l'éducation de base.

▲ Assurer la qualité dans le secteur de la santé

Les programmes sanitaires et les pays se rejoignent désormais tous autour de la question de la qualité. La multiplication des directives fondées sur l'expérience, l'attention accrue accordée au bien-être du patient et au pilotage des résultats sanitaires, les initiatives visant à limiter les gaspillages et l'inefficacité pour assurer une utilisation optimale de ressources limitées ainsi que l'implication toujours plus poussée des communautés dans la gestion et l'amélioration des soins de santé témoignent d'une sensibilisation accrue à l'importance d'instaurer des soins de santé de meilleure qualité. Ce document évoquera la stratégie retenue par le projet d'assurance qualité, financé par l'USAID et dont la mise en œuvre dans plus d'une trentaine de pays a été couronnée de succès. La démarche adoptée fait appel à des instruments d'assurance qualité (AQ) et de gestion de la qualité dans un cadre institutionnel et organisationnel.

**Panel 8 : Décentralisation et diversification :
rôle de la société civile et des communautés**

9h00 - 11h00

Président :

- S.E. M. A.R. Danny Faure, ministre de l'Education et de la Jeunesse, Seychelles

Objectifs et contenus

Une éducation de qualité pour tous exige un engagement de l'Etat mais aussi une mobilisation des ressources éducatives latentes dans la société. Le partenariat avec la société civile, la participation communautaire, la prise de responsabilités des autorités locales et les initiatives du secteur privé dépendent pour beaucoup de l'espace que leur donnent les politiques du gouvernement. Le panel, sous forme de table-ronde, a analysé les expériences de décentralisation et de contractualisation qui permettent d'impliquer efficacement différents acteurs et partenaires de l'éducation dans la formulation et la mise en œuvre des politiques de qualité. L'offre est ainsi diversifiée, et répond à la diversité de la demande d'éducation de qualité.

Présentation

▲ Décentralisation et la diversification des systèmes : impliquer et responsabiliser pour une « citoyenneté scolaire »

Panélistes :

- M. Boubacar NIANE, professeur à l'Ecole normale supérieure, Sénégal
- M. Jordan NAIDOO, Advanced Doctoral Fellow, Harvard Graduate School of Education, Etats Unis

Dans les expériences de décentralisation pour l'amélioration de la qualité, la contractualisation et la dévolution de pouvoirs au niveau de l'école et de la communauté se sont révélées comme de puissants leviers d'énergie créatrice. Le partenariat, la participation et la coopération mettent en place un ensemble d'acteurs et de structures particulièrement productive. Les leçons apprises de ces expériences montrent que : (i) les environnements scolaires recèlent d'énormes ressources latentes qui peuvent être mobilisées pour améliorer la qualité de l'éducation ; (ii) la confiance, la transparence et la valorisation de la participation communautaire dans le processus de prise de décision sont porteuses ; (iii) le dialogue social permanent, l'amélioration des résultats scolaires et l'effort de financement endogène contribuent à la promotion de la qualité dans les politiques de décentralisation-déconcentration. Ces politiques peuvent favoriser le renforcement des heures effectives d'apprentissage, la mise à disposition à temps de matériels et d'outils d'apprentissage, l'utilisation des technologies, le soutien de proximité aux enseignants, des mesures de motivation des personnels, le soutien des parents et la compatibilité entre temps scolaire et temps social qui représentent des supports essentiels à la qualité.

TABLE RONDE : Décentralisation et participation de la société civile

Panélistes :

- M. Boubacar NIANE, professeur à l'Ecole normale supérieure, Sénégal
- M. Jordan NAIDOO, Advanced Doctoral Fellow, Harvard Graduate School of Education, Etats Unis
- M. Alassane NDIAYE, directeur de l'Alphabétisation, ministère délégué chargé de la Formation professionnelle publique et privée, de l'Alphabétisation et des Langues nationales du Sénégal
- M. William RATREMA RAKOTOARINIA, ministère de l'Enseignement Secondaire et de l'éducation de base, Madagascar
- M. Paul Taryam ILBOUDO, Groupe de travail sur l'éducation non formelle (GTENF)
- Mme Deborah GLASSMAN, consultante, Save the Children
- M. Mohamed Chérif DIARRA, Groupe de travail sur les finances et l'éducation (GTFE)
- M. François GERIN-LAJOIE, directeur, Fondation Paul Gérin-Lajoie

▲ Expérience du Sénégal : décentralisation de la gestion de l'éducation et diversification des offres : le « faire-faire »

La stratégie du « faire-faire » est basée sur l'établissement d'un partenariat entre l'Etat, les organisations de la société civile et la communauté. A partir d'une distribution équilibrée et fonctionnelle des rôles, ce partenariat opère grâce à un Fonds d'appui qui fonctionne à travers des mécanismes et des procédures opérationnelles de développement et de financement de projets d'alphabétisation pour les adultes et d'éducation alternative pour les enfants et adolescents. En direction de la qualité, divers instruments et initiatives sont développées : (i) les cadres de concertation qui évaluent et améliorent de façon constante les actions menées ; (ii) un dispositif d'évaluation et de renforcement des capacités des différents acteurs reposant sur quatre fonctions (l'information, la supervision, la recherche de la qualité et le soutien) ; (iii) le renforcement des moyens logistiques et financiers, (iv) la diversification et l'approfondissement de l'offre éducative en réponse à la diversité de la demande. Les défis restent l'implication des collectivités locales ainsi que la collecte et la gestion de données.

▲ Les Contrats Programmes (CP) et l'amélioration de la qualité à Madagascar

Le Contrat Programme (CP) est inspiré du droit coutumier malgache et se présente comme un accord entre les membres d'une communauté et le ministère de l'Education. Il tient compte des conditions du contexte local, vise un partage des objectifs des programmes et distribue les rôles entre les parties contractantes. Les premiers CP ont surtout mis l'accent sur l'élargissement de l'accès et le renforcement de l'équité et, à partir de 1999, ils ont pris en charge l'amélioration des pratiques pédagogiques. Cette stratégie a permis de réduire les taux de redoublement et d'augmenter les taux de réussite au Certificat d'Etudes Primaires Élémentaires (CEPE). Les interventions ont, entre autres, porté sur la formation des directeurs d'écoles et des conseillers pédagogiques à la gestion de l'apprentissage et à l'organisation de l'école en relation avec la communauté. Ceci a conduit à un aménagement plus approprié de l'apprentissage, de la planification de l'enseignement, du renforcement et du soutien pédagogique aux enseignants et de la disponibilité des manuels scolaires. On a observé que les élèves et les enseignants sont devenus ponctuels, plus assidus et plus motivés.

▲ **Expérience du Burkina Faso : améliorer la qualité de l'éducation de base**

Après un bilan de l'évolution de l'éducation de base au Burkina-Faso de 1960 à nos jours, l'étude analyse diverses innovations éducatives et pédagogiques visant à l'amélioration de la qualité et de la pertinence des apprentissages: écoles satellites, éducation bilingue, centres d'éducation de base non-formelle, centres « banma nuara », approche « Reflect » et pédagogie du texte. Ensuite, elle porte un regard prospectif sur le développement du système en relation avec l'objectif d'éducation pour tous. L'accent est mis sur le rôle important de l'éducation non-formelle et de l'éducation bilingue, qui, intégrées dans le système, peuvent donner une impulsion forte à la fois à la marche vers l'accès et l'équité ainsi qu'aux efforts d'adaptation des contenus éducatifs et de renforcement de la qualité des apprentissages.

▲ **Les écoles de village de Save the Children US au Mali, 1992-2003 : une perspective de la qualité de l'accès**

Pendant une dizaine d'années, les autorités maliennes ont affecté des ressources humaines et financières à la résolution des deux grands défis du système éducatif du pays - élargir l'accès et améliorer la qualité de l'apprentissage. Cette initiative a conduit à la création d'écoles communautaires, qui sont autant d'organisations éducatives nouvelles nées des limites des services publics à répondre à la demande d'éducation dans les zones rurales. Aujourd'hui, ces écoles offrent une véritable solution alternative pour parvenir à une éducation de qualité pour tous. Le modèle proposé en 1992 par Save the Children pour scolariser les enfants des villages marquait une rupture radicale avec le modèle éducatif formel existant et ce, à plusieurs égards. Depuis cette date, Save the Children, Etats-Unis, s'occupe des écoles communautaires (ou de village) du Mali et a élargi sa démarche, tout en l'adaptant, à sept autres pays d'Afrique. Ces écoles proposent une éducation adaptée aux villages ruraux du Mali éloignés des écoles traditionnelles. Parallèlement, ce modèle original a questionné les a priori sur l'éducation « efficace ». Ce document retrace l'évolution de l'approche adoptée au Mali et s'intéresse aux rapports qu'elle entretient avec la réforme éducative du pays. Une série de questions viennent conclure ce texte, concernant la valorisation et l'évaluation des projets éducatifs gérés par des ONG recevant une aide extérieure.

▲ **Le financement de l'éducation dans un contexte de décentralisation au Mali, au Nigéria et en Ouganda - Groupe de travail sur les finances et l'éducation (GTFE)**

Cette présentation étudie et analyse la gestion financière de l'éducation dans un contexte de décentralisation, en s'appuyant sur des études de cas faites sur le Mali, le Nigéria et l'Ouganda. La nature, l'horizon temporel et les spécificités des processus de décentralisation de ces pays justifient ce choix. Les études passent en revue les expériences et les impacts des différentes approches adoptées ainsi que les divers aspects de la décentralisation, en intégrant également les notions de déconcentration et de délégation. Ces études parviennent à la conclusion que la gestion financière de l'éducation dans le contexte de décentralisation mise en œuvre par les trois pays présente de nombreux points communs et que les différences observées sont davantage liées à des variations contextuelles propres à chacun d'entre eux qu'aux structures de gestion financière opérant aux différents échelons de gouvernement.

▲ **Formation de terrain et accompagnement des jeunes volontaires de l'éducation de base au Niger - l'expérience de la Fondation Paul Gérin-Lajoie**

La Fondation Paul Gérin-Lajoie a observé les conditions d'apprentissage des élèves de 19 écoles de brousse au Niger. Ce qui a permis de constater que certains enseignants ne faisaient que du gardiennage, d'autres tentaient de développer des

enseignements mais n'en maîtrisaient pas le contenu. Dans ces classes il y avait beaucoup d'absentéisme ; dans certains villages les parents ne voulaient plus confier leurs enfants à ces enseignants parce qu'il n'apprenaient pas grand chose. Ce document analyse les modalités de formation des directeurs et des volontaires de l'éducation conçues dans le cadre d'une recherche-action et mises en œuvre sur le terrain pour favoriser l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Les résultats sur la motivation des enseignants et leurs relations avec les directeurs d'école ainsi que sur les apprentissages des élèves semblent être très encourageants. Une seconde partie du document est consacrée au programme **Educateurs sans frontières**, un réseau d'éducateurs canadiens qui accompagnent bénévolement leurs homologues dans les systèmes scolaires des pays du Sud. L'objectif est de favoriser un partage des connaissances et des savoir-faire pédagogiques pour appuyer le développement de l'éducation de base. En plus de Haïti, trois pays africains, le Sénégal, le Mali et le Niger, ont bénéficié de ce programme.

**Panel 9 : Partenariats externes :
financement et partage des connaissances**

11:30 - 13:30

Présidents :

- M. Birger Fredriksen, conseiller principal en éducation, Banque mondiale et Mme Sarah MOTEN, coordinatrice principale, Division de l'éducation, USAID

Objectifs et contenus

Ce panel a examiné les stratégies d'assistance des agences de développement en relation avec l'amélioration de la qualité. Sont concernées les agences multilatérales comme les agences bilatérales. Les échanges cherchent à questionner aussi bien les priorités d'ancrage de l'appui que la coordination des interventions, notamment au regard des approches sectorielles. Le bilan et les leçons tirées devraient encourager des changements visant à renforcer la pertinence et l'efficacité des partenariats externes.

Présentations

- ▲ **Solutions locales à des défis mondiaux: Vers un partenariat efficace en éducation de base. Evaluation conjointe du soutien externe à l'éducation de base dans les pays en développement**

Panéliste :

- Mme Sheila DOHOO FAURE, consultante pour l'évaluation conjointe

Ce rapport rend compte des résultats d'une évaluation conjointe de l'aide extérieure, accordée à l'éducation de base dans les pays en développement, qui a été entreprise en février 2002 par un consortium de 13 bailleurs et quatre pays partenaires (Bolivie, Burkina Faso, Ouganda et Zambie). L'évaluation a porté sur le processus d'octroi de cette aide à l'éducation de base - par les organismes nationaux et internationaux de financement et d'assistance technique - dans les pays partenaires pendant douze ans, de 1990 à 2002. L'évaluation s'est intéressée aux rapports entre les intentions, les pratiques et les résultats de l'aide extérieure, afin de pouvoir en tirer des leçons utiles pour l'amélioration des politiques et des programmes.

Une grande conclusion se dégage de cette évaluation - la recherche systématique de partenariats véritables ouvre la voie à un octroi efficace et une utilisation judicieuse de l'aide extérieure à l'éducation de base et, partant, à l'amélioration de l'éducation de base dans les pays partenaires. L'engagement en faveur des partenariats se retrouve clairement dans toutes les initiatives prises aussi bien par les agences extérieures que par les partenaires nationaux et locaux pendant la période considérée. L'évaluation pointe pourtant une lacune flagrante : un manque de volonté et de détermination d'améliorer l'éducation de base par l'intermédiaire de solutions élaborées localement qui, parce qu'elles sont conçues sur le terrain au lieu de résulter de modèles développés à l'échelle internationale, sont les mieux adaptées aux spécificités des pays partenaires.

▲ La mise en œuvre : une étape cruciale dans la transformation des politiques et des investissements en résultats

Panéliste :

- M. Ibrahima BAH-LALYA, coordonnateur, GT sur l'analyse sectorielle (GTASE)
- M. Richard SACK, ancien Secrétaire exécutif de l'ADEA

« La politique est ce qu'en fait sa mise en œuvre ». Basée sur cette assertion, l'étude analyse les rapports d'évaluation et de revues annuelles, à mi-parcours et de fin de projets/programmes ainsi que des documents d'appui inter-agences de onze pays (Bénin, Ethiopie, Ghana, Guinée, Kenya, Malawi, Mali, Nigéria, Tanzanie, Ouganda et Zambie). Elle révèle un bilan préoccupant et identifie certains obstacles : faible réactivité du secteur éducatif face aux contraintes et besoins des autres secteurs, résistances internes aux changements, limitations de temps et de ressources, implication insuffisante des parties prenantes dans les processus d'élaboration des politiques, stratégies de suivi et d'évaluation peu adaptées... Pour résoudre le déphasage entre élaboration et mise en œuvre, l'étude présente une série de propositions à prendre en compte notamment : accroître la flexibilité pour plus de réactivité et d'adaptabilité, intégrer la probabilité d'évolutions de situations, réduire l'intervalle de temps entre élaboration et mise en œuvre, faire participer toutes les parties prenantes, réfléchir sur la distribution adéquate des rôles et les fonctions précises des politiques éducatives dans les situations de décentralisation, de dialogue politique et de partenariat.

▲ Appui à la qualité de l'éducation de base en ASS : l'expérience de la Banque Mondiale

Panéliste :

- Mme Jeanne MOULTON, consultante

L'étude faite par une consultante est basée sur l'analyse de documents de cinquante huit projets dans trente pays sur les évaluations faites dans la période 1987-2003 et sur des entretiens avec des responsables de projets de huit pays africains. Pour l'appui à la qualité, on y observe que la Banque Mondiale est passée d'une approche basée sur la construction d'infrastructures et la fourniture de manuels scolaires à une approche systémique. Parallèlement, son centre d'intérêt a évolué d'une focalisation sur les ministères vers une focalisation sur la salle de classe. La participation communautaire, la réforme des systèmes de recrutement et de formation des enseignants, l'évaluation continue des apprentissages, l'utilisation de la radio, les programmes de santé et de nutrition à l'école, la décentralisation des services éducatifs et la prise en compte de facteurs de qualité non-salariés ont été, entre autres, des domaines de contribution de la Banque. L'étude identifie aussi les contraintes qui limitent ces contributions et que la Banque n'a pas pu résoudre : pénurie d'intrants et de processus de base, gestion inefficace des ressources, faiblesse des efforts de décentralisation, implantation insuffisante de l'évaluation etc. Pour répondre à ces défis, l'étude propose des pistes : renforcer les capacités des acteurs directs et le développement institutionnel des ministères, promouvoir des stratégies intersectorielles intégrant santé, nutrition et développement de la petite enfance dans les politiques de qualité.

▲ L'éducation primaire universelle dans les sociétés multilingues : l'expérience de la Coopération technique allemande

Panélistes :

- M. Kurt KOMAREK et M. Dagmar ORTH, Coopération technique allemande

Le document présente un historique de vingt-cinq ans d'expérience de la Coopération technique allemande d'appui à l'éducation pour tous dans des sociétés multilingues ainsi que les principaux enseignements à en tirer, notamment en ce qui concerne l'Afrique. Le document souligne le rôle primordial de la langue maternelle dans les processus d'apprentissage et tire les principales leçons de son utilisation comme médium d'instruction. Il apparaît que : (i) l'utilisation de la langue parlée par l'apprenant rend plus efficace les acquisitions en lecture, mathématiques, sciences et langues étrangères, (ii) l'apprentissage dans différentes langues se heurte à des défis importants mais les difficultés techniques ne constituent pas les obstacles majeurs, (iii) la disponibilité de manuels scolaires et de guides pour les enseignants dans les langues locales représente un élément-clef, (iv) l'éducation bilingue est à entreprendre de manière systématique avec la prise en compte adéquate de la langue officielle.

▲ Enseignements tirés de la mise en œuvre d'une réforme des curricula

Panéliste :

- M. Jacques PLANTE, Université de Laval, Canada

Cette étude a pour source principale une expérience sénégalaise de construction d'un nouveau curriculum d'éducation de base fondée sur l'approche par compétences et appuyée par l'ACDI. Analysant les différentes étapes du processus d'élaboration et de la mise en œuvre, elle s'attache à en tirer des enseignements utiles ayant trait ; (i) aux préalables à satisfaire pour la mise en place de la réforme, (ii) aux conditions de la mise en œuvre d'une nouvelle approche curriculaire, (iii) aux facteurs déterminant la généralisation de cette approche et (iv) à des recommandations. générales.

Ateliers parallèles et Forum des ministres

15:00 - 18:30

Trois ateliers parallèles ont été organisés dans l'après-midi de la troisième journée. Ils avaient pour objectifs d'approfondir les discussions faites en séances plénières et de dégager des conclusions et des recommandations en vue de renforcer les politiques et les partenariats pour l'amélioration de la qualité de l'éducation en Afrique. Pour chaque atelier un animateur, un rapporteur et quatre personnes-ressources étaient présents.

Atelier 1 sur les politiques et le financement	Atelier 2 sur les stratégies et actions dans les écoles et les classes	Atelier 3 sur les partenariats
Session 1	Session 1	Session 1
15h-16h30	15h-16h30	15h-16h30
Animateur : Mme Bridget Walker Muiambo, ministre irlandais des Affaires étrangères, Maputo	Animateur : M. Cream WRIGHT, directeur, Division du programme du secteur de l'éducation, UNICEF	Animateur : Mme Nancy FOSTER, agent principal de programme, ACIDI, Canada
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Conceptions de la qualité : perspectives différentes et tendances convergentes ◆ Politiques de qualité : options et priorités fondamentales 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Stratégies pour des enseignants compétents et des pédagogies efficaces dans les classes ◆ Conditions d'implantation réussie des réformes axées sur la qualité dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage au niveau de l'école et de la classe 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Enseignements et contributions d'autres niveaux d'éducation et d'autres secteurs pour la qualité de l'éducation de base ◆ Décentralisation et diversification de l'offre : rôle de la société civile, des communautés et du secteur privé
Session 2	Session 2	Session 2
17h-18h30	17h-18h30	17h-18h30
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Critères et stratégies pour garantir l'efficacité et l'équité dans le financement de la qualité ◆ A propos d'intrants essentiels : cadre indicatif pour des choix d'investissements coût-efficaces 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Education bilingue et amélioration de la qualité : conditions de succès ◆ Enjeux et défis de l'adaptation des curricula au contexte local 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Partenariats pour le partage des connaissances et le renforcement des capacités ◆ Partenariats pour le financement et l'efficacité de la qualité

La réunion du Forum des ministres s'est tenue en même temps que les ateliers parallèles.

Forum des ministres

Session 1 - 15h-16h30

- Stratégies pour la mise en œuvre du NEPAD dans le secteur de l'éducation
- Présentations sur le NEPAD
- Une revue par les pairs : l'exemple de l'OCDE peut-il inspirer une pratique africaine ?
- Inclure les enfants handicapés dans l'éducation pour tous : une proposition de l'OCDE

Session 2 - 17h-18h30

- Présentation du rapport d'activités du Bureau sortant
- Election du nouveau Bureau des ministres

Soirée de gala de l'ADEA et célébration du quinzième anniversaire de l'association

à partir de 19h30

L'ADEA a fêté son 15e anniversaire au cours de la soirée du troisième jour de la biennale. Cette célébration s'est faite en présence d'anciens présidents, deuxièmes présidents et secrétaires exécutifs.

La cérémonie commémorative a été marquée par des témoignages sur l'activité et l'évolution de l'ADEA au regard de sa mission d'appui au développement de l'éducation en Afrique.

La célébration a été suivie par un dîner de gala.

Panel 10 : TABLE RONDE

VIH/SIDA et qualité de l'éducation

9:00 - 9:45

Présidente :

- Mme Aïcha BAH DIALLO, assistante directeur général adjointe, directrice de l'Enseignement de base, UNESCO

Panélistes :

- M. Gudmund HERNES, directeur, Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ)
- M. Alphonse KANGAH, médecin, Côte d'Ivoire.
- M. Joseph Eilor, ministère de l'Education et des Sports de l'Ouganda

Objectifs et contenus

En Afrique subsaharienne, l'impact de la pandémie du VIH/SIDA dans le secteur de l'éducation est une sérieuse préoccupation. Cette table ronde s'est centrée sur les aspects liés à la qualité de l'éducation, notamment sur le processus enseignement-apprentissage au regard de l'impact de la pandémie sur les enseignants et sur les apprenants. La relation doit aussi être examinée dans la perspective d'une éducation de qualité qui contribue à la prévention. Les discussions sur la collecte et le traitement des données doivent promouvoir la mobilisation du leadership politique, des visions politiques enrichies et, surtout, le développement de programmes sectoriels de lutte contre le SIDA fondés sur une planification adéquate.

▲ L'impact de l'épidémie du VIH/SIDA sur la scolarisation en Afrique subsaharienne

Cette étude évalue l'impact réel et probable de l'épidémie de VIH/SIDA sur la scolarité dans les pays d'Afrique subsaharienne. Elle analyse en particulier les données disponibles sur la fréquentation scolaire des orphelins ainsi que les taux de morbidité et de mortalité des enseignants dans les pays à forte prévalence. Si l'épidémie fait peser une menace certaine sur l'offre d'éducation de base et les autres formes d'éducation et de formation dans certains pays africains, l'auteur soutient que l'impact global probable de l'épidémie à l'échelle du continent devrait être moins catastrophique que prévu par la plupart des études. Telle est la conclusion fondamentale de cette étude qui soulève plusieurs interrogations.

▲ Le SIDA : une menace pour la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne

Cette étude a pour ambition de proposer aux décideurs des pays d'Afrique subsaharienne chargés de l'éducation, et à leurs partenaires, un cadre analytique permettant d'évaluer l'impact de l'épidémie de SIDA sur la qualité de l'éducation. Ce cadre pratique propose des orientations pour la détermination des priorités éducatives et pour l'élaboration de stratégies de planification visant à étayer les initiatives conçues par les pays pour parvenir aux objectifs d'éducation pour tous. Les données d'impact du VIH/SIDA sur la qualité de l'éducation, rares et empiriques, imposent une recherche plus systématique.

Les données existantes permettent néanmoins de dégager certaines implications pour les politiques futures. L'auteur de cette étude estime que le thème de la qualité de l'éducation est particulièrement bien adapté à l'élaboration de réponses politiques face au VIH/SIDA dans le secteur de l'éducation ; en effet, ces réponses ne pourront être ni linéaires ni fragmentaires car elles doivent intégrer les facteurs complexes qui interfèrent avec la mise en place d'une éducation de qualité. Si les pays veulent protéger leurs systèmes éducatifs des conséquences de l'épidémie, ils devront s'intéresser à plusieurs facteurs – travailler sur les seules politiques de déploiement des enseignants ou sur les programmes scolaires ne suffira pas. De fait, les initiatives visant à prévenir et à atténuer les effets du VIH/SIDA dans le secteur de l'éducation doivent faire partie intégrante des stratégies de promotion et de protection de la qualité de l'éducation.

▲ L'impact du SIDA sur les enseignants en Côte d'Ivoire

Dr. Kangah parlera d'une étude qu'il a menée entre 1996 et 1998 sur l'impact du VIH/SIDA sur les enseignants en Côte d'Ivoire. Sur la base de statistiques recueillies auprès des hôpitaux et des établissements scolaires, cette étude montre l'impact du SIDA sur le corps enseignant ivoirien et les conséquences qu'il peut avoir sur l'accès et la qualité de l'éducation. Les recommandations faites par cette étude sont de trois ordres : (i) la prévention et la protection des enseignants par eux-mêmes et les services publics est urgente ; (ii) la mise en place sans délai d'un système de gestion informatisé pour la collecte, l'analyse et le suivi des données sur l'impact du Sida sur tout le système scolaire est nécessaire ; (iii) il faut l'implication de la société civile dans son ensemble pour faire front au SIDA dans tous les secteurs de développement.

Panel des rapporteurs des ateliers parallèles

9:45 - 10:30

Rapporteurs :

- Mme Kathryn TOURE, coordonnatrice régionale, ROCARE
- Mme Carew TREFFGARNE, conseillère principale en éducation, DFID

Rapport du Forum des ministres

10:30 - 11:00

- Rapport du président du Bureau des ministres

Séance de clôture

11:30 - 12:30

Séance de synthèse générale

Président :

- M. Ahlin BYLL CATARIA, président de l'ADEA

Clôture de la réunion

Conférence de presse sur les conclusions de la conférence

13:00 - 13:30

ANNEXE 2 : DOCUMENTS PRÉSENTÉS À LA BIENNALE 2003

Les documents qui paraissent dans cette liste ont été préparés dans le cadre de l'exercice sur la qualité de l'ADEA et pour la biennale 2003 de l'ADEA.

Documents présentés à la biennale de l'ADEA 2003

Document de discussion

Le défi de l'apprentissage : Améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne
Document édité sous la direction de Adriaan Verspoor

Documents d'appui

Situation of the Learning Achievement (L'état de l'efficacité des apprentissages – SACMEQ)
par Saul Murimba, ce document existe uniquement en anglais

Éléments d'appréciation de la qualité de l'enseignement primaire en Afrique francophone : Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
par Jean-Marc Bernard, Anthony Briant et Muriel Barlet

Monitoring Learning Achievement (MLA) Project in Africa (Le suivi des résultats d'apprentissage en Afrique)
par Vinayagum Chinapah, ce document existe uniquement en anglais

Pilotage des performances : évaluations et examens en Afrique
par Thomas Kellaghan et Vincent Greaney

Éléments analytiques et factuels pour une politique de la qualité dans le primaire en Afrique subsaharienne dans le contexte de l'Education Pour Tous
par Alain Mingat

Enseignement interactif par la radio
Présentation power point par G. Naidoo.

Rénovation pédagogique et développement professionnel des enseignants en Afrique subsaharienne
par Martial Dembélé et Bé-Rammaj Miaro-II

La pertinence de l'éducation : l'adaptation des curricula et l'utilisation des langues africaines
par Nazam Halaoui

Synthèse des études de cas sur la généralisation et la pérennisation des réformes
par Kabule W. Weva

Accélérer la marche vers la qualité : une réalité complexe
par Jane G. Schubert et Diane Prouty-Harris

Qualité de l'éducation secondaire en Afrique
par Jacob Bregman et Karen Bryner

Assurer la qualité dans l'éducation à distance au niveau du supérieur : l'exemple de l'université virtuelle africaine (UVA)
par Magdallen N. Juma

Décentralisation et diversification des systèmes : impliquer et responsabiliser pour une « citoyenneté scolaire »
par Boubacar Niane

Les écoles de village de « Save the Children US » au Mali 1992-2003 : une perspective de la qualité de l'accès ?
par Deborah Glassman et Mamadou Millogo

Formation de terrain et accompagnement des jeunes volontaires de l'éducation de base au Niger : l'expérience de la fondation Paul Gérin-Lajoie
fondation Paul Gérin-Lajoie

Solutions locales à des défis mondiaux : vers un partenariat efficace en éducation de base
par Ted Freeman et Sheila Dahoo Faure

La mise en œuvre : une étape cruciale dans la transformation des politiques et des investissements en résultats

par Ibrahima Bah-Lalya et Richard Sack

Amélioration de la qualité de l'enseignement primaire en Afrique : ce que la Banque mondiale a appris

par Jeanne Moulton

L'enseignement primaire universel dans les sociétés multilingues. Appuyer sa mise en œuvre en Afrique subsaharienne et ailleurs - 25 ans d'expérience de la Coopération technique allemande

par Kurt Komarek

Quelques enseignements tirés de la mise en œuvre d'une réforme curriculaire

par Jacques Plante

L'impact de l'épidémie du VIH/SIDA sur la scolarisation en Afrique subsaharienne

par Paul Bennell

Le SIDA en Afrique subsaharienne : une menace pour la qualité de l'éducation – Cadre analytique et implications pour les politiques éducatives

par Eric Allemano

Les études de cas nationales

Cameroun : Le renouvellement pédagogique : L'implantation de la nouvelle approche pédagogique (NAP) dans l'enseignement primaire au Cameroun

Gambie : Utilisation de l'étude sur le suivi des résultats scolaires (MLA) pour rechercher les facteurs de qualité dans les établissements privés

Guinée : La réforme de la formation initiale des maîtres en Guinée (FIMG) : étude-bilan de la mise en œuvre

Madagascar : Les contrats programmes et l'amélioration de la qualité de l'enseignement à Madagascar : un exemple de décentralisation de la gestion du système éducatif

Mauritanie : Une approche d'amélioration de la qualité de l'éducation dans un contexte de réforme

Nigéria : Au-delà de l'accès et de l'équité : améliorer la qualité de l'éducation des nomades au Nigeria

Ouganda : Impact du programme de réforme de l'enseignement primaire (PERP) sur la qualité de l'éducation de base en Ouganda

Sénégal : Décentralisation de la gestion de l'éducation et diversification des offres : le « faire-faire »

Zambie : Programme de lecture dans l'enseignement primaire (PRP) : améliorer l'accès et la qualité de l'éducation dans les écoles

Documents préparés par les groupes de travail de l'ADEA

Groupe de travail de l'ADEA sur l'enseignement à distance et l'apprentissage libre (GTEDAL)

Etude de cas sur la formation pédagogique à distance : Ile Maurice

par R. Rumajogee, F. Jeeroburkhan, P. Mohadeb, V. Moonesamy

Groupe de travail de l'ADEA sur le développement de la petite enfance (GTDPE)

Le développement de la petite enfance : une stratégie importante pour améliorer les résultats de l'éducation

par Karin A. L. Hyde et Margaret N. Kabiru

Groupe de travail de l'ADEA sur les statistiques de l'éducation (GTSE)

Le rôle des statistiques dans l'amélioration de la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne

Par Glory Makwati, Bernard Audinos et Thierry Iairez

Groupe de travail de l'ADEA sur les finances en éducation (GTFE)

Gestion financière de l'éducation dans un cadre décentralisé : Etudes de cas sur le Mali, le Nigeria et l'Ouganda

par Mohamed Chérif Diarra

Groupe de travail de l'ADEA sur l'enseignement supérieur (GTES)

Le rôle et la contribution de l'enseignement supérieur dans l'amélioration de la qualité de l'éducation de base. Une étude de cas du Centre de recherche sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire au Ghana (CRAQEPG)

par Emmanuel Adow Obeng, James Adu Opare et Joseph M. Dzinyela

Groupe de travail de l'ADEA sur l'éducation non formelle (GTENF)

Etude de cas nationale Burkina Faso. Améliorer la qualité de l'éducation de base au Burkina Faso

Groupe de travail de l'ADEA sur la profession enseignante (GTPE)

L'autoévaluation scolaire : le chemin vers une meilleure école; Rapport sur la mise en œuvre du processus d'autoévaluation scolaire au Swaziland : enseignements tirés de ces expériences

par Dawn Quist

Groupe de travail émancipé, membre associé FAWE

Equité et apprentissage : la dimension du genre

par Dorothy A.S. Mbilinyi

Documents préparés dans le cadre de l'exercice sur la qualité de l'ADEA

Etudes de cas nationales

Bénin : Les conditions d'apprentissage pour une éducation de qualité au Bénin : l'application des normes EQF

Burkina Faso : Pertinence de l'éducation. Adaptation des curricula et utilisation des langues africaines : le cas de l'éducation bilingue au Burkina Faso

Par Paul Ilboudo

Burundi : Utilisation de la langue nationale comme langue d'enseignement. Elaboration et production des manuels des élèves et des fichiers du maître pour l'école primaire au Burundi.

Lesotho: Study of the Provision of Physical Infrastructure and its Impact on Quality Improvement in Primary Education in Lesotho (Etude sur le financement d'infrastructure et son impact sur l'amélioration de la qualité en éducation primaire au Lesotho).

Ce document existe uniquement en anglais

Mali : La pédagogie convergente comme facteur d'amélioration de la qualité de l'éducation de base au Mali : analyse du développement de l'innovation et perspectives

Maurice: Pre-Vocational Education: An Impact Evaluation (Formation en éducation : évaluation des résultats).

Ce document existe uniquement en anglais

Namibie: Practising Critical Reflection in Teacher Education: Case Study of three Namibian Teacher Development Programmes (Analyse critique sur la formation des professeurs : étude de cas de 3 programmes de développement des professeurs en Namibie).

Ce document existe uniquement en anglais

Niger : L'enseignement bilingue au Niger

Sénégal: Le projet d'école et le cahier des charges : des outils de contractualisation pour le pilotage de la qualité dans l'éducation de base.

Soudan: Sudanese Experience in the Development and Evaluation of the Basic Education Curricula (Expérience soudanaise sur le développement et l'évaluation des curricula en éducation de base).

Ce document existe uniquement en anglais

Zanzibar: Teacher Professional Development in Zanzibar: A case Study of the Teacher Centres (La formation professionnelle des professeurs à Zanzibar : une étude de cas sur les centres de formation de professeurs. Ce document existe uniquement en anglais

Documents d'appui

Pédagogies et écoles efficaces dans les pays développés et en développement

par Clermont Gauthier, Steve Bissonnette, Richard et Francis Djibo

Pour un encadrement pédagogique et administratif de qualité dans les écoles primaires africaines

par Jean-Pierre Brunet

Le rôle et la formation des directeurs d'école en Afrique

par Kabule W. Weva

Dévolution des pouvoirs à la base, nouvelles responsabilités et développement des capacités locales pour ancrer la « citoyenneté scolaire »

par Boubacar Niane

Improving Education Management in the Context of Decentralization in Africa (Améliorer la gestion de l'éducation dans un contexte de décentralisation en Afrique)

par Jordan Naidoo and Peggy Kong, ce document existe uniquement en anglais

Implantation des réformes au niveau des écoles et des salles de classe

par Kabule W. Weva et Ilenda Mbemba

Capacity building for the improvement of the quality of basic education in Africa (Renforcement des capacités pour l'amélioration de la qualité de l'éducation de base en Afrique)

par Jeanne Moulton, ce document existe uniquement en anglais

L'utilisation des langues africaines : politiques, législations et réalités

par Nazam Halaoui

L'adaptation des curricula aux situations et réalités locales en Afrique sub-saharienne

Par Nazam Halaoui

Adaptation of School Curriculum to Local Context (Adaptation des programmes des écoles au contexte local)

par Prof. Kabule W. Weva, ce document existe uniquement en anglais

Evaluation et enseignements des expériences d'utilisation des langues africaines comme langues d'enseignement

par Hassana Alidou, Mallam Garba Maman

L'appréciation des coûts des manuels en politique d'intégration des langues africaines

par Nazam Halaoui

Le financement d'une éducation de qualité

par Jean-Bernard Rasera

Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires ?

par Aletta Grisay

Determinants of Primary Education Quality: What can we learn from PASEC for francophone Sub-Saharan Africa? (Indicateurs de qualité pour l'éducation primaire: que pouvons-nous apprendre du PASEC pour l'Afrique subsaharienne francophone?)

par Katharina Michaelowa, ce document existe uniquement en anglais

Emerging Trends in Research on the Quality of Education – A synthesis of Educational Research Reviews from 1992-2002 in eleven countries of West and Central Africa (Tendances émergentes dans la recherche de la qualité de l'éducation - synthèse de revues sur la recherche en éducation de 1992 à 2002 dans 11 pays d'Afrique centrale et de l'est)

par Pai Obanya, ce document existe uniquement en anglais

ANNEXE 3 : LISTE DES PARTICIPANTS

Invités d'honneur

S.E. M. Amadou Toumani TOURE
Président de la République du Mali
B.P. 10 - Bamako, MALI
Tél. direct : +223 222 80 00
Fax : +223 222 47 30

S.E.M. Anerood JUGNAUTH
Président de la République de Maurice
Office of the President
State House, MAURITIUS
Tel : +230 454 302 Fax : +230 464 5370
Email : president@mail.gov.mu

Ministres de l'éducation africains et représentants de ministres

AFRIQUE DU SUD

S.E. Prof. Kader ASMAL
Ministère de l'Education
Department of Education
Sol Plaatje House, 123 Schoeman Street
Pretoria 0002
Tél : +27 12/ 312 5346 - Fax : +27 12 323 5989
Mél : asmal.k@doe.gov.za - jeppie.g@doe.gov.za

ANGOLA

S.E. M. Simao PINDA
Vice-Ministre de l'Education
Rua Comandante Gika
C.P. 1281 - Luanda
Tél. : +244 2 321 218/320 582/9150 2470
Fax : +244 2 321 709/320 582/232 4709
Mél : [gvoni-ed@etnet.net](mailto:gvonied@etnet.net)

BENIN

S.E. Mme Rafiatou KARIMOU
Ministre des Enseignements primaire et secondaire
06 B.P. 2531 - Cotonou
Tél. : +229/ 21 50 11/ 21 52 22/ 21 33 27
Fax : +229 21 50 11
Mél : meps1@intnet.bj

S.E. M. Kémoko Osséni BAGNAN
Ministre de l'Enseignement supérieur et
de la Recherche scientifique (MESRS)
06 B.P. 1467 - Cotonou BENIN
Tél. : +229/ 30 57 95/ 30 18 48/30 19 91
Fax : +229/ 30 57 95/30 11 98
Mél : houchist@yahoo.com

BOTSWANA

S.E. M. Kgeledi Georges KGOROBA
Minister of Education
Private Bag 005
Gaborone
Tél : + 9 267 365 5462 Fax : +9 267/ 365 5458
Mél : kmotlotle@gov.bw

COMORES

S.E. M. Ali Mohamed SOILIH
Ministre d'Etat chargé de l'éducation
Ministère des Affaires Sociales
B.P. 1196 Moroni
Tél : +269 73 45 12/74 41 96 Fax : +269 73 41 83
Email : min.afso@snpt.km

CONGO

S.E. Mme Rosalie KAMA - NIAMAYOUA
Ministre de l'Enseignement primaire et secondaire , chargée
de l'Alphabétisation
B.P. 2078 - Brazzaville
Tél. : +242/ 66 55 43/ 81 58 56
Fax : +242 81 25 39

S.E. M. Pierre Michel NGUIMBI
Ministre de l'Enseignement technique
et professionnel
B.P. 2074 - Brazzaville - Centre ville
Tél. : +242/ 31 53 74/ 60 88 45
Fax : +242 81 56 82
Mél : pmnguimbi@yahoo.fr

DJIBOUTI

M. Abdoul Samad SILAH-EDDINE
Conseiller technique du ministre de l'éducation
(Chef du cabinet)
Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement
supérieur
B.P. 16 - Djibouti, REPUBLIQUE DE DJIBOUTI
Tél : +253 35 09 97 Fax : +253 35 42 34
Site web : www.educ.dj

GABON

S.E. Prof. Daniel ONA-ONDO
Ministre de l'Education nationale
Vice-président du Forum des Ministres
B.P. 06 - Libreville
Tél. : +241/ 72 44 61/ 76 14 48
Fax : +241/ 76 42 65/ 76 14 48/77 33 85
Mél : ona@inet.ga

GAMBIE

S.E. Mme Anne Thérèse NDONG-JATTA
Secretary of State for Education
Department of State for Education
Willy Thorpe Building
P.O. Box 656 - Banjul
Tél : +220 20 20 10 - Fax : +220 22 41 80
Mél : atnjatta@ganet.gm

GHANA

S.E. Mme Christine CHURCHER
Minister of Education
P.O. Box M 45 - Accra
Tél : +233/ 21 67 72 52 - Fax : +233/ 21 67 72 51
Mél : christinechurcher@minister.com

KENYA

S.E. M. Kilemi Valerian MWIRIA
Assistant Minister of Education, Science and Technology
P.O. Box 64175 - Nairobi
Tél : +254 20 33 07 56 - Fax : +254 20 33 07 56
Mél : kilemimwiria@africaonline.co.ke

LESOTHO

S.E. M. Archibald Lesao LEHOHLA
Deputy Prime Minister, Minister of Education
& Chair of the Caucus of Ministers
Ministry of Education
P.O. Box 47 - Maseru 100
Tél : +266 22/ 31 79 00/ 31 75 29
Fax : +266 22/ 32 61 19/ 31 02 06
Mél : lehohlal@education.gov.ls

MADAGASCAR

S.E. M. Dieudonné Michel
RAZAFINDRANDRIATSIMANIRY
Ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Education de
base (MINESEB)
B.P. 793, Anosy - Antananarivo 101
Tél. : +261 20 222 1302 - Fax : +261 20 222 4765
Mél : raza-tsimaniry@dts.mg
Site web : www.mineseb.gov

MALAWI

S.E. Mme Alice SUMANI
Ministry of Gender & Community Services
P. Bag 330, Lilongwe
Tél : +265 177 4208/951 1095/177 0826
Fax : +265 177 0826/177 0411

MALI

S.E. M. Mamadou Lamine TRAORE
Ministre de l'Education de Base
B.P. 71 - Bamako
Tél. direct : +223 223 1035
Tél. standard : +223 222 2125/ 2126
Fax : +223 223 0545

MAURITANIE

S.E. M. El Hassen OULD MOHAMED
Ministre de l'Education nationale
B.P. 227 - Nouakchott
Tél. : +222 525 1125/635 2381
Fax : +222 525/ 2777
Mél : nmvall@men.mr

MAURICE

S.E. M. Louis Steven OBEEGADOO
Minister of Education and Scientific Research
3rd floor, IVTB House - Pont Fer - Phoenix
Tél : +230/ 686 2402/ 686 2403
Fax : +230/ 698 3601
Mél : sobeegadoo@mail.gov.mu

MOZAMBIQUE

S.E. M. Alcido Eduardo NGUENHA
Ministre de l'Education nationale
Avenue 24 de Julho, No. 167
5 Andar, C.P. 34 - Maputo
Tél. : +258 1/ 49 02 49/ 49 09 98
Fax : +258 1/ 49 09 79
Mél : nguenha@mined.gov.mz

NAMIBIE

S.E. M. Nahas ANGULA
Minister of Higher Education,
Training and Employment Creation
Luther Street - P.O. Box 24386 - Windhoek
Tél : +264 61 22 65 17/08 11 288 222
Fax : +264 61 25 36 71
Mél : nangula@emis.mec.gov.na

NIGERIA

S.E. Mme Hajja Bintu IBRAHIM MUSA
Minister of State for Education
Federal Secretariat Complex
Central Area - Abuja
Tél : +234 9 523 0720 - Fax : +234 9 523 2715

OUGANDA

S.E. Mme Zöe Bakoru BAKOKO
Ministry of Gender, Labour and Social Development
PO Box 7136 - Kampala - UGANDA
Tel : +256 - 41 - 341 034/706 756
Fax : +256 - 41 - 256 374
Mél : min.mglesd@utlanline.co.ug

REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

S.E. M. Lazare YAGAO-NGAMA
Secrétaire d'Etat à l'Education nationale, chargé de
l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Ministère de l'Education nationale,
de l'Alphabétisation, de l'Enseignement supérieur et de la
Recherche
B.P. 35 - Bangui
Tél. : +236/ 61 29 56/61 72 19/50 11 96
Fax : +236/ 61 41 74/ 61 29 56

REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO

S.E. M. Gérard KAMANDA WA KAMANDA
Ministre de la Recherche scientifique et technologique
54 Avenue Colonel Ebeya, Immeuble Dungo 4 & 5 étages
- Kinshasa-Gombe
Tel : +243 12 511 02 80 - Port: +243 81 811 79 12
Fax : +243 12 12 73 31 80/58 511 02 70
Mél : kamanda@club-internet.fr

REPUBLIQUE DU RWANDA

S.E. Dr Jeanne d'Arc MUJAWAMARIYA
Secrétaire d'Etat chargée de l'Enseignement primaire et
secondaire
B.P. 622 - Kigali
Tél. : +250/ 84 234 Portable : +250 830 3006
Fax : +250/ 84 234
Mél : semineduc@mineduc.gov.rw

SENEGAL

S.E. Mme Ndeye Khady DIOP MBAYE
Ministre délégué chargé de l'Education pré-scolaire et de la
case des tout petits
Ministère de l'Education nationale
B.P. 4250 - Dakar
Tél. : +221 842 5295/ 632 8070/648 4928
Fax : +221 822 3456/842 5295
Mél : nkdnda@yahoo.fr

S.E. M. Georges TENDENG
Ministre délégué chargé de la Formation professionnelle,
publique et privée, de l'Alphabétisation et des Langues
nationales
Direction de l'Alphabétisation et de l'Education de base
23, rue Calmette - B.P. 15743, Dakar Fann
Tél. : +221/ 822 2136/ 822 9523/ 842 2482
Fax : +221/ 821 7196/ 842 2483
Mél : dalpha@primature.sn

SEYCHELLES

S.E. M. A.R. Danny FAURE
Minister of Education and Youth
Mont Fleuri
P.O. Box 48 - 00248 Victoria - Mahé
Tél : +248 283 283 - Fax : +248 224 708
Mél : pamedu@seychelles.net

SOUDAN

S.E. M. Prof. Mubarak Mohamed Ali El MAGZOUB
Minister of Higher Education
Al-Muk Nimir Street - P.O. Box 2081 - Khartoum
Tél : +249 11/ 77 93 12/ 77 85 04
Fax : +249 11/ 793 130

S.E. M. Ahmed BABIRIR NAHAR
Minister of Education
Al-Muk Nimir Street
P.O. Box 284 - Khartoum
Tél : +249 11 77 70 16 - Fax : +249 11 77 92 02
Mél : matcom@sudanmail.net

S.E. M. Abuzeid Mustafa MOHAMED
State Minister of Education
P.O. Box 284 - Khartoum
Tél : +249 11/ 79 00 91/ 77 70 16
Mobile: +249 12 39 25 55
Fax : +249 11/ 77 92 01/ 77 92 02
Mél : minister@moe-SD.net

TANZANIE

S.E. M. Joseph MUNGAI
Minister of Education and Culture
P.O. Box 9121 - Dar-es-Salaam
Tél : +255 22/ 211 3134/744 666 111
Fax : +255 22/ 211 3271
Mél : jjmungai@comcast.net

ZANZIBAR

S.E. M. Haroun Ali SULEIMAN
Minister of Education, Culture and Sports
P.O. Box 3955/ 394 - Zanzibar
Tél : +255 24 223/ 7421/ 2260/ 2827
Fax : +255 24 223/ 2260/ 2498/ 2827
Mél : edu@zanzinet.com

ZIMBABWE

S.E. Dr Aeneas Soko CHIGWEDERE
Minister of Education, Sports and Culture
Ambassador House
Union Avenue, 2nd Street
P.O. Box CY 121 - Causeway - Harare
Tél : +263 4/ 73 56 33
Fax : +263 4/ 70 65 16/ 70 01 08
Mél : achigwedere@moesc.gov.zw
jesga2000@yahoo.com

Autres représentants de ministères de l'éducation africains

AFRIQUE DU SUD

Ms. Lizzie Nomsa JAJULA
Deputy Minister of Education
South African Government
9 Panorama Drive, King Williams Town
5601
Tel : +27 40 608 4202 - Fax : +27 40 608 4247
Mél : jajula@edulpn.ecape.gov.za

ANGOLA

M. Manuel KAVUNGO MAYIMONA
Conseiller du Ministre de l'Education
Ministère de l'Education
Rua Comandante Gika - C.P. 1281 - Luanda
Tél. : +244 2 320 582 - Fax : +244 2 320 582
Mél : manuelmayi@hotmail.com

M. Antonio Guilleume DA COSTA
Chef de Département des Relations publiques
Ministère de l'Education
Rua Comandante Gika - C.P. 1281 - Luanda
TÉL: +244 2 320 582 - Fax : +244 2 320 582



BENIN

M. Thierry HOUNTOUNJJI
Coordonnateur ADEA
Direction de la Programmation et de la
Prospective. Ministère des Enseignements primaires et
Secondaires
B.P. 10 - Porto-Novo, BENIN
Tel : +229 21 33 27/05 65 29 - Fax : +229/21 51 11
Mél : hthotel@yahoo.fr

Mme Prudencia ZINSOU
Administrateur d'éducation
Ministère des Enseignements primaire et secondaire
B.P. 10 - Porto-Novo, BENIN
Tel : +229 21 53 71/98 44 17
Mél : prudenciaz@yahoo.fr

Mme Christelle HOUNDONUGBO
Déléguée
Ministère de l'Enseignement et de la Recherche scientifique
01 348 Porto Novo
Tél: +229 305 481/91 30 90/308 186
Fax : +229 305 795/301 198
Mél : hounchrist@yahoo.fr

BOTSWANA

Mr. Reuben Jacob MOTSWAKAE
Director
Ministry of Education
P. Bag 00297 - Gaborone
Tél : +267 397 4814 - Fax : +267 390 70 97
Mél : rmotswakae@gov.bw

BURKINA FASO

M. Mahamadou OUEDRAOGO
Secrétaire général
Ministère Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
03 B.P. 7032 - Ouagadougou 03
Tél. : +226 31 63 20/30 66 00
Fax : +226 30 86 36
Mél : secretariat_meba@yahoo.fr

Mme. Marie Clémence KIELWASSER
Directrice générale
Institut national d'Alphabétisation
Ministère Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
01 B.P. 1179 Ouagadougou 01
Tél. : +226/ 36 15 55/ 36 32 37 - Fax : +226 36 07 97
Mél : clemence.kielwasser@liptinfor.bf

M. Moussa BOURGOU
Directeur Général de l'Enseignement de base
Ministère Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
03 B.P. 7032, Ouagadougou 01
Tél. : +226 32 48 74/32 48 74 - Fax : +226 31 42 76
Mél : Ouatt.modib@yahoo.fr

COMORES

M. Boina ABOUBAKARI
Secrétaire général de la Commission nationale des Comores
pour l'UNESCO
Ministère de l'Education nationale
B.P. 2066 - Moroni - Comores
Tél/fax : +269 73 08 91
Mél : abou.bonia@supt.dm

CONGO

M. Esaïe KOUNOUNGA
Conseiller Enseignement de Base
Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire, chargé
de l'Alphabétisation
B.P. 2078 - Brazzaville
Tél. : +242 21 21 78 - Fax : +242 81 25 39/81 18 28
Mél : ekounounga@yahoo.fr

Mme Anaclet NIAMAYOUA
Attaché de Cabinet
Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire, chargé
de l'Alphabétisation
B.P. 2078 - Brazzaville
Tél. : +242 31 56 24 - Fax : +242 81 25 39/81 18 28
Mél : aniamayoua@yahoo.fr

M. Gaston DZONDAULT
Conseiller du Ministre
Ministère de l'Enseignement technique
et professionnel
B.P. 2076 - Brazzaville - Centre ville
Tél. : +242/ 31 53 74/ 60 88 45/68 25 02
Fax : +242 81 56 82/68 25 02
Mél : dzondhaultg@yahoo.fr

COTE D'IVOIRE

M. Jules Kouadio N'DA
Directeur Direction de la pédagogie et de la formation
continue
Ministère de l'Education nationale
08 B.P. 1553 - Abidjan 08
Tél. : +225 20 22 52 70/05 09 29 24
Fax : +225 20 22 52 70
Mél : ndajules@ci.refer.org
ndajules@hotmail.com

DJIBOUTI (République de)

M. Abdi Ibrahim AIBAN
Conseiller technique, Cabinet du Ministre
Ministère de l'Education nationale et de l'Enseignement
supérieur
Cité Ministérielle
B.P. 16 - Djibouti
Tél. : +253 35 09 97 - Portable : +253 82 32 86
Fax : +253 35 42 34
Mél : abdihaiban@yahoo.fr

GAMBIE

Mme Fatou NJIE
Director Education
Department of State for Education
Standards and Quality Assurance
Willy Thorpe Building - P.O. Box 656 - Banjul
Tél : +220 22 67 46/95 66 76/20 20 10
Fax : +220 22 41 80/22 41 80
Mél : fmbnjie@yahoo.com

GHANA

Mr. Nathaniel Kofi PECKU
Chairman
Ghana Education Service Council (Planning and Research
Committee). Ministry of Education
P.O. Box M 45 - Accra Tel : +233 21 71 53 76

GUINEE

M. Mody Sory BARRY
Conseiller chargé des questions pédagogiques
Ministère de l'Enseignement technique
B.P. 2201 - Conakry - R. de Guinée
Tél. : +224 41 44 84 - Fax : +224 41 33 54
Mél : barryms2@hotmail.com

M. Pierre Joseph KAMANO
Coordonnateur national adjoint PEPT
MEPU-EC
B.P. 2201 - Conakry, Guinée
Tél : +224 13 40 5317/41 34 41 - Fax : +224 41 34 41
Mél : kamanopi@mirinet.net.gn

M. Baba DIANE
Administrateur scolaire
Chef de la Division Formation initiale,
Ministère de l'Enseignement technique et de la Formation
professionnelle
Kaporo Centre Commune de Ratoma
BP 265 Conakry, République de Guinée
Tél : +224 25 71 93
Mél : bdiane@universiteconakry.ac.gn

GUINEE EQUATORIALE

M. Carlos NSUE OTONG
Directeur général
Direction générale de Planification éducative
Ministère de l'Education
Malabo
Tel : +240 91 370 - Fax : +240 93 313

M. Santiago BIVINI MANGUE
Coordinateur national EPT
Ministère de l'Éducation et Science
Bioko Norto - Malabo
Tel : +240 9 1370 - Fax : +240 9 3313/9 18 03

KENYA

Mr. Simon Musyimi KAVISI
Senior Deputy Secretary
Teachers Service Commission
P/bag 00100, Nairobi
Tél : +254 20 25 15 45 - Fax : +254 20 21 18 18
Mél : simkavisi@yahoo.com
Site web : www.tsc.go.ke

Ms. Concellia Aoko ONDIEK
Assistant Deputy Secretary
Teachers Service Commission
P/bag 00100, Nairobi
Tél : +254 20 33 11 44 Ext. 2029
Fax : +254 20 21 18 18
Mél : omugaconso@yahoo.com
Site web : www.tsc.go.ke

LESOTHO

Mr. Moswoe MOTEANE
Lesotho High Commission
31 Anderson Street - Brooklyn, Pretoria
SOUTH AFRICA
Tél : +27 12 460 7648 - Fax : +27 12 460 7649
Mél : lesothopretoria@metroweb.co.za

MADAGASCAR

M. Ignace RATSIMBAZAFY
Directeur de Cabinet
Ministère de l'Enseignement secondaire et Education de
base (MINESEB)
B.P. 793, Anosy - Antananarivo 101
Tél. : +261 20/ 223 2077 - Fax : +261 20/ 222 4765
Mél : igance.ratsimbazafy@caramel.com

MALI

M. Bonaventure MAIGA
Conseiller technique
Ministère de l'éducation nationale
B.P. 71 - Bamako
Tél: +223 222 21 25/222 21 26/674 46 73
Fax : +223 223 05 45
Mél : bonaventuretommaiga@yahoo.fr

MAURICE

M. D. RUHEE
Senior Chief Executive
Ministry of Education and Scientific Research
IVTB House-Pont Fer
Phoenix, MAURITIUS

M. V. SEWRAJ
Chief Technical Officer
Ministry of Education and Scientific Research
IVTB House-Pont Fer
Phoenix, MAURITIUS

Mr. H.B. DANSINGHANI
Director (International Cooperation Desk)
Ministry of Education and Scientific Research
IVTB House-Pont Fer
Phoenix, MAURITIUS
Tel : +230/ 686 3712 Mobile : +230/ 250 8426
Fax : +230/ 686 8554
E-mail : hdansinghani@mail.gov.mu

M. R.P. RAMLUGUN
Principal Assistant Secretary
Ministry of Education and Scientific Research
IVTB House-Pont Fer
Phoenix, MAURITIUS

MAURITANIE

Mr. Hamoud Abdel Wedoud KAMIL
Directeur des Projets Education
Ministère des Affaires économiques et du Développement
BP 6541, Nouackchott
Tel : +222 525 2063 - Fax : +222 525 1513
Mél : hawk@dpef.mr - Site web: www.dpef.mr

MOZAMBIQUE

M. Virgilio Zacarias JUVANE
Directeur de Planification
Avenue 24 de Julho, No. 167
5 Andar, C.P. 34 - Maputo
Tel : +258 1 49 08 92 - Fax : +258 1 49 09 79
Mél : virgilio@mined.gov.mz
Site web: www.mined.gov.mz

Mr. Arlindo Gonçalo CHILUNDO
Higher Education Program Coordinator
Ministry of Higher Education, Science and Technology
770 Patrice Lumumba - Maputo - MOZAMBIQUE
Tel : +258 1 352 836 /352 800
Fax : +258 1 352860
Mél : arlindo.chilundo@mesct.gov.mz
Site web : www.mesct.gov.mz

NAMIBIE

Ms. Spendu ONESMUS
Ministry of Women Affairs & Child Welfare
P.O. Box 50106 - Windhoek
Tél : +264 61 283 3132 - Fax : +264 61 221 304
Mél : sonesmus@yahoo.com

Mme Hertha Ndegomwa POMUTI
National Institute for Educational Development
Ministry of Basic Education, Sport & Culture
Private Bag 2034 - Okahandja, 9000
Tél : +264 62 502 446 - Fax : +264 62 502 613
Mél : hpomuti@nied.edu.na
Site web : www.nied.edu.na

NIGER

M. Oumarou HAMISSOU
Secrétaire général
Ministère de l'Education de Base et de l'Alphabétisation
B.P. 557 - Niamey
Tél. : +227 72 26 77 - Port. : +227 96 32 71
Fax 1 : +227 72 21 05 - Fax 2 : +227 20 36 63
Mél : ept_ner@hotmail.com

M. Maman CHAIBOU
Secrétaire général adjoint du Ministère des Enseignements
secondaire et supérieur, de la Recherche scientifique et de la
Technologie
B.P. 628 - Niamey
Tél. : +227 72 54 40 - Fax : +227 72 42 21

NIGERIA

Mr. Bashir ABBA ZORU
Special Assistant to HMSE
Federal Ministry of Education
Federal Secretariat Complex
Central Area - Abuja
Tél : +234 9 523 0720 - Fax : +234 9 523 2715

Mr. Kabir ISYAKU
Executive Secretary
National Commission for Colleges of Education
Central Area - Abuja
Tél : +234 9 523 0720 - Fax : +234 9 523 2715

Mrs. Mobolaji Olubake Adewale OLORUNFUNMI
Deputy Director
Federal Ministry of Education
Central Area - Abuja
Tél : +234 9 523 0720 - Fax : +234 9 523 2715

Mr. Pius ELUMEZE
Principal Education Officer
Federal Ministry of Education
Central Area - Abuja
Tél : +234 9 523 0720 - Fax : +234 9 523 2716



UGANDA

Mr. Herbert BARYAYEBWA
Commissioner Disability & Elderly
Ministry of Gender, Labour and Social Development
PO Box 7136 - Kampala, UGANDA
Tél : +256 041 251 732 - Fax : +256 041 256 374
Mél : disability@infocom.co.ug

REPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

M. Jonas GUEZEWANE-PIKI
Directeur général de l'Education nationale
Ministère de l'Education nationale,
de l'Alphabétisation, de l'Enseignement supérieur et de la
Recherche
B.P.35 - Bangui
Tél : +236 61 28 33/04 21 23 - Fax : +236 61 41 74
Mél : guezewane@yahoo.fr

REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO

Prof. Joseph LUMANDE KASALI
Secrétaire général
Ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire
Avenue des Forces Armées No. 10
B.P. 5249 - Kinshasa-Gombe
Tél. : +243 97 10 75 18 - Fax : +243 12 88 02 133
Mél : kasalijose@yahoo.fr

M. Gérard NGOMA MBUMBA
Conseiller chargé de la coopération technique
Ministère de la Recherche scientifique et technologique
Avenue Colonel Ebeya, 5 - Immeuble Dungo
Kinshasa-Gombe
Tél : +243 98 23 15 30 - Fax : +243 12 12 73 31 18 58
Mél : tongerard@hotmail.com

M. Nestor MPEYE-NYANGO
Conseiller scientifique
Ministère de la Recherche scientifique
5 Avenue Parc de Virunga - Kinshasa
Tél : 243 99 15 475 - Mél : mpeyen@hotmail.fr

SENEGAL

M. Malick NDIAYE
Chef du Bureau de Suivi
Ministère de l'Education nationale
Rue Calmette - B.P. 4025 - Dakar
Tél. : +221 823 3568 - Fax : +221 822 1463
Mél : ma.ndiaye@laposte.net

SEYCHELLES

Mrs. Macsuzy H. J. MONDON
Principal Secretary of Education
Education Department
Ministry of Education and Youth
Mont Fleuri
P.O. Box 48 - 00248 Victoria - Mahé
Tél : +248 28 30 11 - Fax : +248 22 48 59
Mél : edups@seychelles.net

Mr. Max FUZANI
Chief Director
Ministerial Services
South African Department of Education
123 Schoeman Street - Sol80L Plaatje House
Pretoria, 0001
Tél : +27 12 312 5501 - Fax : +27 12 323 5989
Mél : fuzani.m@doe.gov.za

Mr. Ghaleeb JEPPIE
Acting Chief Director
Ministry of Education South Africa
123 Schoeman Street
Tél : +27 12 312 5346
Mél : jeppie.g@doe.gov.za

SOUDAN (Republique du)

Mr. Abdel Gader Mohamed EL HAJ ADAM
Deputy Director of Education Planning
General Directoriat of Planning
Federal Ministry of Education
Al-Muk Nimir Street
P.O. Box 284 - Khartoum
Tél : +249 11 77 08 75 - Fax : +249 11 77 92 02
Mél : natcom@sudanmail.net

SWAZILAND

Mrs. Dorothy LITTLER
Secretary General
Swaziland National Commission for UNESCO
Ministry of Education
Box 39 - Mbabane
Tel : +268 404 2129 - Fax : +268 404 5448
Mél : dlunesco@iafrica.sz

Mr. Israel SIMELANE
Chief Inspector (Primary)
Ministry of Education
Box 39 - Mbabane
Tel : +268 404 6066 - Fax : +268 404 3880
Mél : israelsimelane@yahoo.co.uk

TANZANIE

Mrs. Mwatumu Jasmine MALALE
Permanent Secretary
Ministry of Education and Culture
P.O. Box 9121 - Dar-es-Salaam
Tél : +255 22 211 3139/741 235 752
Fax : +255 22 211 3271
Mél : farajir@hotmail.com

Mr. Nesta SEKWAO
Education Officer
Ministry of Education and Culture
P.O. Box 9121 - Dar-es-Salaam
Tél : +255 22 211 273 - Fax : +255 22 211 3271
Mél : nsekwao_2001@yahoo.co.uk

TCHAD

M. Youssef ADAM
Directeur des Ressources humaines
Ministère de l'Education nationale
DRH/MEN
B.P. 437 - N'djamena
Tél : +235 52 32 46/29 79 26 - Fax : +235 52 32 46
Mél : youssef.adam@caramail.com

TOGO

M. Adji Otèth AYASSOR
Secrétaire général
Ministère de l'Enseignement supérieur
B.P. 12175 - Lomé TOGO
Tél. : +228 221 2473/904 2151
Fax : +228 221 2473/222 0783
Mél : aayassor@tg.refer.org

M. Issifou Taffa TABIOU
Directeur de Cabinet
Ministère de l'Enseignement technique
B.P. 398 - Lomé
Tél : +228 221 3061 Fax : +228 221 8934
Mél : taffatabiou@yahoo.fr

ZANZIBAR

Mr. Abdulhamid Y. MZEE
Principal Secretary
Ministry of Education, Culture & Sports
P.O. Box 394 - Tanzania - Zanzibar
Tel & Fax : +255 24 22 32 498/223 2260
Mél : abdulmzee@hotmail.com

Ms. Maryam Abdullah YUSUF
Director of Curriculum and In-service Programmes
Ministry of Education, Culture & Sports
P.O. Box 394 - Zanzibar
Tél : +255 24 223 2827/223 4832
Fax : +255 24 223 2827
Mél : edu@zanzinet.com

Organismes membres du comité directeur de l'ADEA

Banque africaine de développement (BAD)

Ms. Alice HAMER
Director Social Development Department North, East & South Region
Angle de trois rues : rue Avenue de Ghana, rue Pierre de Coubertin, rue Hedi Nourira
B.P. 323 - 1002 Tunis Belvédère, TUNISIE
Tél : +216 71 10 20 46 - Fax : +216 71 33 25 75
Mél : a.hamer@afdb.org - Site web : www.afdb.org

Ms. Margaret KILO
Chief Education Specialist
Angle de trois rues : Avenue de Ghana, rue Pierre de Coubertin, rue Hedi Nourira
B.P. 323 - 1002 Tunis Belvédère, TUNISIE
Tel : +216 71 10 29 84 - Fax : +216 71 83 05 87
Mél : jimai56@yahoo.com - m.kilo@afdb.org
Site web : www.afdb.org

Autriche : Ministère des Affaires étrangères

Ms. Lydia SAADAT
Head of VII 2b/ Training and Education
Development Cooperation
Minoritenplatz 9, room 738
A-1014 Vienna, AUSTRIA
Tél : +43 1 53/ 115 4470 - Fax : +43 1 53/ 666 4470
Mél : lydia.saadat@bmaa.gv.at

Agence Canadienne du Développement International (ACDI)

Ms. Nancy FOSTER
Senior Development Officer
200 Promenade du Portage
Hull, Québec K1A 0G4, CANADA
Tél. : +1 819/ 994 7088 - Fax : +1 819/ 997 5453
Mél : nancy-foster@acdi-cida.gc.ca

M. Dan THAKUR
Spécialiste en éducation
200 Promenade du Portage
P.O. Box 20115 - Hull, Québec K1A 0G4, CANADA
Tél. : +1 819 997 1309 - Fax : +1 819 953 9453
Mél : dan_thakur@acdi-cida.gc.ca

M. Ibrahima DIOME
Spécialiste en éducation
Bureau d'appui à la Coopération canadienne/ACDI
44 boulevard de la République
BP 3373 - Dakar, SENEGAL
Tel : +221 849 77 40/849 77 49
Fax : +221 822 13 07
Mél : ibrahima_diome@bacdi-senegal.org

Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH

Mr Stefan LOCK
Program Officer for Education
Federal Ministry for Economic Cooperation and Development (BMZ)
Friedrich Albert-Ebert-Allee 40
53113 Bonn, GERMANY
Tél : +49 228 535 3698 - Fax : +49 228 535 4698
Mél : lock@bmz.bund.de - Site web : www.bmz.de

Mme Dagmar ORTH
Coordonnatrice de l'éducation
Division Santé, Education et Sécurité sociale (4300)
Secteur Education (4316)
Postfach 5180
D-65726 Eschborn, DEUTSCHLAND
Tél. : +49 61 96 79 14 51
Fax : +49 61 96 79 80 12 77
Mél : dagmar.orth@gtz.de - Site web : www.gtz.de

Mr Kurt KOMAREK
Team Leader ASTEP/GTZ
P.O. Box 9698 - Accra, GHANA
Tél : +233 21 77 73 75 - Fax : +233 21 77 31 06
Mél : kurt.komarek@gtz.de

Pays Bas : ministère des Affaires étrangères

Mr. Arnold Van der ZANDEN
Higher Education Expert
Netherlands Ministry of Foreign Affairs
P.O. Box 20061 - Be Zuidenhontseweg,
2500 EB, the Hague, THE NETHERLANDS
Tél : +31 70 348 5265 - Fax : +31 70 340 6436
Mél : arnold-vander.zanden@minbuza.nl
Site web : www.minbuza.nl

Mr. Mieke VOGELS
Royal Netherlands Embassy
Old Airport Zone - P.O. Box 1241
Addis Ababa, ETHIOPIA
Tél : +251 1 71 11 00 - Fax : +251 1 71 15 77
Mél : mieke.vogels@minbuza.nl

France : ministère des Affaires étrangères,

Direction générale de la Coopération internationale et du
Développement (DGCID)
M. Jean - Claude MANTES
Chargé de mission au Développement social et Coopération
éducative
20, Rue Monsieur, bureau 202
75700 Paris 07 SP, FRANCE
Tél. : +33 1 53 69 31 24 - Fax : +33 1 53 69 37 83
Mél : jean-claude.mantes@diplomatie.gouv.fr

Agence Française de Développement (AFD)
M. Jean-Claude BALMES
Chef de Division Education & Formation professionnelle
Education - Dépt. du Développement humain
5 rue Roland Barthes - 75012 Paris, France
Tel : +1 53 44 42 18/31 31/33 38
Fax : +1 53 44 38 77
Mél : balmesjc@afd.fr - Web : www.afd.fr

**Institut international de planification de l'éducation
(IIEP)**

Mr. Gudmund HERNES
Director IIEP/UNESCO
7-9 rue Eugène Delacroix - 75116 Paris, FRANCE
Tél : +33 1 45 03 77 10 - Fax : +33 1 40 72 87 81
Mél : g.hernes@iiep.unesco.org
Site web : www.unesco.org/iiep

Mme Françoise CAILLODS
Directrice adjointe IIEP/UNESCO
7-9 rue Eugène Delacroix - 75116 Paris, FRANCE
Tél. : +33 1 45 03 77 38 - Fax : +33 1 40 72 83 66
Mél : f.caillods@iiep.unesco.org
Site web : www.unesco.org/iiep

M. Anton de GRAUWE
Spécialiste de Programme
7-9 rue Eugène Delacroix - 75116 Paris, FRANCE
Tél. :+33 1 45 03 77 36 Fax :+33 1 40 72 83 66
E-mail : a.de-grauwe@iiep.unesco.org
Site web : www.unesco.org/iiep

**Irlande : ministère des Affaires étrangères
(IRELAND AID)**

Ms. Rosemary RWANYANGE
Education Adviser
Embassy of Ireland (DCI)
P.O. Box 7791 - Kampala, UGANDA
Tél : +256 41 34 79 84/ 34 04 00
Fax : +256 41 34 43 53
Mél : rr@ireland.co.ug

Ms. Bridget WALKER MUIAMBO
Education Adviser
Development Cooperation Ireland
DCO Maputo, Dept. of Foreign Affairs
Tél : +258 1 49 14 40/ 49 63 12
Fax : +258 1 49 30 23
Mél : ireland@virconn.com
bridget.walker@iveagh.irlgov.ie

Mrs. Keratile THABANA
Programme Advisor-Education
Private Bag A 67 - Maseru 100, LESOTHO
Tél : +266 22 31 40 68 - Fax : +266 22 31 00 28
Mél : keratile@irishcon.org.ls irishcon@lesoff.co.za

Ms. Miyanda KWAMBWA
Education Adviser
Embassy of Ireland/DCI
P.O. Box 34923 - Lusaka, ZAMBIA
Tel 1: +260 1/ 29 11 24/ 29 06 50
Fax : +260 1 29 04 82
Mél : miyanda.kwambwa@iveagh.gov.ie

Mr. Nhlanhla NGUBANE
Education Advisor
Development Cooperation Ireland
Embassy of Ireland
P.O. Box 4174
0001 Pretoria, SOUTH AFRICA
Tél : +27 12 324 5062 - Fax : +27 12 324 5742
Mél : nhlanhla.ngubane@iveaghirlgov.ie

Mr. Tilahun WORKINEH
Education Advisor - Embassy of Ireland
P.O. Box 9585 - Addis Ababa, ETHIOPIA
Tél : +2511665050 - Fax : +2511665020
Mél : tilahun.workineh@iveagh.irlgov.ie

Mrs. Ellen CARM
Assistant professor
Centre for International Education
Oslo University College
Pilestredet 52 - 0167 Oslo, NORWAY
Tél : +47 22 45 21 14 - Fax : +47 22 45 21 21
Mél : ellen.carm@lu.hio.no

**Agence norvégienne pour la coopération au
développement (NORAD)**

Ms. Sissel VOLAN
Senior Education Adviser
Norwegian Agency of Development Cooperation (NORAD)
Technical Department - Ruselokkvn 26
P.O. Box 8034 DEP - N-0030 Oslo, NORWAY
Tél : +47 22 24 20 30 - Fax : +47 22 24 20 31
Mél : sissel.volan@norad.no

Norvège : ministère de l'Éducation et de la Recherche

Mr. Dankert VEDELER
Deputy Director General
Norwegian Ministry of Education (Akersgt.44)
P.O. Box 8119 Dep., 0032 Oslo, NORWAY
Tél : +47 22 24 76 46/415 42 358
Fax : +47 22 24 27 32
Mél : dv@ufd.dep.no - Site web : www.utd.no

Agence suédoise de développement international (ASDI)

Ms. Berit RYLANDER
Senior Programme Officer
SE-105-25 Stockholm, SWEDEN
Tél : +46 8/ 698 4062 - Fax : +46 8/ 698 5647
Mél : berit.rylander@SIDA.se
Site web : www.SIDA.se

Ms. Eva Agneta LIND
Regional Education Adviser, SIDA
Embassy of Sweden, Maputo
Embaixada da suezia
C.P. 338 Maputo - MOZAMBIQUE
Tél : +258 1 480300/490 999 - Fax : +258/1 480390
Mél : eva.agneta.lind@SIDA.se

Suisse : Direction du développement et de la coopération

Mr. Ahlin BYLL-CATARIA
ADEA Chair
Senior Advisor
Direction du Développement et de la Coopération (SDC/
DDC)
Freiburgerstrasse 130
CH 3003 Berne, SWITZERLAND
Tél : +41 31/ 322 3428 - Fax : +41 31/ 322 6330
Mél : ahlin.byll@deza.admin.ch

Mme Fabienne LAGIER
Section Développement social
Freiburgerstrasse 130
CH 3003 Berne, SUISSE
Tél : +41 31/ 323 1734 - Fax : +41 31/ 324 8741
Mél : fabienne.lagier@deza.admin.ch

Mme Koumba BOLY BARRY
Coordinatrice de Programme Alphabétisation Formation
Bureau de la coopération de l'ambassade de Suisse
01 B.P. 578 Ouagadougou 01 - BURKINA FASO
Tél. : +226 31 31 77 - Fax : +226 30 89 28
Mél : alpha@fasonet.bf

Royaume Uni : Department for International Development (DFID)

Ms. Carew TREFFGARNE
Senior Education Adviser
1 Palace Street - London SW1E 5HE, UNITED KINGDOM
Tél : +44 20 7/ 023 0658 - Fax : +44 20 7/ 023 0287
Mél : c-treffgarne@dfid.gov.uk

Ms. Barbara PAYNE
Senior Education Adviser
DFID, Sanlam Building
Hatfield, Pretoria 0083, SOUTH AFRICA
Tel/Fax : +27 12 342 33 60
Mél : B-Payne@dfid.gov.nt

M. Yusuf Mohamed SAYED
Senior Education Adviser/EFA Team Leader
DFID
1 Palace Street, - London SW1E 5HE
Tel : +44 20 7023 0190 - Fax : +44 20 7023 0428
Mél : y-sayed@dfid.gov.uk
Site web : www.dfid.gov.uk

Mr. Charles Duncan KIRKCALDY
DFID
P.O. Box 296 - Accra, Ghana
Tel : +233 21 253 243 - Fax : +233 21 253 244
Mél : c-kirkcaldy@dfid.gov.uk

Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)

Mr. Cream WRIGHT
Chief, Education Section, Programme Division
3 U.N. Plaza H-7A - 10017 New-York, USA
Tél : +1 212 824 6619 - Fax : +1 212 326 7129
Mél : cwright@unicef.org

Ms. Changu E. MANNATHOKO
Regional Education Adviser
Eastern & Southern Africa regional Office/ ESARO
P.O. Box 44145 - Nairobi, KENYA
Tél : +254 20 62 21 99/62 12 34
Fax : +254 20 52 19 13
Mél : cmannathoko@unicef.org
Site web : www.unicef.org

Mme Dina CRAISSATI
Conseillère régionale Education
UNICEF, Bureau régional pour l'Afrique de l'Ouest et du
Centre
B.P. 2970, Dakar - Yoff, SENEGAL
Tél. : +221 869 5858 - Portable : +221 820 3065
Mél : dcraissati@unicef.org

**Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la
science et la culture (UNESCO)**

Mr. John DANIEL
Assistant Director-General for Education
7 place de Fontenoy - 75352 Paris 07 SP, France
Tel : 01 45 68 10 47 - Fax : 01 45 68 56 27
Mél : j.daniel@unesco.org
Web : www.unesco.org

Mr. Michael OMOLEWA
President of the General Conference
UNESCO
1, rue Miollis - 75015 Paris, France
Tel : +1 45 68 27 27 - Fax : +1 45 68 59 41
Mél : m.omolewa@unesco.org
Site web : www.unesco.org/delegates/nigeria

Mme Aïcha BAH DIALLO
Assistant directeur général adjoint pour l'Education
Division Education de Base
UNESCO - DADG/ED/BAS, Bureau 4.076
7, Place de Fontenoy - Paris 07 SP 75352, FRANCE
Tél. : +33 1/ 45 68 10 76 Fax : +33 1/ 45 68 56 26/ 28
Mél : a.bah-diallo@unesco.org

Mr. Armoogum PARSURAMEN
Regional Director BREDA/SISED/GTSE
UNESCO Office in Dakar and Regional Bureau for
Education
12, Avenue Léopold Sédar Senghor - B.P. 3311
Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 849/ 2323/ 2335
Fax : +221 823/ 8393/ 6175
Mél : a.parsuramen@unesco.org
Site web : www.dakar.unesco.org

M. Adama OUANE
Coordonnateur GTNFE
Directeur de l'IUE/ UIE
Institut de l'UNESCO pour l'Education
Feldbrunnenstrasse 58
D-20148, Hamburg, GERMANY
Tél. : +49 40 448 0410 - Fax : +49 40 410 7723
Mél : a.ouane@unesco.org - UIE@unesco.org

Mr. Marc Laurent HAZOUME
Senior Research Specialist
Institute for Education (UIE)
Feldbrunnenstrasse 58
20148 Hamburg, GERMANY
Tél : +49 40 448 0410 - Fax : +49 40 410 7723
Mél : m.hazoume@unesco.org

Ms. Lene BUCHERT
Senior Programme Specialist
Division for Basic Education
Office 4.087 - UNESCO
7, Place de Fontenoy - Paris 07 SP 75352, FRANCE
Tél : +33 1 45 68 08 26 - Fax : +33 1 45 68 56 27/ 28
Mél : l.buchert@unesco.org

M. Benoit SOSSOU
Spécialiste de Programme et Chef LBE/DFU Unité
UNESCO/BREDA
12, Avenue L.S. Senghor - B.P. 3311 - Dakar. SENEGAL
Tél. : +221 849 2310 - Fax : +221 823 8393
Mél : b.sossou@unesco.org

M. Vinayagum CHINAPAH
Head of Project Unit
UNESCO - 7, Place de Fontenoy
Paris 07 SP 75352, France
Tel : +1 45 68 09 93 - Fax : +1 45 68 56 35
Mél : v.chinapah@unesco.org

Mr. Douglas DREW
Senior Programme Specialist
UNESCO-UIS - CP6128
Succursale Centre-Ville
Montréal QC, Canada HC3 3s7
Tel : + 1 514 343 6111 Ext. 4597
Fax : +1 514 343 6872
Mél : d.drew@unesco.org
Site web : www.uis.unesco.org

Ms. Carolyn MEDEL-ANONUEVO
Senior Research Specialist
UNESCO Institute for Education
Feldbrunnenstr. 58
20148 - Hamburg, Germany
Tél : +49 40 4480 4125 - Fax : +49 40 4107 723
Mél : c.medel-anonuevo@unesco.org
Site web : www.unesco.org/uiie

Ms. Martina SIMETI
Regional Director BREDA/SISED/GTSE
UNESCO Office in Dakar and Regional Bureau for
Education
12, Avenue Léopold Sédar Senghor
B.P. 3311 - Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 849/ 2323 - Fax : +221 823/ 8393/ 6175
Mél : m.simeti@unesco.org
Site web : www.dakar.unesco.org

Mme Rokhaya Fall DIAWARA
Chargé de Programme ECD
UNESCO BREDA
12, Avenue Léopold Sédar Senghor
B.P. 3311 - Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 849 2305/849 23 23
Fax : +221 823/ 9383/822 36 82
Mél : r.diawara@unesco.org
Site web : www.dakar.unesco.org

Ms. Sonia FERNANDEZ LAURO
Chef du service de documentation et d'information du
Secteur de l'Education
7, Place de Fontenoy - 75352 Paris 07, FRANCE
Tel : +33 1 45 68 10 13 - Fax : +33 1 45 68 56 24

Prof. Catherine A. Odora HOPPERS
Institute of International Education
Stockholm University
S-106 91 Stockholm - SWEDEN
Tél. : +46 8 16 4325 - Fax : +46 8 15 3133
Email : cohoppers@telia.com or
odora.hoppers@interped.su.se

**UNESCO-Institut international pour le renforcement des
capacités en Afrique (IIRCA)**

Mr. Joseph N. NGU
Deputy Director
UNESCO-IICBA
P.O. Box 2305 - Addis Ababa, ETHIOPIA
Tel : +251 1 557 586/87 - Fax : +251 1 557 585
Mél : jngu03@yahoo.com
Site web : www.unesco-iicba.org

Agence des Etats-Unis pour le développement international (USAID)

Ms. Sarah E. MOTEN
Education Division Chief
Education for Development and Democracy Initiative
AFR/SD/EDDI, Suite 4.07-105
1300 Pennsylvania Avenue, NW
20523-4600 Washington DC, USA
Tél : +1 202 712 0222 - Fax : +1 202 216 3381
Mél : smoten@usaid.gov

Mme Georgette POKOU
Basic Education Team Leader
USAID Benin
01 P.O. Box - 2012 Cotonou, BENIN
Tel : +229 30 05 00 - Fax : +229 30 12 60
Mél : gpokou@usaid.gov

Banque mondiale

Mr. Birger FREDRIKSEN
Senior Education Advisor
1818 H Street, NW, Room J8-089
20433 Washington D.C., USA
Tél : +1 202/ 473 5033 - Fax : +1 202/ 477 2900
Mél : bfredriksen@worldbank.org

Mr. Alain MINGAT
Lead Education Specialist
Human Development, PSAST , Africa Region
1818 H Street, NW, Room J8-089
20433 Washington D.C., USA
Tel : +1 202 473 3381 - Fax : +1 202 477 2900
Mél : amingat@worldbank.org

Ms. Harriet NANNYONJO
Senior operations Officer
1818 H Street, NW, Room J8-089
20433 Washington D.C., USA
Tel : 256/ 41 230094 - Fax : +256/ 41 230092
Mél : hnannyonjo@worldbank.org
Site web : www.worldbank.org

Mr. Higgins CATHAL
Senior Education Specialist
Human Development Group 1, Africa Region
1818 H Street, NW, Room J8-089
20433 Washington D.C., USA
Tel : +1-202/452 0771 - Fax : +1-202/473 8299
Mél : chiggins@worldbank.org
Site web : www.worldbank.org

Mrs. Mercy TEMBON
Senior Education Specialist
Human Development Group 2, Africa Region
1818 H Street, NW, Room J8-089
20433 Washington D.C., USA
Tel : +1-202/473 8216/5524 - Fax : +1-202/473 8216
Mél : mtembon@worldbank.org
Site web : www.worldbank.org

Mr Maman Sidikou
Specialist Education Department
World Bank
Human Development Network
1818 H St. NW, Room G8-800
Washington, D.C. 20433 - USA
Tel : + (1-202) 473 0690 - Fax : + (1-202) 522 3233
Mél : msidikou@worldbank.org

Ms. Claudine BOURREL
Senior Education Specialist
WBI, Africa Region
1818 H Street, NW, Room J8-089
20433 Washington D.C., USA
Tel : +1 202/473 6588 - Fax : +1 202/676 0961
Mél : cbourrel@worldbank.org
Site web : www.worldbank.org

Mr. Mourad EZZINE
Lead Education Specialist
Human Development Group 2, Africa Region
1818 H Street, NW, Room J8-089
20433 Washington D.C., USA
Tel : +1 202/473 2290 - Fax : +1 202 473 8216
Mél : mezzine@worldbank.org
Site web : www.worldbank.org

Mr. Jacob BREGMAN
Lead Education Specialist
Human Development Group 3, Africa Region
1818 H Street, NW, Room J8-089
20433 Washington D.C., USA
Tel : +1 202/473 2457 - Fax : +1 202/473 8107
Mél : jbregman@worldbank.org

Mrs. Oey Astra MEESOOK
Sector Director
Human development, Africa Region
1818 H Street, NW, Room J8-089
20433 Washington D.C., USA
Tel : +1 202 473 4872 - Fax : +1 202 473 3500
Mél : omeesook@worldbank.org
Site web : www.worldbank.org

Mrs. Marit GRANHEIM
Senior Education Specialist
AFTH3 - 1818 H Street, NW
Washington, DC 20037, USA
Tel : +1 202 458 5209 - Fax : +1 202 473 8107
Mél : mgranheim@worldbank.org

Mr. Dzingai Barnabas MUTUMBUKA
Sector Manager
7011 Highland Meadows Court
Alexandria, Virginia 22315, USA
Tél : +1 202 473 4407 - Fax : +1 202 473 8299
Mél : dmutumbuka@worldbank.org
Site web : www.worldbank.org

Mr. Philippe Patrick RAMANANTOANINA
Education Specialist. World Bank
Antananarivo, MADAGASCAR
Tél : +261 20 22 560 00 - Fax : +261 20 22 333 38
Mél : pramanantoamina@worldbank.org

Ms. Chii AKPORJI
Communications Specialist
AFTPX, Africa Region
1818 H Street, NW, Room J8-089
20433 Washington D.C., USA
Tel : +1 202 473 1935 - Fax : +1 202 473 8046
Mél : cakporji@worldbank.org
Site web: www.worldbank.org/afr

Leaders et coordonnateurs des groupes de travail de l'ADEA

Livres et matériel éducatif

Ms. Carew TREFFGARNE
Senior Education Adviser
1 Palace Street
London SW1E 5HE, UNITED KINGDOM
Tél : +44 20 7/ 023 0658 - Fax : +44 20 7/ 023 0287
Mél : c-treffgarne@dfid.gov.uk

Mrs. Cecilia LUKHELE
Provincial Coordinator
READ Educational trust
P.O. Box 30994 - Braamfontein, 2017,
Johannesburg, SOUTH AFRICA
Tel : +27 11 496 3322 - Fax : +27 11 496 3625
Mél : cecelial@read.co.za - renatem@read.co.za

Mrs. Cynthia HUGO
National Director
READ Educational Trust
P.O. Box 30994 - Braamfontein, 2017,
Johannesburg, SOUTH AFRICA
Tel : +27 11 496 3322 - Fax : +27 11 496 3445
Mél : cynthiah@read.co.za - elisabethl@read.co.za

M. Chris CHIRWA
Consultant
ZAZATI Consult
Mél : Chrischirwa@yahoo.co.uk

Mrs. Winsome Pauline GORDON
Chief, Primary Education Section
UNESCO
7 place de Fontenoy - 75007 Paris
Tel : +33 1 45 68 10 37 - Fax : +33 1 45 68 56 23
Mél : w.gordon@unesco.org

Enseignement à distance et apprentissage libre

Mr. H.B. DANSINGHANI
Director (International Cooperation Desk)
Ministry of Education and Scientific Research
IVTB House-Pont Fer - Phoenix, MAURITIUS
Tel : +230/ 686 3712 - Mobile : +230/ 250 8426
Fax : +230/ 686 8554
Mél : hdansinghani@mail.gov.mu
Site web : www.muhrd.int.net

Mrs. Sushita GOKOOL-RAMDOO
Distance Education Officer
Tertiary Education Commission
Réduit, Mauritius
Tél : +230 467 8800/4 - Fax : +230 467 6579
Mél : sgramdoo@intnet.mu
Site web : <http://tec.intnet.mu>

Développement de la petite enfance

Ms. Jeannette VOGELAAR
WG Leader
Basic Education Expert
Dutch Ministry of Foreign Affairs DCO/OO/BE
Bezuidenhoutseweg 67 - P.O. Box 20061
2500 EB, The Hague, THE NETHERLANDS
Tél : + 258 1 490031/3 - Fax : + 258 1 490429
Mél : jeannette.vogelaar@minbuza.nl
Site web : www.minbuza.nl

Ms. Judith L. EVANS
Consultant
UNICEF/Dutch Ministry of Foreign Affairs
980 Seapearl Place
Victoria B.C., V8Y 2X3, Canada
Tel : +250 658 1539 - Fax : +250 658 1521
Mél : jevans@shaw.ca

Ms. Eveline PRESOIR-LOFFICIAL
Regional Advisor IECD/Consellère Régionale P.E.
UNICEF, Bureau régional pour l'Afrique de l'Ouest et du
Centre
B.P. 2970 - Dakar, Yoff, SENEGAL
Tel : +221 869 5841/53 - Fax : +221 567 5743
Mél : epressoir@unicef.org

Ms. Karin HYDE
Latilewa Consulting Ltd.
P.O. Box 742 - Village Market
Nairobi 00621, Kenya
Tél : +254 20 434 3267/733 80 97 40
Fax : +254 20 434 3267
Mél : khyde@nbi.ispkenya.com

Ms. Margaret KABIRU
Director
Mwana Mwendu Child Development Trust
P.O. Box 73385 - Nairobi, Kenya
Tél : +254 20 52 05 21
Fax : +254 20 52 05 21/54 51 29
Email : mnkabiru@wanachi.com

Ms Linda BIERSTEKER
Early Learning Resource Unit
19, Flamingo Crescent
Lansdowne 7780 - Cape Town, South Africa
Tel : + 2721 762 7500 - Fax : + 2721 762 7528
Mél : research@elru.co.za - Web : www.elru.co.za

Analyse sectorielle en éducation

M. Ibrahima BAH-LALYA
Coordonateur GTASE/ADEA
7-9 rue Eugène Delacroix - 75016 Paris - FRANCE
Tel : +33 1 45 03 77 35 - Fax : +33 1 40 72 83 66
Mél : i.bah-lalya@iiep.unesco.org
Web: www.unesco.org/iiep

M. Djibril DEBOUROU
Député
Assemblée nationale
B.P. 2585 - Cotonou, BENIN
Tel : +229 21 22 01/33 09 66/96 58 10
Fax : +229 21 51 61
Mél : debourou2000@yahoo.fr

M. Issa NAMATA
Ministère de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation
BP 557 - Niamey, NIGER
Tel : +227 93 72 65 - Fax : +227 72 21 05
Mél : issa.namata@caramail.com

Statistiques de l'éducation

Mr. Wim H.M.L. HOPPERS
WG Leader
Education Sector Specialist
Royal Netherlands Embassy Pretoria
P.O. Box 117 - 0001 Pretoria, SOUTH AFRICA
Tél : +27 12 344 3910 - Fax : +27 12 344 0781
Mél : wim.hoppers@telia.com
wim.hoppers@minbuza.nl

Mr Kokou BANINGANTI
Conseiller régional de l'Institut de la Statistique de
l'UNESCO
HARARE - P.O Box HG 435 Zimbabwe
Tel : +263 4 33 23 22 - Fax : +263 4 33 23 44
Mél : kobani2003@yahoo.fr

Mr. Glory Joseph Tlou MAKWATI
WGES/ NESIS Interim Coordinator
UNESCO Sub-regional Office
P.O. Box 435 H.G.
8 Kenilworth Road, Newlands
Harare, ZIMBABWE
Tel 1: +263 4 77 61 14/5 - Tel 2: +263 4 77 60 55
Mobile 1: +263 91 22 74 47
Mobile 2: +263 91 22 79 97
Mél : g.makwati@unesco.org
Site web : www.unesco.org



Mrs. Rudo Cynthia GWAVA
Secretary
UNESCO Sub-regional Office
P.O. Box H.G. 435
8 Kenilworth Road, Newlands
Harare, ZIMBABWE
Tél : +263 4 33 22 22/+263 4 33 23 29
Fax : +263 4 33 23 44
Mél : r.gwafa@unesco.org

M. Bernard AUDINOS
Coordonnateur régional de l'Institut de Statistique de
l'UNESCO pour l'Afrique subsaharienne
Bureau régional de l'UNESCO
B.P. 331 - Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 822 4547 - Fax : +221/ 821 3848
Mél : b.audinos@unesco.org
Site web : www.dakar.unesco.org/sised

M. Thierry LAIREZ
CT/ISU
UNESCO-BREDA/SISED/ISU
12 Avenue Senghor - Sénégal
Tél : +221 822 7618 - Fax : +221 821 3848
Mél : t.lairez@unesco.org

M. K.E. Claude AKPABIE
Spécialiste de programme, Renforcement de capacité
statistique
Institut de Statistique de l'UNESCO
5265 Avenue Decelles, 7e étage, Montréal
Québec, H35 2B1 - CANADA
Tél : +1 514 343 6880 - Fax : +514 343 6872
Mél : c.akpabie@unesco.org
Site web : www.unesco.org/statistics

Finance et éducation

M. Mohamed Chérif DIARRA
Coordinateur GT
Conseil pour le développement des recherches en sciences
sociales (CODESRIA)
B.P. 3304 - Avenue Cheick Antax Canal IV
Dakar, SENEGAL
Tél. : +221/825 7214/ 825 9823
Fax : +221/ 825 6944/ 824 1289
Mél : Mohamed.diarra@codesria.sn
mohameddiarra@hotmail.com

Enseignement supérieur

Ms. Alice Sena LAMPTEY
WG Coordinator
Association of African Universities (AAU)
P.O. Box AN 5744 - Accra-North - GHANA
Tél : +233 21/ 76 15 88/ 77 44 95
Fax : +233 21/ 77 48 21
Mél : alampzey@aau.org - Site web : www.aau.org

Mr Seth Adame BAIDEN
Ghana Education Service
(Ministry of Education, Youth & Sports)
P.O. Box MB 247 - ACCRA - GHANA
Tél : + 233 21 223 620/24 21 76 10
Fax : + 233 21 673 958
Mél : sethbaiden@yahoo.co.uk

Mr. James Adu OPARE
University of Cape Coast
Ghana
Tél : +233 42 35733
Mél : opare7@yahoo.com

Education non formelle

Ms. Amina OSMAN
WG Coordinator
Senior Programme Officer, Social Transformation Program
Division (STPD)
Commonwealth Secretariat
Marlborough House, Pall Mall
SW1Y 5HX London, UNITED KINGDOM
Tél : +44 20 7 / 747 6553
Fax : +44 20 7/ 747 6287
Mél : a.osman@commonwealth.int
Site web : www.adeanet.org/wgnfe

M. Amadou Wade DIAGNE
Coordinator of the Senegal Country Working Group on
Non Formal Education
Dakar, SENEGAL

Mr. Taghdo Anatole NIAMEOGO
Coordonnateur
GTENF du Burkina Faso (APENF)
BP 9579 Ouagadougou 06
BURKINA FASO
Tel : +226 23 19 74 - Fax : +226 34 31 80
Mél : aniameogo@crsbf.bf

Ms. Joyce KIBATHI
Director
Department for Adult Education
Nairobi, KENYA

Profession enseignante

Dr Henry KALUBA
WG Coordinator
Chief Program Officer/Teacher Management Support
Commonwealth Secretariat
Social Transformation Programmes Division
Marlborough House, Pall Mall
SW1Y 5HX London, UNITED KINGDOM
Tél : +44 20 7747 6276 - Fax : +44 20 7742 6287
Mél : h.kaluba@commonwealth.int
Site web : www.thecommonwealth.org

M. Paul DOGOH BIBI
Coordonnateur régional du GT
Inspecteur général honoraire de l'Education nationale
06 B.P. 1634, 06 Abidjan, COTE D'IVOIRE
Tél.: +225 20 21/ 11 29/ 83 93
Fax : +225 20 21/ 83 93/ 51 42
Portable : +225/ 05 67 14 16
Mél : dogoh@globeaccess.net - dogoh@lycosmail.com

M. Alamah CONDE
Inspecteur général adjoint de l'éducation
B.P. 2201 - Conakry, GUINEE
Tél. : +224 13 40 49 09/45 15 65
Tél. : +224 43 02 48 - Fax : +224 41 34 41
Mél : Alamah@yahoo.fr

M. Abdoulaye TOURE
Coordonnateur national du GT
Chef de la Division des Etudes et des Ressources humaines
Ministère de l'Education nationale
Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education
(DPRE)
1 rue Calmette - B.P. 4025 - Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 821 0762 Fax : +221 821 1373
Mél : abdoulaye_20@hotmail.com

Communication pour l'éducation et le développement

Mr. Alfred OPUBOR
Coordinator
WG Comed -Wanad Center
B.P. 378 - Cotonou, BENIN
Tél : +229 31 34 54/31 58 87
Fax : +229 31 54 61/31 29 70
Mél : alfredopubor@yahoo.com comed@wanad.org

Mme Anita PLÖNTZKE
WG Comed -Wanad Center
Programme Officer
01 B.P. 378 - Cotonou, BENIN
Tel : +229 94 85 13 - Fax : +229 31 34 54
Mél : a_ploentzke@yahoo.fr - comed@wanad.org

Groupe ad hoc sur la qualité

Mr. Adriaan VERSPOOR
Consultant
11570 Lake Newport Road - VA20194 Reston, USA
Tél : +1 703 437 8132 - Fax : +1 703 437 8132
Mél : averspoor@worldbank.org
averspoor@aol.com

Mme Charlotte SEDEL
Consultante ADEA
7-9 rue Eugène Delacroix - 75116 Paris, FRANCE
Tél. : +33 1 45 03 78 77 - Fax : +33 1 45 03 39 65
Mél : c.sedel@iiep.unesco.org

Participation féminine - FEA/FAWE Groupe émancipé/membre associé

Prof. Penina MLAMA
WG Leader/Coordinator
Executive Director FAWÉ
FAWE House
Chania Avenue, off Wood Avenue, Kilimani
P.O. Box 21394-00505, Ngong Road
Nairobi, KENYA
Tél : +254 20/ 57 31 31/ 57 33 51
Fax : +254 20 57 41 50
Mél : fawe@fawe.org
Site web : www.fawe.org

Ms. Marema Dioum DIOKHANE
Programme Officer, FAWÉ
FAWE House
Chania Avenue, off Wood Avenue, Kilimani
P.O. Box 21394-00505, Ngong Road
Nairobi, KENYA
Tél : +254 20/ 57 31 31/ 57 33 51
Fax : +254 20 57 41 50
Mél : fawe@fawe.org

Ms. Lornah MURAGE
Programme Officer, FAWÉ
FAWE House
Chania Avenue, off Wood Avenue, Kilimani
P.O. Box 21394-00505, Ngong Road
Nairobi, KENYA
Tél : +254 20/ 57 31 31/ 57 33 51
Fax : +254 20 57 41 50
Mél : fawe@fawe.org

Ms. Lilian SIWOLO
Personal Assistant FAWÉ
FAWE House
Chania Avenue, off Wood Avenue, Kilimani
P.O. Box 21394-00505, Ngong Road
Nairobi, KENYA
Tél : +254 20/ 57 31 31/ 57 33 51
Fax : +254 20 57 41 50
Mél : fawe@fawe.org

Autres organismes, fondations et organisations non gouvernementales

Organisation pan-africaine de la profession enseignante (OPAPE)

Mr. Thomas Ango BEDIAKO
Chief Regional Coordinator (EI) Secretary General (AATO)
B.P. 14058 - Lomé, TOGO
Tél : +228 221 841/225 095 - Fax : +228 221 2848
Mél : tom.bediako@ei-africa.org

Association panafricaine de librairies (PABA)

Ms. Lily NYARIKI
Chair
Pan African Booksellers Association (PABA)
IUCEA, Plot 4 Nile Avenue
EADB, 3rd floor
P.O. Box 7110 - Kampala, Uganda
Tél : +256 41 349 583/256 251/2
Fax : +256 41 342 007
Mél : lnyariki@yahoo.com lnyariki@iucea.org

Mr. Emmanuel Olusegun AKINLUYI
Ambassador (Dr)
34, Holy Cross Road
Benin city - NIGERIA
Tél : +44 208 686 6182 - Fax : +44 208 0341
Mél : s.akinluyi@hotmail.com

Action for Children

Ms. Jolly P. Tumuhairwe NYEKO
Chairperson
Action for Children
P.O. Box 25417 - Kampala, UGANDA
Tél : +256 41 54 11 11 - Fax : +256 41 54 11 12
Mél : jnyeko@yahoo.com

Agence intergouvernementale de la francophonie

Mme Annick d'ALMEIDA-AGBOJAN
Responsable du Programme «Education de base»
13 Quai André Citroën - 75015 Paris, FRANCE
Tél. : +33 1 44 37 32 22 - Fax : +33 1 44 37 33 34
Mél : almeida@francophonie.org

Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES)

M. Samir MARZOUKI
Directeur de l'Education et de la Formation technique et professionnelle
13 Quai André Citroën - 75015 Paris, FRANCE
Tél. : +33 1 44 37 33 42 - Fax : +33 1 44 37 33 34
Mél : samir.marzouki@francophonie.org

M. Richard CHARRON
Secrétaire général
AFIDES
500, boulevard Crémazie Est
H2P 1E7 Montréal, Québec, CANADA
Tél : +1 514 383 7335 - Fax : +1 514 384 2139
Mél : afides@afides.org - Site web : www.afides.org

DGDC Cooperation belge au développement (AGCD)

M. Edwin BOURGEOIS
Conseiller adjoint
Service public fédéral
Affaires étrangères, Commerce extérieur et
Coopération au Développement
Rue Bréderode 6 - B-1000 BRUXELLES - BELGIQUE
Tél : + 3225190609 - Fax : + 322 519 0680
Mél : edwin.bourgeois@diplobel.fed.be

Fondation africaine pour le renforcement des capacités (ACBF)

Mr. Claude SINZOGAN
African Capacity Building Foundation (ACBF)
Intermarket Life Towers, 7th floor
Corner Jason Moyo Avenue/Sam Nujoma Street
P.O. Box 1562 - Harare, ZIMBABWE
Tél : +263 4 70 29 31
Fax : +263 4/ 70 29 15/ 73 85 20
Website: www.acbf.org

Fondation Aga Khan

Ms. Fizza MOLOO
Assistant Education Programme Officer
P.O. Box 125 - Dar es Salaam, TANZANIA
Tel : +255 22 266 79 23/266 86 51/741 541 154
Fax : +255 22 266 85 27
Mél : fizza.moloo@atge.automail.com
Site web : www.akdn.org

Ms. Zahra KASSAM
Coordinator of Education, Health & ECD Programmes
Aga Khan Foundation
C.P. 746 - Maputo, MOZAMBIQUE
Tél : +258 1 409 007/8 - Fax : +258 1 409 010
Mél : zahra.kassam@akf.co.mz
Site web : www.akdn.org

Réseau africain pour la campagne en éducation pour tous (ANCEFA)

Mr. Phillip TWESIGYE
Chairperson FENU (ANCEFA Representative)
P.O. Box 9007 - Kampala, Uganda
Tel : +256 41 530 025 - Fax : +256 41 530 023
Mobile : +256 77 50 50 17
Mél : wli@utlonline.co.ug
ptwesigye@yahoo.com

Université virtuelle africaine (UVA)

Mr. Kuzvinetsa Peter DZVIMBO
Rector
71, Maalim Juma road, Kilimani
P.O. Box 25405 Nairobi
Tél : 254 20 271 20 56
Mél : kdzvimbo@avu.org

Mrs. Magdallen JUMA
Senior Manager, Academic Programs
African Virtual University
P.O. Box 25405 - Nairobi - KENYA
Tél : +254 2 71 20 56 - Fax : +254 2 71 20 71
Mél : mjuma@avu.org - Site web : www.avu.org

Mme Aissata SOW
Head, Institutional Development, Marketing & Public Relations
African Virtual University
41, Maalim Juma Road - P.O. Box 25405 Nairobi
Tél : +254 20 271 2056/73 - Fax : +254 20 271 0099
Mél : asow@avu.org - Site web : www.avu.org

Mr Serge BAYALA
Chargé de programmes académiques
UVA - Université Virtuelle Africaine
P.O. Box 25405 Nairobi - KENYA
Tel : +254 271 2056 - Mél : sbayola@avu.org
Web : www.avu.org

Mr. Alex TWINOMUGISHA
Manager
Information Communication Technology
African Virtual University
41, Maalim Juma Road - P.O. Box 25405 Nairobi
Tél : +254 20 271 2056/73 - Fax : +254 20 271 2071
Mél : alex@avu.org - Site web : www.avu.org

Ms. Live Emmanuella MURINGA
Assistant Programme Officer
African Virtual University
41, Maalim Juma Road
P.O. Box 25405 Nairobi
Tél : +254 20 271 2056 - Fax : +254 20 271 2071
Mél : pngimwa@avu.org - Site web : www.avu.org

Ms. Pauline NGIMWA
Digital Librarian
African Virtual University
41, Maalim Juma Road - P.O. Box 25405 Nairobi
Tél : +254 20 271 2056 - Fax : +254 20 271 2071
Mél : pngimwa@avu.org - Site web : www.avu.org

Mr Sidiki TRAORE
Université Virtuelle Africaine
P.O Box 25405 Nairobi - KENYA
Tel : +254 271 2056 - Mél : straore1@avu.org
Web : www.avu.org

COL (The Commonwealth of Learning)

Dr. Gajaraj DHANARAJAN
President and Chief Executive Officer
1285 West Broadway, Suite 600
V6H 3X8 Vancouver, BC, CANADA
Tel : +1 604 775 8262 - Fax : +1 604 775 8210
Mél : gghan@col.org - Site web : www.col.org

Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays ayant le français en partage (CONFEMEN)

Mme Adiza HIMA
Secrétaire générale
Immeuble Kébé-Extension, 3è étage
B.P. 3220 - Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 821 6022 - Fax : +221 821 3226
Mél : ahima@sentoosn
Site web : www.confemen.org

Mr Jean-Marc BERNARD
Conseiller PASEC
CONFEMEN
BP 3220 Dakar - SENEGAL
Tel : +221 821 80 07 - Fax : +221 821 32 26
Mél : bernardjm@sentra.sn
Site web : www.confemen.mg

Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE)

Ms. Kathryn TOURE
Regional Coordinator
Educational Research Network for West and Central Africa
B.P. E 1854 - Bamako, MALI
Tél : +223 221 1612 - Mobile: +223 674 8384
Fax : +223 221 2115
Mél : rocare@datatech.toolnet.org tourek@rocare.org
Website: www.ernwaca.org - www.rocare.org

Fondation Gerin-Lajoie

M. François Andrée GERIN-LAJOIE
Directeur général
Fondation Paul Gerin-Lajoie
465 rue St. Jean , suite 900
H2Y 2R6 Montréal, Québec, Canada
Tél : +1 514 288 3888 - Fax : +1 514 288 4880
Email : fgerinlajoie@fondationpjl.ca
Site web : www.fondationpjl.ca

M. Jean ROUETTE
Chef de Projets
Fondation Paul Gerin-Lajoie
465 rue St. Jean , suite 900
H2Y 2R6 Montréal, Québec, Canada
Tél : +1 514 288 3888 - Fax : +1 514 288 4880
Email : fpjl@fondationpjl.ca
Site web : www.fondationpjl.ca

ENDA TIERS MONDE

M. Alassane Souleymane FAYE
Chargé Formation
45, rue Carnot - Dakar, SENEGAL
Tél : +221 821 21 13
Mél : jeuda@enda.sn

Mlle Mame Awa DIENG
Présidente Parlement des enfants
45, rue Carnot - Dakar, SENEGAL
Tél : +221 821 21 13
Mél : jeuda@enda.sn

M. Gilbert OUEDRAOGO
Délégué HAEJT
45, rue Carnot Dakar, SENEGAL
Tél : +221 821 21 13
Mél : ouedraogotico@yahoo.fr

Inwent Capacity Building International

Mrs. Ingrid JUNG
Head Education Division
InWent Germany
Education Division
Tulpenfeld 5 - D-53113 Bonn, GERMANY
Tel : +49 228 24 34 718 - Fax : +49 228 24 34 766
Mél : ingrid.jung@inwent.org
Site web : www.inwent.org

Fédération Africaine des Associations Parents d'Elèves et Etudiants (FAPE)

M. Martin ITOUA
Président du FAPE
B.P. 1113 - 02 Brazzaville, CONGO
Tél. : +242/ 51 56 13/ 82 17 94
Fax : +242 81 01 02
Mél : fape_bzv@yahoo.fr - Site web : www.fapee.urf

Groupe d'étude sur l'éducation en Afrique (GRETAf)

M. Robert FURLONG
Représentant GRETAf
11, rue Pierre Demours - 75017 Paris, France
Tél : +33 1 46 67 805
Mél : rfurlong@servihoo.com
Site web : www.gretaf.org

Centre de recherches pour le développement international (CRDI)

Constance FREEMAN
Regional Director

Bureau international d'éducation (UNESCO/BIE)

M. Abdoulaye ANNE
Assistant de recherche
C.P. 199 - 15 route des morillons
Genève 20 - 12118 Genève 20, Suisse
Tel : +41 22 917 78 31 - Fax : +41 22 917 78 01
Mél : a.anne@ibe.unesco.org
Site web : www.ibe.unesco.org

M. Duncan WILSON
Expert associé
C.P. 199 Genève 20 - CH-1211, Suisse
Tel : +41 22 917 78 54 - Fax : +41 22 917 78 01
Mél : d.wilson@ibe.unesco.org
Site web: www.ibe.unesco.org/
www.right-to-education.org

Banque islamique de développement (BID)

Dr. Mohamed HAGO
Education Expert
P. O. Box 5925 Jeddah 21432
Kingdom of Saudi Arabia
Tél : +96 62 646 6929
Fax : +96 62 646 6661/637 4293
Mél : mhago@isdb.org
Site web : www.isdb.org

Dr. Amadou GOUMANDAKOYE ZAKI
Education Specialist
P. O. Box 5925 Djeddah 21432
Kingdom of Saudi Arabia
Tél : +966 2 646 6728 - Fax : +966 2 637 4293
Mél : goumandak@isdb.org
Site web : www.isdb.org

Organisation islamique pour l'éducation, la science et la culture (ISESCO)

Dr. Mohamed Hashem FALOUGI
Directeur général adjoint
Av. Attine Hay Ryad - P.O. Box 2275, Zip Code 10104
Rabat, Maroc
Tel : +212 37 71 56 23/77 24 33
Fax : +212 37 77 74 59/77 20 58
Mél : dga@unesco.org.ma - cid@unesco.org.ma

Agence internationale de coopération japonaise (JICA)

Ms. Yumiko YOKOZEKI
Senior Advisor (Education)
2-1-1 Yoyogi, Shibuya - Tokyo 151 8558, Japan
Tel : +81 3 3269 3851 - Fax : +81 3 3269 3851
Mél : Yokozeki.Yumiko@jica.go.jp
Site web : www.jica.go.jp

Ms. Keiko SANO
Assistant Resident Representative
Kenya office
The Rtimtulla Tower, 10th and 11th floor
Upper Hill Road - Nairobi, Kenya
Tel : +254 20 27 241 21 - Fax : +254 20 27 248 78
Mél : Sano.Keiko@jica.go.jp

NEPAD

Prof. Mzobz M. MBOYA
Education Advisor
Nepad Secretariat
P.O.Box 1234 - Halfway House
Midrand 1685, SOUTH AFRICA
Tél : +27 11 313 3843
Fax : +27 11 313 3778/313 3450
Mobile: +27 82 563 2631
Mél : mzobanzi@nepad.org
Website: www.nepad.org

Northern Policy Research Review Advisory Network on Education and Training (NORRAG)

M. Michel CARTON
Professeur
NORRAG
P.O. Box 136 - CH-1211 Geneva 21, SWITZERLAND
Tél : +41 22 906 5901/43 - Fax : +41 22 906 5947
Mél : michel.carton@iued.unige.ch
Site web : www.norrag.org

Organisation de coopération et de développement économique (OCDE)

M. Bernard HUGONNIER
Deputy Director, Directorate for Education
2 rue André Pascal - 75016 Paris, FRANCE
Tel : +33 1 45 24 16 20 - Fax : +33 1 44 30 63 94
Mél : Bernard.Hugonnier@oecd.org

Prof. Peter Evans
OECD
2 rue André Pascal - 75016 Paris, FRANCE
Tel : +33 1 45 24 91 66 - Fax : +33 1 44 30 63 94
Mél : peter.evans@oecd.org

Plan International

Mme Fadimata Bocar ALAINCHAR
Conseillère régionale en Education
Plan Afrique de l'Ouest (Plan WARO)
136 Sotrac Mermoz
B.P. 21121 - Dakar, SENEGAL
Tél : +221 869 7434 - Fax : +221 637 6707
Mél : fadimata.alainchar@plan-international.org
Site web : www.plan-international.org

Mr. Wiseman NGWATA
Regional Advisor
Plan Afrique de l'Est et du Sud (Plan RESA)
136 Sotrac Mermoz
B.P. 21121 - Dakar, SENEGAL
Tél : +221 869 7434 - Fax : +221 860 2951

Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ)

Mr. Saul MURIMBA
Director - SACMEQ
UNESCO Harare - P.O. Box HG 435
Highlands, Harare, ZIMBABWE
Tel 1: +263 4 77 67 75/9 - Fax : +263 4 77 60 55
Mél : s.murimba@unesco.org
smurimba@yahoo.co.uk

Comité de développement de l'Afrique australe (SADC)

Ms. Angela ARNOTT
Regional Education Policy Support Coordinator
SADC EPSI
P.O. Box 5873 - Mbabane, SWAZILAND
Tél : +268 404 6344 - Fax : +268 404 6407
Mél : arnotta@sadchr.org.sz
Site web : www.sadceducation.com

Ms. Letsiwe Thuli DLAMINI
Senior Officer, Human Resources Development
SADC Secretariat
Private Bag 0095 - Gaborone, BOTSWANA
Tel : +267 39 51 863 Ext. 1168 - Fax : +267 397 2848
Mél : ldlamini@sadc.int
Site web : www.sadc.int

M. Arnaldo NHAVOTO
Distance Education Task Force Coordinator
MESCT
Avenue Patrice Lumumba 770 - Maputo, Mozambique
Tel : +258 1 35 28 53 - Fax : +258 1 35 28 60
Mél : ndalele.nhavoto@tv cabo.co.mz
Site web : www.mesct.gov.mz

Dr. Brahm FLEISH
SADC Centre Representative from Wits
Mél : fleischb@educ.wits.ac.za

Save the Children Fund

Ms. Deborah GLASSMAN
Education Specialist
54 Wilton Road - Westport, CT 06880, USA
Tel : +1 203 221 3712
Mél : dglassman@savechildren.org
debglassman1@yahoo.fr
Site web : www.savethechildren.org

SMASSE WECSA

Mr. Bernard M. NJUGUNA
Head of Secretariat
SMASSE INSET Unit
P.O. Box 30596-00100 - Nairobi, KENYA
Tél : +254 20 57 36 80 - Fax : +254 20 57 38 11
Mél : njuguna@smasse.org

**Commission économique pour l'Afrique des Nations
Unis (CEA)**

Mrs. Aïcha Lalla BEN BARKA
Deputy Executive Director UNECA
P.O. Box 3001 - Addis Ababa, ETHIOPIA
Tél : +251 1 51 11 65 - Fax : +251 1 51 19 29
Mél : barkal@uneca.org

University Research Co., LLC

Ms. Tisna Veldhuyzen van Zanten
Vice-President and Director
International Development Group
7200 Wisconsin Ave. Suite 600
Bethesda, ND 20814, USA
Tel : +301 941 8412 - Fax : +301 941 9427
Mél : tveldhuyzen@urc-chs.com
Site web : www.urc-chs.com

Functional Illiteracy Research & Education Inc.

Ms. Fenna E. BACCHUS
M.A., C.H.Ed., L.H.R.M., C.H.R.M., R.N.
President & CEO - 544 Walnut Street
Altamonte Springs, FL 32714-2329 - U.S.A.
Tel : +407 774 6542 - Fax : +407 484 0292 (cell)
Mél : fennabacchus@cfl.rr.com
fennabacchus@hotmail.com

University of London

Dr. Helen PENN
University of London, Institute of Education
33 Mundania Road London
SE22 0NH - 10 Ielip Street, Observqtory
Johannesburg, SOUTH AFRICA
Tél : +27 11 487 3943
Mél : h.penn@uel.ac.uk

Equipe des organisateurs

**Coordonnateurs thématiques pour l'exercice sur la
qualité de l'ADEA**

M. Martial DEMBELE
Directeur associé, CIPGL/UQAM
Université du Québec à Montréal
Faculté d'Education
1205 rue Saint Denis, Local N-2210
H2X 3R9 Montréal, Québec, CANADA
Tél. : +1 514 987 8924 - Fax : +1 514 987 0267
Mél : dembele.martial@uqam.ca
Site web : <http://cipgl.uqam.ca>

M. Boubacar NIANE
Consultant
Ecole Normale Supérieure
UCAD/ ENS Dakar
B.P. 5254 - Dakar Fann, SENEGAL
Tél. : +221 637 2623 - Portable : +221 558 4907
Mél : bniane@refer.sn

Dr Jordan P. NAIDOO
Education Policy Analyst/ Consultant
Harvard University
52, Adams Street - MA 02474, Arlington, USA
Tél : +1 781 641 7442 - Fax : +1 781 744 0408
Mél : naidoojo@gse.harvard.edu

Prof. Kabule W. WEVA
Professeur titulaire en Administration et Politiques de
l'Education
Université de Moncton
EIA 3E9, Moncton, Nouveau-Brunswick, CANADA
Tél. : +1 506 858 4417 - Fax : +1 506 858 4317
Mél : wevak@umoncton.ca



Mr. Nazam HALAOUI
Chercheur, Etudes africaines
Faculté des arts et des sciences
Département de Linguistique et de Traduction
C.P. 6128, Succursale Centre ville
Université de Montréal
H3C 3J7, Montréal, Québec, CANADA
Tél. : +1 514 343 6111/1688 - Fax : +1 514 343 2284
Mél : nazam.halaoui@umontreal.ca

Coordonnateur nationaux pour l'exercice sur la qualité de l'ADEA

M. Honoré Dekpegnon DEWANOUE
Directeur adjoint de la programmation et de la prospective
Ministère des enseignements primaire et secondaire
01 B.P. 10 - Porto-Novo, BENIN
Tél. : +229 21 45 29 - Fax : +229 21 50 48
Mél : ddhonore@yahoo.fr

Dr. E. Molapi SEBATANE
Professor
National University of Lesotho
Institute of Education
P.O. Roma 180 - LESOTHO
Tél : +266/ 22 21 33 90/22 34 06 01
Fax : +266 22 34 0000
Mél : emsebatane@nul.ls
Site web : www.nul.ls

M. William RAKOTOARINIA RATREMA
Inspecteur
Ministère de l'Enseignement Secondaire et
de l'éducation de base,
Anosy, 101 - Antananarivo - MADAGASCAR
Tél/Fax : +261 20 22 41109
Mél : wratrema@wanadoo.mg

Mr. Joseph EILOR
Principal Education Planner
Ministry of Education & Sports
Education Planning Department
King George IV Way - Embassy House
Floor 6, Room 10
P.O. Box 7063, Kampala, UGANDA
Tél : +256 41 25 86 29 - Direct: +256 41 23 30 16
Mob: +256 77 50 17 30
Fax : +256 41 23 21 04/23 30 16
Mél : josepheilor@hotmail.com or eilor@usa.net

M. Alassane NDIAYE
Directeur de l'Alphabétisation et de l'Education de Base
Direction de l'Alphabétisation de l'Education de Base
23 Rue Calmette - B.P. 15743 - Dakar-Fann, SENEGAL
Tél: +221 842 24 82/842 24 83/658 50 03
Fax : +221 842 24 83
Mél : allassand@yahoo.fr

Mr. Francis K. SAMPA
Principal Education Officer
Teacher Education and Specialised Services
c/o Ms. Barbara . Chilangwa, Permanent Secretary
Ministry of Education - P.O. Box 50093
Lusaka, ZAMBIA
Tél : +260 1 25 03 09/25 16 54
Fax : +260 25 03 09
Mél : fsampa@zamnet.zm

M. Taryam Paul ILBOUDO
Représentant national
Oeuvre Suisse d'Entraide Ouvrière
01 B.P. 2057 - 01 Ouagadougou, BURKINA FASO
Tel : +226 36 95 53/54/55 - Fax : +226 36 95 56
Mél : paultaryam@hotmail.com

Dr. Nafisatu Dahiru MUHAMMAD
Executive Secretary
National Commission for Nomadic Education
9 Kashim Ibrahim Road
P.M.B. 2343, Kaduna State - Nigeria
Tel : +234 62 240 638/249 175
Fax : +234 62 240 613
Mél : nafsymoh@hotmail.com
nafsykad@yahoo.com

M. Faoura THIAM
Coordonnateur
Programme Education Pour Tous
Ministère de l'Enseignement technique et
de la Formation professionnelle
Sangoya Cité, BP 265
Conakry, République de Guinée
Tel : +224 21 46 23/41 44 84 - Fax : +224 41 33 54
Mél : ftiam@universiteconakry.ac.gn

Mr. Ibrahim S. ELDASIS
Director General for Educational Planning Federal Ministry
of Education
P.O. Box 284 - Khartoum, SUDAN
Tel : +249 11 78 67 86 - Portable : +249 01 22 55 202
Fax : +249 11 779 202
Mél : dr.el-dasis@hotmail.com

Mr. A.R. MANRAKHAN
Director
Mauritius Examinations Syndicate
Réduit, Mauritius
Tel : +230 45 45 450/45 46 487/
46 57 674/46 58 101 - Fax : +230 45 47 675

Mr. Abdulla Mzee ABDULLA
Head of Policy and Planning Division
Ministry of Education, Culture and Sports
P.O. Box 394 - ZANZIBAR, TANZANIA
Tél : +255 24 223 28 27 - +255 24 223 1225
Mél : edu@zanzinet.com

Mr. Shigeru AOYAGI
UNESCO, Paris
7, Place de Fontenoy, - 75352, Paris, FRANCE
Tel : 331 4568 2129 - Fax : 331 4568 5626
Mél : s.aoyagi@unesco.org

Autres personnes ressources et présentateurs

Ms. Sheila DOHOO FAURE
Managing Partner
Goss Gilroy Incorporation
150 Metcalfe Street, Suite 900
Ottawa, Ontario K2P 1P1, CANADA
Tél : +1 613 230 5577 - Fax : +1 613 235 9592
Mél : sfaure@ggi.ca - Website: www.ggi.ca

Mrs. Jeanne MOULTON
Consultant
319 Addison Avenue - 94301 Palo Alto,
California, USA
Tel : +1 650 327 4282 - Fax : +1 650 327 3162
Mél : jmoulton@aol.com

M. Jacques PLANTE
Professeur titulaire retraité
Université de Laval
2127, Chemin Royal - Saint Pierre, Ile d'Orléans
G0A 4E0 Québec, Canada
Tél : +1 418 828 9681 - Fax : +1 418 828 1538
Mél : planj@videotron.ca

Mr. Joel SAMOFF
Adviser to the Evaluation Steering Committee
Policy and Operations Evaluation Department
Stanford University
3527 South Court - Palo Alto, CA 94306, USA
Tél : +1 650 856 2326 - Fax : +1 650 856 2326
Mél : samoff@cs.stanford.edu

Ms. Jane G. SCHUBERT
Senior Research Fellow
American Institutes for Research
6th Floor, 1000 Thomas Jefferson Street,
Washington DC 20007, NW, USA
Tél : +1 202 298 2953 - Fax : +1 202 298 2979
Mél : jschubert@air.org - Site web : www.air.org

Mr. Vincent GREANEY
Lead Education Specialist
The World Bank
11816 Canfield Road
Potomac , MD, 20854 - USA
Tél : +202 458 1221
Mél : vgreaney@worldbank.org

M. Hassana ALIDOU
Associate Professor
International Teacher Education and Cross-cultural Studies,
Graduate School of Education
Alliant International University
10455 Pomerado Road
San Diego, CA 92131-1799, USA
Tel (Home and preferred): +1 858 578 7506
Office: +1 858 635 4720 - Fax : +1 858 635 4714
Mél : hassanatou@yahoo.com
halidou@alliant.edu

Mr. Rob. D. VAN DEN BERG
Director, Policy and Operations
Evaluation Department
Ministry of Foreign Affairs
P.O. Box 20061
2500 EB, the Hague, THE NETHERLANDS
Tél : +31 70 348 5890 - Fax : +31 70 348 6336
Mél : rd-vanden.berg@minbuza.nl
Site web : www.euforic.org/iob

Mr. Alphonse KANGAH
s/c Working Group Teaching Profession (Francophone)
16 B.P. 791 - Abidjan 16, COTE D'IVOIRE
Tél.: +225/ 20 21 11 29/ 83 93
Fax : +225 22 42 18 60
Portable : +225 05 74 67 79

Prof. Christopher COLCLOUGH
Director of the EFA Monitoring Team
UNESCO - 7, Place de Fontenoy
Paris 07 SP 75352, FRANCE
Tél : +33 1 45 68 10 00
Mél : c.colclough@unesco.org
Site web : www.unesco.org

Mr. Gordon V. NAIDOO
Executive Director
Open Learning Systems Education Trust (OLSET)
15 Stiemens Street - Braamfontein 2017
Johannesburg, South Africa
Tél : +27 11 339 5491/7 - Fax : +27 11 339 6818
Mél : olset@sn.apc.org

Anciens présidents et secrétaires exécutifs de l'ADEA

Mr. Richard SACK
Consultant/ Ex-Executive Secretary ADEA
3 rue de Turbigo - 75001 Paris, FRANCE
Tel home: +33 1 42 33 28 99
Fax : +33 1 42 36 30 89
Mél : rsack@wanadoo.fr

S.E.M. Bireme Abderahim HAMID
S/c Ministère de la Justice
B.P. 5495, Ndjamena - TCHAD
Tel : +235/52 01 87 - Tel portable : +235/841 80 27
Domicile : +235/ 51 95 28

Ambassador Subusiso BENGU
South African Government
10 Blackwood Place - Virginia, Durban North
SOUTH AFRICA
Tel : +27 82 564 5734
Mél : botschaft@suedafrika.org

Secrétariat de l'ADEA

M. Mamadou NDOYE
Secrétaire exécutif
7-9 rue Eugène Delacroix - 75116 Paris
Tél : +33 1/ 45 03 77 65 - Fax : +33 1/ 45 03 39 65
Mél : m.ndoye@iiep.unesco.org
Site web : www.adeanet.org

M. Hamidou BOUKARY
Spécialiste responsable de programme
7-9 rue Eugène Delacroix - 75116 Paris
Tél : +33 1/ 45 03 77 58 - Fax : +33 1/ 45 03 39 65
Mél : h.boukary@iiep.unesco.org
Site web : www.adeanet.org

Mme Thanh Hoa DESRUELLES
Responsable publications et communications
7-9 rue Eugène Delacroix - 75116 Paris
Tél : +33 1/ 45 03 77 69 - Fax : +33 1/ 45 03 39 65
Mél : th.desruelles@iiep.unesco.org
Site web : www.adeanet.org

M. Joris Van BOMMEL
Responsable de programme
7-9 rue Eugène Delacroix - 75116 Paris
Tél : +33 1 45 03 77 79 - Fax : +33 1 45 03 39 65
Mél : j.vanbommel@iiep.unesco.org
Site web : www.adeanet.org

Mme Monicah ANDEFA-ARTAUD
Assistante administrative
7-9 rue Eugène Delacroix - 75116 Paris
Tél. : +33 1 45 03 77 57 - Fax : +33 1 45 03 39 65
Mél : m.artaud@iiep.unesco.org
Site web : www.adeanet.org

Consultants pour l'ADEA

M. Beedeeanum CONHYE
Consultant
7-9, rue Eugène Delacroix - 75116 Paris
Tel : +33 1 45 03 77 67 - Fax : +33 1 45 03 39 65
Mél : b.conhye@iiep.unesco.org
Site web : www.adeanet.org

M. Stéphane COURONNAUD
ADEA/IIPE
7-9 rue Eugène Delacroix - 75116 Paris
Tel : +33 1 45 03 77 24 - Fax : +33 1 40 72 83 66
Mél : s.couronnaud@iiep.unesco.org
Site web : www.unesco.org/iiep

M. Alcino Louis DA COSTA
ADEA Communication Consultant
7, rue du général de Larminat
94000 Creteil, France
Tel : +33 1 49 80 34 82
Mél : alcinou@wanadoo.fr

Dr. Anna OBURA
Rapporteur ADEA Biennale 2003
P.O. Box 1, Karen 00502
Nairobi, KENYA
Tel : +254 20 88 22 84
Email : aobura@africaonline.co.ke



**Ministère de l'Education et de la Recherche scientifique,
Maurice**

Mrs. Dr P. Gukhool, Director
Mrs S. Dhunookchand, Director
Mr D. Kulpoo, Assistant Director
Mr A. Manrakhan, Adviser
Mr E. Abdool Rahman, Adviser
Mr S. Bissoondoyal, Adviser
Mr P. Saddul, Adviser
Mr V. Varaden, Principal Assistant Secretary

Commission de l'éducation tertiaire, Maurice

Dr R. Lutchmeah, Executive Director, Tertiary
Education Commission (TEC)
Dr P. Mohadeb, Financial Controller, TEC
Mrs S. Ramdoo, Distance Education Officer, TEC

Institut d'éducation de Maurice

Mr F. Jeerooburkhan, Senior Lecturer