Au-delà de l'éducation primaire

Défis et approches pour étendre les opportunités d'apprentissage

Compte rendu de la

Biennale 2008 de l'éducation en Afrique

5-9 mai, 2008, Maputo, Mozambique

Photo « Sonho de criança », 1998 par Luís Basto, Mozambique

Association pour le développement de l'éducation en Afrique

Au-delà de l'éducation primaire

Défis et approches pour étendre les opportunités d'apprentissage en Afrique

Compte rendu de la Biennale 2008 de l'éducation en Afrique
5-9 mai 2008, Maputo, Mozambique

Au-delà de l'éducation primaire

Défis et approches pour étendre les opportunités d'apprentissage en Afrique

Compte rendu de la Biennale 2008 de l'éducation en Afrique
5-9 mai 2008, Maputo, Mozambique

Association for the Development of Education in Africa

Ce document est un compte rendu des réunions de la Biennale de l'éducation en Afrique qui s'est déroulée à Maputo, au Mozambique, du 5 au 9 mai 2008. La Biennale a porté sur le thème de l'éducation postprimaire en Afrique. 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 compte rendu a été préparé par Anna Obura, rapporteur général de la Biennale.

Publié par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA). ISBN 10 : 92-9178-095-2, ISBN : 978-92-9178-095-2
Première impression : novembre 2010.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) 2009

Une édition en anglais de cette publication est disponible, intitulée ***Beyond Primary Education. Challenges and Approaches to Expanding Learning Opportunities***. Proceedings of the 2008 ADEA Biennale on Education in Africa. Maputo, Mozambique, May 5-9, 2008 : ISBN 10 : 92-9178-093-6, ISBN 13 : 978-92-9178-093-8

Œuvre d'art en couverture : *Photo « Sonno de criança », 1998 par Luís Basto, Mozambique*

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); La Banque mondiale; La Commission européenne ; L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) ; Le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) ; La coopération allemande ; Le ministère des Affaires étrangères, Département pour la coopération au développement, Autriche ; L'Agence canadienne de développement international (ACDI) ; Le ministère des Affaires étrangères, Finlande ; Le ministère des Affaires étrangères, Direction générale de la coopération internationale et du développement, France ; Irish Aid, ministère des Affaires étrangères, Irlande; L'Agence japonaise de coopération internationale (JICA) ; Le ministère des Affaires étrangères, Pays-Bas ; L'Agence norvégienne pour la coopération au développement (Norad) ; La Fondation Calouste Gulbenkian, Portugal ; la Direction du développement et de la coopération (DDC), Suisse ; le Department for International Development (DFID), Royaume-Uni ; l'Agence des Etats-Unis pour le développement international (USAID); Open Society Initiative of South Africa (OSISA).

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)
Banque africaine de développement (BAD) – Agence temporaire de relocalisation (ATR)
13 avenue du Ghana – BP 323 – 1002 Tunis Belvédère – Tunisie
tél. : +216 71 10 39 86 – fax : +216/ 71 25 26 69
mél : adea@afdb.org – site web : www.adeanet.org

Table des matières

Abréviations et acronymes XI

Introduction 1

Cérémonie d'ouverture 5

Séance d'ouverture 15

L'éducation en tant que moteur des approches de développement – expériences et perspectives pour étendre les opportunités d'apprentissage 18

Génomes et changement climatique en Afrique 19

VIH et SIDA – Trouver des approches efficaces pour l'enseignement et la formation postprimaires en Afrique 20

Session une – Présentations liminaires 25

Rapport sur le développement dans le monde 2007 : le développement et la prochaine génération 27

Rapport mondial de suivi 2008 sur l'EPT – l'éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ? 30

Défis et enjeux de l'EPT en Afrique : principales priorités pour les politiques sectorielles intégrées 32

Une analyse africaine de l'expérience éducative de l'Asie de l'Est 35

Session deux – Développement de l'enseignement postprimaire 43

SEIA : à la croisée des chemins – choix à faire pour l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne 45

L'appel à l'action de Kigali : une vision élargie de l'éducation de base pour l'Afrique 47

La dynamique des partenariats pour une gouvernance locale de l'éducation 48

Le développement des compétences techniques et professionnelles en Afrique 49

Session trois – Présentation du travail analytique sur l'enseignement postprimaire 53

Enseignement postprimaire : défis et approches pour l'extension des possibilités d'apprentissage en Afrique subsaharienne 55

Vers 9 à 10 années d'éducation pour tous : pratiques et stratégies prometteuses 58

Le développement des compétences et le monde du travail : les défis pour l'enseignement et la formation 59

Préparer des travailleurs du savoir pour le développement de l'Afrique : l'articulation entre le second cycle du secondaire et l'enseignement supérieur 62

Session quatre – Problèmes de politique générale, de coûts et de financement 69

Table ronde

L'enseignement postprimaire : l'expérience du Mozambique 71

La pérennité financière en tant que référence du développement de l'enseignement postprimaire en Afrique subsaharienne 72

La recherche de scolarisation dans le secondaire en Afrique subsaharienne : des stratégies de financement durable 74

Session parallèle

Extension de l'éducation de base, extension de l'enseignement secondaire : questions de gouvernance et de politique générale 79

Élargir l'éducation de base pour inclure le premier cycle du secondaire tout en maintenant un impératif de qualité : étude de cas sur la Gambie 79

Accélérer l'extension de l'accès à l'enseignement secondaire : l'expérience du Zimbabwe entre 1980 et 1990 79

Les réformes effectuées après l'indépendance pour parvenir à l'EPU au Bénin, au Cameroun, en Guinée et en Tanzanie et leurs effets sur l'enseignement postprimaire 80

Madagascar : le problème de l'extension de l'éducation et de la formation au niveau secondaire 80

Les partenariats public/privé 81

Les partenariats public/privé dans le premier cycle du secondaire en Afrique de l'Ouest : le cas du Burkina Faso et du Sénégal 81

Le pouvoir des partenariats public/privé : faire cause commune pour l'enseignement secondaire en Afrique 82

L'offre et le financement d'un enseignement secondaire de qualité grâce aux partenariats public/privé à Maurice – Histoire d'une réussite 82

Stimuler l'accès équitable au TVET grâce à une gouvernance cohérente, aux partenariats public/privé et à l'élaboration de campagnes multimédias 83

Les transitions entre le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur : politique générale et gouvernance 84

L'interface entre l'enseignement postscolaire et l'enseignement supérieur en Afrique du Sud : les facteurs qui influent sur la capacité du secteur de l'enseignement supérieur à répondre aux besoins nationaux 84

Pour une meilleure articulation entre le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur en Mauritanie 85

Pour une meilleure articulation entre le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur : le cas du Mozambique 85

Tendances du financement et défis **86**
Les défis des cours supplémentaires privés : les modèles globaux et leurs implications pour l'Afrique 86
Le financement de la formation professionnelle en Afrique : étude de cas sur cinq fonds de formation professionnelle 87
Le financement de l'enseignement supérieur dans un contexte d'extension rapide : études de cas en Afrique anglophone (Kenya) et francophone (Sénégal) 87

Session cinq – Questions d'accès et d'équité 89

Table ronde
L'éducation en faveur des populations rurales 91
Éducation et formation pour les filles non scolarisées vivant dans des situations de conflit 93
Parvenir à l'enseignement postprimaire universel en Afrique. Modalités novatrices et conséquences en matière de coûts 94

Sessions parallèles
Questions de genre dans l'enseignement postprimaire **97**
Questions de genre dans l'enseignement postprimaire en Afrique 97
Questions de genre dans l'enseignement technique et la formation professionnelle 97
Négocier l'interface entre le second cycle secondaire et l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : dimensions liées au genre 98
Transition vers l'enseignement postprimaire en mettant la priorité sur les filles 98
Enseignement à distance et apprentissage libre **99**
Le potentiel de la scolarité libre en Afrique : une étude de cas du National Institute of Open Schooling (Inde) 99
Revue de l'utilisation des systèmes d'EDAL dans l'offre d'enseignement postprimaire en Afrique 99
Étude de cas sur l'articulation du Namibia College of Open Learning (NAMCOL) et du système formel en Namibie 100
Enseignement non formel **100**
Passage de l'enseignement primaire au postprimaire : utiliser les possibilités d'apprentissage non formel pour augmenter l'accès et la pertinence 100
Centres de formation professionnelle au Mali et intégration des diplômés sur le lieu de travail 101
Programmes de formation pour les jeunes défavorisés d'Amérique latine : équilibre entre les stratégies publiques de la dernière décennie et les tendances récentes 101
Délimiter l'enseignement non formel au niveau de l'enseignement postprimaire en Ouganda 102

Innovations pour un accès équitable **103**

Écoles communautaires et structures alternatives pour l'enseignement postprimaire : Stratégies d'extension de l'enseignement de base au Burundi 103

La réintégration sociale grâce à l'apprentissage communautaire : programme de réintégration communautaire (RAC) au Congo 104

Possibilités d'éducation et de formation non formelles pour les jeunes vivant dans les zones rurales d'Afrique du Sud 104

Session six – Qualité et pertinence de l'enseignement postprimaire : la demande de l'offre d'enseignants, les programmes d'études et le développement des compétences 107

TABLE RONDE

Les connexions de l'apprentissage tout au long de la vie : le rôle nodal d'approches postprimaires et post-élémentaires diversifiées 109

L'offre d'enseignants et de personnel administratif en charge de l'éducation : l'impact sur la qualité des prestations dans l'enseignement postprimaire 111

La contribution des chefs d'établissements scolaires à l'amélioration de l'enseignement postprimaire en Afrique 112

SESSIONS PARALLÈLES

Les programmes d'études pour l'enseignement postprimaire 115

Les processus de réforme des programmes et les approches basées sur les compétences dans l'éducation de base dans une perspective interrégionale 115

La localisation des programmes d'études et la décentralisation de leur élaboration 116

La pertinence d'une sélection de programmes d'études du premier cycle secondaire en Afrique pour la vie et le travail futurs des élèves 116

Le développement des compétences dans l'éducation 117

Le renforcement institutionnel dans les matières technologiques : le programme PRIMTAF en Afrique francophone 117

La capitalisation de la recherche-action sur les passerelles entre l'éducation générale et la formation professionnelle 117

Les entreprises écoles et la durabilité : les enjeux pour l'enseignement secondaire et professionnel 117

Le développement des compétences dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels 118

Des apprentissages traditionnels aux apprentissages restructurés en Afrique de l'Ouest : vers l'établissement d'un système de formation professionnelle postprimaire 118

L'éducation à l'entreprenariat dans l'enseignement et la formation postprimaires : étude de cas sur le Botswana 119
L'enjeu de l'enseignement technique et professionnel et la réforme de la formation au Mozambique : objectifs, options et contraintes 119
« Vocationalisation of secondary education revisited » (Pour une reconceptualisation de la professionnalisation de l'enseignement secondaire) 120

La question des enseignants dans l'enseignement postprimaire 120

Recruter, retenir et reclasser les enseignants et les chefs d'établissement de l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne 120
L'extension de l'enseignement secondaire et le besoin d'enseignants : quelle est l'ampleur du déficit ? 121
La rétention du personnel dans les universités africaines et les liens avec la diaspora 121

Session sept – Validation, évaluation, articulation et le rôle des cadres nationaux de qualifications 123

Table ronde

Une réflexion critique sur le cadre national de qualifications d'Afrique du Sud 125
Différenciation et articulation dans les systèmes d'enseignement supérieur : l'étude de douze pays africains 127
Transition/articulation entre l'éducation non formelle, primaire, secondaire et supérieure : leçons des évaluations par les pairs au Gabon, en Mauritanie et au Nigeria 129

Sessions parallèles

Évaluation 133

1. Rapport de l'état de l'enseignement et de la formation postprimaires (PPET) en Afrique de l'Est et en Afrique australe 133
2. Le curriculum de l'enseignement et de la formation secondaires en Ouganda, évaluation et analyse (CURASSE) : feuille de route pour la réforme 133
3. Améliorer l'efficacité du curriculum, évaluation et certification au niveau de l'éducation présecondaire dans l'éducation africaine 133

Cadres nationaux de qualifications, validation des acquis de l'expérience 136

Identification des connaissances et compétences de base requises pour l'accès des personnes alphabétisées au deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans cinq pays d'Afrique de l'Ouest 136
Intégration et articulation de l'enseignement et de la formation postprimaires en Afrique. Contribution des NQF et validation de l'éducation non formelle et informelle : une clé pour l'apprentissage tout au long de la vie 137
Validation des résultats de l'éducation non formelle et informelle en Norvège 137

Transition entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et le supérieur : similitudes, parcours et orientations **138**
Parcours d'éducation postsecondaire : le système de Singapour 138
Articulation entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et le supérieur en Côte d'Ivoire 139
Articulation nationale et transfrontalière entre l'enseignement secondaire et le supérieur au Kenya 139

Mathématiques, sciences, technologie et TIC dans l'enseignement postprimaire **140**
Identification des compétences et connaissances de base nécessaires pour l'accès de personnes alphabétisées au premier cycle de l'enseignement secondaire dans cinq pays d'Afrique de l'Ouest 140
Expérience de l'INSET pour les enseignants de mathématiques et de sciences et son impact sur la qualité de l'éducation de base au Kenya 140
Les TIC en tant qu'instruments de développement, politiques durables et pratiques efficaces pour l'éducation en Afrique 141

Session huit – Principales conclusions des débats de la biennale 143

Session neuf – Réflexions sur les nouvelles perspectives et le suivi de la biennale 153

Cérémonie officielle de clôture 159
Discours de clôture du Secrétaire exécutif de l'ADEA 161
Discours de clôture de la Présidente du Forum des ministres de l'ADEA 162
Discours de clôture du Président de l'ADEA 163
Discours de clôture du ministre de l'Éducation et de la culture du Mozambique 163

Annexes
Annexe 1. Agenda de la Biennale 2008 de l'éducation en Afrique 167
Annexe 2. Documents préparés pour la Biennale 2008 171
Annexe 3. Liste des participants 179

Abréviations et acronymes

ACALAN	Académie africaine des langues, Mali
ACDI	Agence canadienne de développement international
ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AED	Académie pour le développement de l'éducation *(Academy for Educational Development)*
AFD	Agence française de développement
AFIDES	Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires
AGETIP	Agence d'exécution des travaux d'intérêt public
AMI	Association Montessori international
ANCEFA	Réseau africain de la campagne pour l'Éducation pour tous
BAfD	Banque africaine de développement
BIE	Bureau international d'éducation, UNESCO
BMZ	Ministère général de la coopération économique, Allemagne
BOCODOL	Institut des enseignements à distance et ouverts du Botswana
BREDA	Bureau régional de l'éducation en Afrique, UNESCO, Dakar
BTEP	Programme d'enseignement technique du Botswana *(Botswana Technical Education Program)*
BTVET	Éducation et formation commerciales, techniques et professionnelles
CAPEF	Cabinet d'appui en éducation et en formation, Sénégal
CBA	Approche par compétence
CBO	Organisme communautaire
COMEDAF	Conférence des ministres de l'Éducation de l'Union africaine
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage
CSO	Organisation de la société civile
DANIDA	Agence danoise de développement international
DSS	Soutien direct (financement) aux écoles
ECD	Développement de la petite enfance
EPT	Éducation pour tous
EPU	Enseignement primaire universel
ERNESA	Réseau de recherche en éducation pour l'Afrique de l'Est et l'Afrique australe
ERNWACA	Réseau de recherche en éducation pour l'Afrique de l'Ouest et l'Afrique centrale
ESU	Enseignement secondaire universel
FAO	Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture

FAWE	Forum des éducatrices africaines
FONAENF	Fonds national pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle
FTI	Initiative de mise en œuvre accélérée
GMR	Rapport mondial de suivi sur l'EPT, UNESCO
GT	Groupe de travail, ADEA
GTASE	Groupe de travail de l'ADEA sur l'analyse sectorielle en éducation
GTEMS	Groupe de travail de l'ADEA sur l'enseignement des mathématiques et des sciences
GTENF	Groupe de travail de l'ADEA sur l'éducation non formelle
GTES	Groupe de travail de l'ADEA sur l'enseignement supérieur
GTSE	Groupe de travail de l'ADEA sur les statistiques de l'éducation
GTZ	Coopération allemande *(Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit)*
IICBA	Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique
IIPE	Institut international de planification de l'éducation, UNESCO
INSET	Formation continue et développement des compétences des enseignants
LLL	Enseignement tout au long de la vie
MINEDAF	Conférence des ministres de l'Éducation dans les États membres d'Afrique, UNESCO
NAMCOL	Collège d'enseignement ouvert, Namibie
NEPAD	Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique
NFE	Éducation non formelle
NQF	Cadre national de qualifications
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODL	Enseignement ouvert et à distance
OIT	Organisation internationale du travail
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
ONG	Organisation non gouvernementale
ONUSIDA	Programme commun des Nations unies de lutte contre le HIV/SIDA
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PBE	Éducation postfondamentale
PIB	Produit intérieur brut
PNB	Produit national brut
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
PPE	Éducation postprimaire
PPET	Éducation et formation postprimaires

PRIMTAF	Programme de renforcement institutionnel en matière technologique en Afrique francophone
PRSP	Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté
PTA	Association parents/enseignants
PTR	Ratio élève/enseignant
RAC	Réinsertion par apprentissage communautaire
RCA	République centrafricaine
RDC	République démocratique du Congo
RDM	Rapport sur le développement dans le monde, Banque mondiale
redEtis	Réseau pour l'éducation, l'emploi et l'insertion sociale, IIPE Buenos Aires
SACMEQ	Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation
SAQA	Organisme sud-africain chargé des diplômes
SEIA	Initiative pour l'enseignement secondaire en Afrique
SI	Secteur informel (de l'économie)
SMASSE	Renforcement des mathématiques et des sciences dans l'enseignement secondaire
SSA	Afrique subsaharienne
SWAp	Approche sectorielle
TBS	Taux brut de scolarisation
TI	Technologies de l'information
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TNS	Taux net de scolarisation
TVET	Enseignement et formation techniques et professionnels
UA	Union africaine
UE	Union européenne
UIL	Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour la science, l'éducation et la culture
UNEVOC	Centre international des Nations Unies pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
VIH et SIDA	Virus de l'immunodéficience humaine/Syndrome de l'immunodéficience acquise
VTC	Centre de formation professionnelle, Namibie
WCAR	Région d'Afrique de l'Ouest et d'Afrique centrale

Introduction

L'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) a organisé l'édition 2008 de sa Biennale au centre de conférences Joaquim Chissano, à Maputo (Mozambique), du 5 au 9 mai 2008.

Organisée en collaboration avec le ministère de l'éducation et de la culture (MEC) du Mozambique, la réunion a été officiellement ouverte par le Président du Mozambique, le Premier ministre de Tanzanie et le ministre de l'Éducation de l'Algérie, qui représentait le Président algérien.

La Biennale a réuni 647 participants, parmi lesquels 66 ministres, 21 membres du comité directeur de l'ADEA et 100 autres agences techniques et de financement et ONG/OSC. Il s'agit là d'une participation record pour une Biennale de l'ADEA. Des membres des groupes de travail de l'ADEA, des chercheurs, des universitaires et des personnes ressources venus d'Afrique et d'ailleurs ont également participé aux débats. La liste des participants figure à l'annexe 3.

Événement régional majeur et point de confluence exceptionnel pour les principaux acteurs de la coopération pour l'éducation en Afrique, la Biennale est avant tout un moment essentiel pour le dialogue politique sur l'éducation. Cette réunion favorise les réflexions à partir d'un échange de connaissances et d'expériences autour de thèmes considérés comme vitaux pour l'avenir de l'éducation en Afrique. Pour l'ADEA, la Biennale est aussi le point d'orgue de ses activités et l'occasion unique d'approfondir et d'élargir ses réflexions mais aussi de tracer ses futures pistes d'action.

Enjeux, thèmes et objectifs de la Biennale 2008

L'édition 2008 de la Biennale avait pour finalité première de susciter et d'alimenter un dialogue franc et ouvert sur l'enseignement postprimaire. Ce dialogue politique s'est appuyé sur 123 études de cas et documents préparés par plusieurs ministères africains de l'éducation, leurs partenaires techniques et financiers, des experts de l'éducation, des réseaux de recherche en Afrique et ailleurs – groupes de travail de l'ADEA compris. .

Pendant pratiquement 20 ans, les efforts éducatifs ont porté sur les objectifs EPT ou l'enseignement primaire universel. Les progrès obtenus en Afrique sont globalement remarquables – en dépit de variations d'un pays à l'autre – surtout depuis le Forum mondial sur l'éducation pour tous, organisé à Dakar (Sénégal) en 2000. Le nombre d'enfants scolarisés, les taux bruts d'admission et les taux

de scolarisation ont progressé en flèche, tout comme l'indice de parité entre les sexes et les taux d'achèvement, entraînant une progression spectaculaire des capacités des systèmes scolaires en Afrique. Pourtant, l'arrivée massive d'enfants en fin de primaire soulève au moins trois grosses difficultés : comment gérer efficacement et équitablement les flux ; comment résorber les « embouteillages » en fin de primaire et au début du cycle secondaire ; et comment offrir des opportunités d'apprentissage aux enfants qui quittent le primaire à l'âge de 12-13 ans. En outre, la volonté de relever le niveau éducatif général en Afrique – surtout chez les jeunes – pour respecter un droit de l'homme fondamental et investir dans le développement, amène les pays à s'intéresser aux parcours d'apprentissage au-delà du primaire.

L'ADEA a voulu aborder l'enseignement postprimaire de manière holistique, intégrée et diversifiée. A partir d'une définition *ad hoc* et d'un document conceptuel détaillé élaboré avec un large éventail de parties prenantes, l'ADEA a identifié trois sous-thèmes au sein de l'enseignement postprimaire, qui ont fait l'objet d'analyses approfondies :

- Vers 9-10 années d'éducation pour tous : politiques et stratégies prometteuses
- Développement des compétences et monde du travail : défis pour l'éducation et la formation
- La préparation des travailleurs de la connaissance pour le développement de l'Afrique : l'articulation entre le deuxième cycle du secondaire et le supérieur.

Une série de problématiques transversales irriguent par ailleurs chacun des sous-thèmes et ont fait, elles aussi, l'objet d'une analyse : politique et gouvernance ; financement (ressources, besoins et pérennité) ; accès et équité ; personnel d'éducation et de formation ; curricula et développement des compétences ; articulation et évaluation.

Les discussions de la Biennale ont débouché sur l'adoption du Consensus de Maputo en faveur d'un changement de paradigme dans l'enseignement postprimaire. Elles sont relayées dans le présent compte rendu de la Biennale et le rapport de synthèse final. Ce changement de paradigme doit permettre de satisfaire une demande d'opportunités éducatives, à la fois forte et diversifiée, et qui exige de développer des systèmes éducatifs holistiques, intégrés et diversifiés proposant plusieurs filières. C'est la seule solution pour toucher tous les apprenants, indépendamment de leur milieu et de leur situation, mais aussi pour répondre aux demandes de chacun en termes de connaissances pratiques et théoriques adaptées aux conditions économiques et sociales (pour la vie, la société et le travail). Ce changement doit se traduire par des programmes qui permettent à tous d'obtenir des résultats de qualité et pertinents.

Organisation de la Biennale

La Biennale comprenait plusieurs volets, conjuguant séances plénières, séances parallèles et tables rondes.

Lors de l'ouverture officielle des débats, le Président du Mozambique, le Président de l'Algérie – par la voix de son ministre de l'Éducation – et le Premier ministre de Tanzanie, qui représentait le Président de la Tanzanie également Président de l'Union africaine, se sont adressés aux participants. Le Président de l'ADEA, le Président du bureau des ministres de l'ADEA, le Directeur général

de l'UNESCO, la Présidente du Forum des éducatrices africaines (FEA/FAWE), le Vice-président chargé des opérations de la Banque africaine de développement (BAfD) et le représentant de la Banque mondiale se sont eux aussi exprimés devant l'assemblée.

Quatre séances plénières d'introduction ont lancé les discussions :

- Discours principaux sur trois thèmes : l'éducation en tant que moteur du développement, génomes et changement climatique en Afrique et VIH et SIDA – trouver des approches efficaces dans l'enseignement postprimaire.
- Exposés introductifs sur l'édition 2007 du Rapport mondial sur le développement, sur l'édition 2008 du Rapport mondial de suivi sur l'EPT, sur les défis de l'EPT et sur une exploration africaine de l'expérience éducative en Asie de l'Est.
- Interventions sur le développement de l'enseignement postprimaire en Afrique : rapport de synthèse sur l'initiative pour l'enseignement secondaire en Afrique (SEIA) ; présentation de l'Appel à l'action de Kigali pour une vision élargie de l'éducation de base pour l'Afrique et exposé sur l'édition 2008 des Perspectives économiques en Afrique publiées par l'OCDE et la BAfD, où les compétences techniques et professionnelles étaient à l'honneur.
- Présentations des travaux analytiques réalisés par l'ADEA sur le thème global de l'enseignement postprimaire et sur les trois sous-thèmes : Vers 9-10 années d'éducation pour tous : politiques et stratégies prometteuses ; Développement des compétences et le monde du travail : défis pour l'éducation et la formation ; et Préparation des travailleurs de la connaissance pour le développement de l'Afrique : articulation entre le deuxième cycle du secondaire et le supérieur.

Après les séances d'ouverture et d'introduction, plusieurs séances plénières et parallèles ont permis de travailler en profondeur sur les trois sous-thèmes retenus et les problématiques transversales.

La Biennale s'est conclue par deux séances plénières, avec présentation des principales conclusions de la réunion et ouverture d'une réflexion sur les perspectives de suivi. La dernière session a également été l'occasion pour les participants de découvrir les travaux du Forum des ministres, qui s'était réuni juste avant la Biennale.

Cérémonie d'ouverture

Cérémonie d'ouverture

Orateurs :

- S.E. Armando Emilio Guebuza, Président du Mozambique ;
- S.E. Rosalie Kama-Niamayoua, ministre de l'Enseignement primaire et secondaire, chargée de l'Alphabétisation, République du Congo, Présidente du Forum des ministres de l'ADEA ;
- S.E. Boubekeur Benbouzid, ministre de l'Éducation de l'Algérie, Président du groupe de travail sur l'éducation, Union africaine, qui lit le discours de S.E. Abdelaziz Bouteflika, Président de l'Algérie ;
- S.E. Mizengo Peter Pinda, Premier ministre de Tanzanie qui lit le discours du Président de l'Union africaine, S.E. Jakya Mrisho Kikwete, Président de la Tanzanie ;
- S.E. Aires Bonifacio Baptista Ali, ministre de l'Éducation et de la Culture du Mozambique ;
- Monsieur Dzingai Mutumbuka, Président de l'ADEA ;
- Monsieur Koïchiro Matsuura, Directeur général de l'UNESCO ;
- Monsieur Yaw Ansu, Directeur de secteur, département du développement humain, Banque mondiale ;
- Madame Simone Comarmond, Présidente du Forum des éducatrices africaines (FAWE) ;
- Dr Zeinab El Bakri, Vice-président, Opérations II, Banque africaine de développement.

Discours d'ouverture de Son Excellence le Président du Mozambique

Son Excellence le Président du Mozambique, Armando Emilio Guebuza, a exprimé la reconnaissance et l'honneur ressentis par le Mozambique d'accueillir la Biennale de l'ADEA à Maputo. Il a souligné l'importance des échanges scientifiques que permet le forum de l'ADEA, qui offre une opportunité de dialogue entre les Africains, les pays africains et les autres continents.

Il a exprimé son espoir sincère pour que les résultats de la Biennale soient à la hauteur des défis qui se posent aux enfants d'Afrique et puissent faire naître un consensus sur le chemin à suivre. Il a félicité l'ADEA pour ses 20 ans d'activités et ses énormes succès et s'est réjouit chaleureusement de la diversité des acteurs rassemblés par l'ADEA pour identifier et analyser les problèmes de l'éducation en Afrique mais aussi pour développer des stratégies permettant de franchir les obstacles.

Il a noté l'importance de la formation professionnelle pour stimuler l'emploi ; les nouvelles réformes dans ce domaine mises en œuvre au Mozambique ; les projets destinés à augmenter la recherche appliquée au niveau

de l'éducation supérieure ; et les liens déjà renforcés entre les étudiants et la communauté par le biais des *férias nos distritos* (programmes régionaux de journées thématiques). Le Président a lancé un appel pour que soient trouvées des « solutions africaines aux problèmes africains » et a demandé aux universités de se concentrer sur ce défi. Il a évoqué le projet *Escola Verde* (écoles vertes) du Mozambique, grâce auquel les enfants plantent chaque année des arbres fruitiers pour améliorer leur régime alimentaire. Ce projet permet la modification des attitudes et des comportements vis-à-vis du travail manuel, de l'agriculture et de l'environnement, mais aussi la participation des enfants à des activités simples ayant néanmoins un impact sur le réchauffement de la planète.

Le Président a appelé les planificateurs de l'éducation à prendre en considération les questions d'actualité telles que les TIC et la nécessité que l'Afrique profite de ses vastes ressources. Il a exprimé sa reconnaissance aux partenaires internationaux. Le Président a ensuite déclaré la Biennale ouverte.

Discours de la Présidente du Forum des ministres de l'ADEA

La Présidente du Forum des ministres de l'ADEA, S.E. Mme Rosalie Kama-Niamayoua, a remercié le Président, le gouvernement et le peuple du Mozambique pour l'accueil généreux réservé aux participants de l'ADEA, en déclarant que depuis 1975 et la lutte pour la libération, le Mozambique a été un symbole de grand courage pour l'Afrique. En tant que Présidente du Forum des ministres de l'ADEA, elle a souhaité la bienvenue aux délégués et souligné les objectifs de l'ADEA, qui entend développer un partenariat plus efficace entre les ministres de l'éducation d'Afrique et les partenaires du développement. L'éducation est le moteur de la production de connaissances, du développement de compétences et de l'instruction. Elle a appelé à l'adoption d'une approche holistique de la planification de l'éducation et demandé qu'une nouvelle attention soit portée à l'éducation secondaire et supérieure et à la formation professionnelle postfondamentale, dans l'esprit de la Deuxième décennie de l'éducation pour l'Afrique, lancée à Maputo en 2006.

Discours de S.E. le Président de l'Algérie, lu par le ministre de l'Éducation de l'Algérie

Le ministre de l'Éducation de l'Algérie, S.E. Boubekeur Benbouzid, a transmis les salutations du Président de l'Algérie, S.E. Abdelaziz Bouteflika, qui n'a pas été en mesure d'assister à la Biennale. Le Ministre a lu le discours du Président de l'Algérie, qui s'est réjoui de l'inclusion, pour la première fois, des pays d'Afrique du Nord dans l'ADEA. Il a souligné les énormes sacrifices des peuples d'Afrique pour soutenir le secteur de l'éducation. La pression démographique a entraîné de nouveaux défis. La deuxième réunion de la CONFEMEN en avril 2005, tenue en Algérie, avait noté les succès de la Première décennie de l'éducation pour l'Afrique et incité au développement de nouveaux objectifs. L'analyse à mi-parcours de l'avancement des OMD effectuée par les Nations Unies en 2007 a reconnu l'augmentation du taux de scolarisation sur tout le continent, de 57 % en 1999 à 70 % en 2005. Néanmoins, les 30 % d'enfants qui ne sont toujours pas scolarisés représentent un sujet de préoccupation qui appelle une action urgente.

Le groupe de pilotage des Nations Unies sur les OMD pour l'Afrique avait souligné l'importance de procéder à un suivi des promesses faites en vue de réaliser les OMD, d'assurer un financement prévisible de la part des partenaires du développement et de renforcer les efforts communs pour la promotion des OMD. Le NEPAD a été créé pour gérer les problèmes d'instabilité politique et de conflits, de mauvaise gouvernance et de gaspillage. En même temps, le NEPAD est un défenseur vigoureux de l'éducation en tant que priorité du développement.

Discours du Président de l'Union africaine à la Biennale

L'éducation c'est tout dans la vie. ... Nous devons avoir nos propres plans d'éducation pour atteindre les objectifs.
S.E. Jakya Mrisho Kikwete, Président de l'Union africaine

Le Premier ministre de Tanzanie, S.E. Mizengo Peter Pinda, représentant le Président actuel de l'Union africaine, S.E. le Président de la République Unie de Tanzanie, Jakya Mrisho Kikwete, a apporté un message de soutien à la Biennale et espéré que celle-ci parvienne à des résultats applicables et tirés de l'expérience africaine, afin de continuer de développer les systèmes d'éducation en Afrique. Les matières scientifiques, « l'éducation pratique » et les TIC devront être davantage mis en exergue à l'avenir pour favoriser l'innovation scientifique et technologique.

Le manque de financement et les conditionnalités rigoureuses régissant le transfert de connaissances technologiques et scientifiques à l'Afrique est un véritable obstacle à la réalisation de nos plans éducatifs.
S.E. Jakya Mrisho Kikwete, Président de l'Union africaine

En raison des problèmes urgents auxquels l'Afrique est confrontée, tels que la pauvreté, la maladie, la dégradation de l'environnement, la guerre et les conflits, l'instabilité politique et la mauvaise gouvernance, l'éducation devra à nouveau occuper une place de premier plan si le continent prétend atteindre les objectifs de développement de la Deuxième décennie de l'éducation pour l'Afrique et les OMD. La Tanzanie a réalisé les objectifs d'égalité des sexes, le taux net de scolarisation (TNS) y atteignait 97,3 % en 2007 et, dans le même temps, le TNS dans le secondaire a augmenté de 6,3 % en 2003 à 20,6 % en 2007. Les salles de classes se construisent à un rythme sans précédent, grâce à des partenariats entre l'État et la communauté. Par ailleurs, l'offre du secteur privé est en augmentation, mais le manque d'enseignants demeure le plus grand défi pour l'État.

Le Président de l'Union africaine a rappelé les partenaires internationaux à leur promesse de 2005 au Sommet mondial : « Nous nous engageons à continuer de soutenir les pays en développement dans la mise en œuvre de l'initiative Éducation pour tous et à mettre à disposition davantage de ressources de toute nature, à travers l'Initiative de mise en œuvre accélérée, afin de soutenir les plans nationaux d'éducation ». La croissance des systèmes d'éducation dépend de la croissance économique, laquelle doit fournir suffisamment de ressources pour le développement du secteur. Le Président Kikwete a souligné qu'un taux de croissance de 8 à 10 % serait nécessaire pour garantir la sécurité du secteur. Il a conclu en conseillant la rédaction d'un rapport annuel de l'UA sur l'éducation, qui rendrait compte des succès et des échecs et avancerait un certain nombre de recommandations de bonnes pratiques en Afrique à l'intention des nations membres.

Discours du ministre de l'Éducation et de la Culture du Mozambique

Le ministre de l'Éducation et de la Culture du Mozambique, S.E. Aires Bonifacio Baptista Ali, a souligné à quel point la présence du Président du Mozambique à la Biennale était appréciée, puisque ce dernier a été un éminent éducateur pendant la libération du pays, un enseignant, un inspecteur mais aussi un directeur régional de l'éducation. Il a contribué de manière significative à la transformation de l'institution coloniale qu'était le système scolaire, pour en faire un concept national et mozambicain. Le Ministre a chaleureusement souhaité la bienvenue aux délégués de l'ADEA à Maputo.

> ***L'objectif de l'éducation est de construire une nation moderne où une meilleure qualité de vie et le bien-être ne seraient plus un rêve mais bien une réalité pour chaque citoyen mozambicain.***
> *S.E. Aires Bonifacio Baptista Ali, ministre de l'Éducation et de la Culture, Mozambique*

Le ministre a décrit les efforts du Mozambique en matière d'EPT, notamment au niveau de la construction d'écoles et de logements pour les enseignants et de la formation continue pour ces mêmes enseignants, afin d'assurer une éducation de qualité. Il a affirmé l'engagement du Mozambique envers l'éducation postprimaire, qui permettra de produire des travailleurs qualifiés pour l'avenir et d'éliminer la pauvreté. A l'avenir, les programmes scientifiques et technologiques seront mis en avant, dans le but de renforcer les différentes réformes en cours de l'éducation, y compris l'orientation professionnelle de l'enseignement secondaire. Le secteur de l'éducation cherche à répondre aux besoins de la société. Le Mozambique est prêt à partager ses expériences dans le domaine de l'éducation avec les participants de la Biennale et à apprendre grâce à ses collègues.

Discours du Président de l'ADEA

Le Président de l'ADEA, Monsieur Dzingai Mutumbuka, a souhaité la bienvenue à la Biennale de l'éducation en Afrique. Cette manifestation s'inscrit dans la lignée de la première Biennale, organisée en 1993, et de celles qui l'ont suivie depuis. L'édition 2008 de la Biennale va accueillir plus de 600 participants, dont 60 ministres de l'éducation. Elle se distingue des autres à de nombreux égards : c'est la première fois que le pays hôte est lusophone et que les pays d'Afrique du Nord, dont la présence est particulièrement bienvenue, participent aux débats. M. Dzingai Mutumbuka a indiqué que l'ADEA se réjouissait de voir que les Biennales étaient non seulement une opportunité pour les échanges, mais qu'elles étaient également devenues un forum utile pour développer les contacts et les partenariats.

> ***Les Africains doivent procéder à une refonte des curricula, qui assureront que chaque citoyen africain puisse s'imposer et participer à la renaissance économique et sociale de l'Afrique dans le monde.***
> *Monsieur Dzingai Mutumbuka, Président de l'ADEA*

Reconnaissant les défis auxquels l'Afrique est confrontée, il a souligné qu'il était important que les systèmes d'éducation s'impliquent dans la lutte contre le chômage des jeunes et soutiennent la reconstruction post-conflit dans de nombreux pays ainsi que la production de compétences et d'expertise de haut niveau par les sous-secteurs de l'éducation postprimaire, afin de réduire l'analphabétisme persistant (qui se situe à 40 % en Afrique, alors que le taux est de 18 % au niveau mondial) et d'augmenter le

nombre moyen d'années de scolarité (6,8 ans en Afrique en 2001) pour atteindre un niveau comparable à celui des pays développés (12,8 années en moyenne).

Discours du Directeur général de l'UNESCO

L'EPT est fondamentale pour atteindre d'autres objectifs de développement. Les données prouvent que l'éducation générale de base a l'impact le plus important en termes d'équité sociale et de croissance économique en faveur des pauvres... L'Afrique et l'éducation sont, et vont demeurer, les principales priorités stratégiques de l'Organisation.
Monsieur Koïchiro Matsuura, Directeur général de l'UNESCO

Le Directeur général de l'UNESCO, Monsieur Koïchiro Matsuura, a félicité l'ADEA à l'occasion de sa 8e Biennale, citant l'exemple du Mozambique et de la réussite de son système national d'éducation, fruit d'un bon leadership et d'un engagement politique déterminé envers l'éducation. Il a remercié le Secrétaire exécutif de l'ADEA, Mamadou Ndoye, pour avoir été un ami de longue date de l'UNESCO et un champion infatigable du droit à l'éducation, en particulier pour les enfants vulnérables et marginalisés. Il a espéré que le soutien de l'UNESCO à l'ADEA – entre autres par l'hébergement de l'ADEA au sein de l'Institut international de planification de l'éducation – avait contribué aux succès significatifs de l'ADEA dans la promotion de l'éducation en Afrique. Il s'est réjoui du transfert du siège de l'ADEA en Afrique, à la Banque africaine de développement, et du travail de collaboration dans lequel l'ADEA s'est lancée récemment avec l'Union africaine. Il s'est dit heureux d'annoncer la nomination d'Ann-Thérèse N'dong-Jatta au poste de directrice du BREDA (Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique).

... un certain nombre de pays ont réduit les dépenses d'éducation générale de base, y compris parmi ceux qui sont les plus éloignés des objectifs de l'EPT. Cette tendance inquiétante doit être inversée.
Monsieur Koïchiro Matsuura, Directeur général de l'UNESCO

Le développement important de l'enseignement primaire explique sans aucun doute que l'ADEA ait retenu le thème de l'éducation postfondamentale pour la Biennale. Le succès de l'Afrique dans ce domaine a, selon lui, été rapide et reconnu mondialement, puisque le taux de scolarisation est passé à 36 %, soit environ 29 millions d'enfants inscrits. Le deuxième progrès significatif est lié à l'élargissement de l'éducation générale de base au premier cycle secondaire, afin de préparer les élèves au monde du travail, conformément à l'Appel à l'action de Kigali en 2007. Enfin, les inscriptions dans le secondaire ont augmenté d'environ deux tiers et la parité entre les sexes dans le primaire a elle aussi progressé sur cette période.

Les tendances récentes de l'aide internationale au développement sont profondément préoccupantes… L'UNESCO va continuer d'inciter les donateurs à assumer la promesse faite à Dakar en 2000, lors du Forum mondial sur l'éducation, qui voulait qu'aucun pays en développement sérieusement engagé dans l'EPT ne soit découragé dans ses efforts par manque de ressources.
Monsieur Koïchiro Matsuura, Directeur général de l'UNESCO

Toutefois, des défis demeurent, puisque l'Afrique a le taux d'abandon le plus élevé du monde et que 45 % des enfants (33 millions), dont 54 % sont des filles, sont toujours déscolarisés. Faute d'enseignants qualifiés, la qualité de l'enseignement reste un sujet de préoccupation. Afin

d'atteindre les OMD pour 2015, on estime que l'Afrique subsaharienne aura besoin de 3,8 millions d'enseignants supplémentaires. Les autres objectifs EPT restent hors d'atteinte, comme par exemple l'alphabétisation des adultes et l'éducation de la petite enfance. Malgré une expansion massive, le taux de scolarisation dans le secondaire a atteint seulement 32 % et ne représente que 5 % dans le supérieur alors que, dans certains cas, les disparités entre les sexes se sont creusées. Parmi les autres sujets de préoccupation figurent la mortalité chez les enfants de moins de cinq ans et la mortalité maternelle, qui demeurent les plus élevés du monde. La prévalence du VIH et la crise alimentaire actuelle constituent de nouveaux défis.

> ***Nous devons... promouvoir des compétences qui amènent à une vie non seulement productive mais aussi responsable... Enseignons également les valeurs de la durabilité, du respect et du dialogue.***
> *Monsieur Koïchiro Matsuura, Directeur général de l'UNESCO*

L'UNESCO s'efforce de renforcer l'aide à l'Afrique, en particulier à travers le groupe sur l'éducation de l'initiative sur les OMD en Afrique du Secrétaire général de l'ONU et dans la perspective de la réunion du G8 en juillet [2008]. L'UNESCO promeut une éducation rénovée et novatrice aux niveaux postprimaires et un enseignement gagnant en qualité et en pertinence, l'expansion du TVET, ainsi que des curricula qui encouragent une vie responsable et les valeurs de durabilité, respect et dialogue.

Discours du représentant de la Banque mondiale

> ***A la Banque mondiale, nous attribuons beaucoup de valeur au travail de l'ADEA et à son rôle pour nous aider à agir en commun sur les défis émergeant dans l'éducation en Afrique. Pour cette raison, nous avons constamment appuyé cette organisation unique...***
> *Monsieur Yaw Ansu, Directeur de secteur, département du développement humain, Banque mondiale*

Le directeur de secteur, M. Yaw Ansu, département du développement humain, région Afrique, Banque mondiale, a transmis à la Biennale les salutations chaleureuses du Vice-président pour la région Afrique de la Banque mondiale, Oby Ezekwesili. L'ADEA est appréciée pour les dialogues substantiels qui caractérisent ses réunions, constituant un lieu propice d'échanges d'idées et d'expériences. Les Biennales sont considérées comme une occasion unique pour partager et apprendre entre pays et échanger avec franchise.

> ***Regarder au delà de l'éducation primaire correspond de fait aux aspirations des Africains. Créer des alternatives, comprenant les options non formelles et l'utilisation créative de la technologie dans le domaine de l'éducation, afin que ces jeunes citoyens acquièrent les compétences et l'expérience nécessaires à une transition réussie dans le monde du travail, est non seulement une priorité politique mais également un devoir moral...***
> *Monsieur Yaw Ansu, Directeur de secteur, département du développement humain, Banque mondiale*

Le taux annuel de croissance économique sur le continent est de 5,5 %, alors qu'il n'était que de 2 % dans les années

1990. La présence de nouveaux partenaires d'investissement asiatiques en Afrique, l'Inde et la Chine, a été reconnue. Les choix stratégiques en faveur de l'expansion de l'éducation postfondamentale doivent correspondre aux budgets, ressources humaines et capacités institutionnelles et répondre aux besoins liés au chômage des jeunes. La population des 12-24 ans a quadruplé depuis 1950 pour atteindre 200 millions et doublera d'ici 2050.

Discours de la Présidente du FAWE (Forum des éducatrices africaines)

> ***Les gouvernements devront compter sur la bonne volonté d'organisations telles que la nôtre pour soutenir et créer des alliances en vue de remporter ce qui, nous le savons, est une guerre dont on peut sortir vainqueur.***
> *Madame Simone Comarmond, Présidente du FAWE*

La Présidente du FAWE, Mme Simone Comarmond, a remercié le gouvernement du Mozambique, les ministres de l'éducation présents à la Biennale et les partenaires du développement pour le soutien apporté au FAWE ces dernières années. Aujourd'hui, le FAWE travaille dans 35 pays et est connu sur tout le continent. La scolarisation des filles a augmenté de façon significative au niveau primaire. Cependant, les indicateurs de l'éducation pour l'Afrique subsaharienne demeurent inférieurs aux autres régions du monde.

Dans le cadre de son plan stratégique de cinq ans pour 2008–2012, le FAWE a décidé d'adopter de nouvelles voies d'action. Étant donné que le manque d'enseignantes dans les zones rurales compromet la participation des filles dans l'éducation, le FAWE a pour objectif d'augmenter le nombre de femmes candidates à des postes d'enseignement. Dans les centres d'excellence nationaux du FAWE, les diplômées vont être orientées vers des carrières d'enseignement, en collaboration avec les institutions de formation des enseignants. Une deuxième approche novatrice consiste à cibler les filles n'ayant jamais été scolarisées ou ayant abandonné l'école dans des pays post-conflit, ce qui implique (a) d'encourager un accès plus vaste à l'éducation ; et (b) d'offrir des formations en compétences, dans le but d'augmenter les activités rémunératrices, en particulier dans des emplois non traditionnels. Des initiatives de ce type ont été engagées au Burundi, Liberia et Sierra Leone.

Discours du Vice-président, Opérations II, Banque africaine de développement

> ***Des approches innovantes combinant la recherche en agriculture avec l'entreprenariat accéléreront l'application de technologies modernes aux systèmes agricoles locaux...***
> *Dr Zeinab El Bakri, Vice-président, Opérations II, Banque africaine de développement*

La Banque africaine de développement, à travers le Vice-président des opérations II, le Dr Zeinab El Bakri, a remercié l'ADEA pour son invitation à la Biennale et loué le choix du thème de la 8e Biennale, puisque l'Afrique nécessite une approche plus vaste et systématique du développement de compétences.

Elle a estimé que, au-delà des objectifs de l'EPT évoqués par un orateur précédent et qui n'ont toujours pas été réalisés, la réponse apportée par les programmes d'éducation aux vastes besoins d'apprentissage des jeunes

et des adultes demeurait inadéquate. Compte tenu de la croissance de nombreuses économies africaines, liée à davantage de paix et de stabilité, à une meilleure gouvernance et aux réformes économiques, les flux d'investissements directs étrangers ont plus que triplé.

Des travailleurs plus qualifiés et très compétents sont nécessaires pour soutenir cette croissance. Il sera vital pour les universités d'Afrique de développer des capacités des jeunes pour assurer l'intégration régionale et les échanges mais aussi pour faire en sorte que l'Afrique bénéficie des accords commerciaux bilatéraux et internationaux, afin de construire des systèmes financiers durables. Un soutien bien ciblé des pays post-conflit leur permettra de reconstruire l'État.

La Banque africaine de développement a développé deux stratégies importantes liées au thème de la Biennale : la mise au point de la Stratégie pour l'enseignement supérieur, la science et la technologie, dans le but de réformer et transformer les systèmes d'enseignement supérieur en Afrique, qui prévoit un soutien à l'enseignement secondaire en tant que socle essentiel pour l'éducation supérieure et la création d'un panel de haut niveau sur l'avenir de la BAfD, qui a conclu que la BAfD devait augmenter l'aide apportée à la formation professionnelle, à l'enseignement supérieur, à la science et à la technologie. Le problème de l'exode vers l'Europe des personnels de santé qualifiés d'Afrique a été mentionné.

La Banque africaine de développement a félicité l'ADEA pour le transfert de son siège en Afrique et pour avoir renforcé ses liens avec la BAfD. Elle a souhaité chaleureusement la bienvenue à l'organisation, hébergée par la banque à Tunis. Le D. El Bakri a souhaité que, au-delà de la localisation géographique de l'ADEA sous le même toit que la BAfD, la présence de l'ADEA renforce les occasions pour la banque de communiquer avec les éducateurs d'Afrique.

Séance d'ouverture

Séance d'ouverture

INTRODUCTION

Le Secrétaire exécutif de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique, Mamadou Ndoye, a souhaité chaleureusement la bienvenue aux participants. Il a ensuite rappelé l'objectif principal de la Biennale, qui consiste à échanger – des idées, les résultats de la recherche et les expériences – avant de donner une impulsion au continent en faveur de l'action.

> *Il est clair que nous ne débattons plus de savoir si les enfants devraient avoir droit à l'éducation postprimaire. C'est une évidence. Il ne sert à rien de nous demander si nous pouvons fournir une éducation postprimaire pour tous. Nous devons le faire. Le tout est de savoir comment le faire au mieux.*
>
> *S.E. Mme Naledi Pandor, ministre de l'Éducation, Afrique du Sud*

M. Ndoye a noté qu'un dialogue productif avait été mis en place dans tout le continent, afin de réaliser l'éducation primaire universelle; qu'un consensus avait émergé ; que des ressources avaient été mobilisées ; et que tout cela avait débouché sur des progrès incontestables. Aujourd'hui, l'Afrique doit trouver des solutions pour élargir l'éducation postprimaire. Si l'ADEA a invité les différentes parties prenantes à Maputo, c'est pour défricher de nouveaux horizons, parvenir à un nouveau consensus et mobiliser une fois encore les fonds et les ressources nécessaires. La Biennale sera l'occasion de présenter les résultats et les enseignements accumulés, à travers les nombreuses récentes études commandées sur l'éducation postprimaire, et d'appeler les ministères à élaborer de nouvelles politiques holistiques pour le secteur de l'éducation et assurer l'articulation et la flexibilité d'accès. La Biennale entend promouvoir une nouvelle approche de la planification de l'éducation au niveau postprimaire. A l'issue des travaux, l'ADEA espère entendre les participants dire qu'ils ont appris quelque chose et indiquer comment ils vont passer à l'action.

Président :

- S.E. Rosalie Kama-Niamayoua, ministre de l'Enseignement primaire et secondaire, chargée de l'Alphabétisation, République du Congo, Présidente du Forum des ministres de l'ADEA.

Orateurs invités :

- Karin Jahr de Guerrero, ministère fédéral de la Coopération technique (BMZ), Allemagne ;
- Wilmot James, Directeur exécutif de Africa Genome Education Institute, Afrique du Sud ;
- Prof. Michael J. KELLY, chercheur sur le VIH et SIDA dans le secteur de l'éducation, Université de Zambie.

Le premier jour de la rencontre, trois discours d'ouverture ont donné le ton de la Biennale, encourageant les participants à élargir leurs horizons face aux besoins de développement de l'Afrique, à choisir judicieusement les stratégies à mettre en œuvre et à avoir à l'esprit les défis sociaux du continent ainsi que l'évolution rapide des technologies à l'échelle mondiale. Des sujets cruciaux ont été mis en avant, tels que l'expansion d'une éducation postfondamentale et universitaire de haute qualité en Afrique, le besoin crucial de scientifiques pour favoriser, par les plus hautes sphères politiques, la prise de décisions fondées et, enfin, les défis persistants liés à la santé et au bien-être des peuples d'Afrique – autant de sujets sur lesquelles devra agir la planification du secteur de l'éducation. Des partenaires internationaux de l'éducation en Afrique et des membres de la communauté scientifique d'Afrique et des chercheurs en sciences sociales se sont exprimés sur la question.

L'éducation en tant que moteur des approches de développement, expériences et perspectives pour des opportunités d'apprentissage élargies

La demande d'éducation postfondamentale en Afrique est élevée et exige une assistance collaborative et intensifiée des partenaires internationaux.
Une jeunesse désillusionnée, sans éducation, sans emploi et sans compétences, représente un danger significatif pour la paix et la stabilité.

Karin Jahr de Guerrero a souligné l'impact avéré sur l'éducation primaire de l'Éducation pour tous et de l'Initiative de mise en œuvre accélérée. Elle a noté également l'augmentation de 20 % des inscriptions dans l'enseignement secondaire entre 1999 et 2004. Elle a appelé à des synergies autour des actions destinées à agir sur les besoins d'éducation des 1,3 milliard de jeunes âgés de 12 à 24 ans vivant dans les pays en développement, dont la majorité ont été exclus de l'éducation postfondamentale. Elle a rappelé que le fait que des millions d'adolescents n'ont aucun espoir de poursuivre leurs études, aucun espoir d'avoir un emploi et sont dépourvus de perspectives d'avenir constitue une menace pour la paix. Les jeunes sont les plus sensibles à la violence et au conflit, ce qui peut mettre en péril d'autres actions de développement, voire la sécurité. Cela souligne bien l'importance de l'éducation comme force de prévention des crises et de construction de la paix.

Elle a mis l'accent sur la valeur de l'éducation générale au niveau du premier cycle du secondaire (ou fondamental supérieur) et d'une « éducation moderne et de haute qualité », ainsi que sur la nécessité de développer des systèmes flexibles au niveau postfondamental et un enseignement supérieur de haute qualité. La question de la pertinence de l'éducation et de la préparation des jeunes à la vie demande une révision des curricula, des enseignants spécialisés et des programmes post-fondamentaux flexibles adaptés à des marchés évolutifs et à la demande sociale.

Le fait que l'investissement en éducation ne produise pas de résultats immédiats et que ce soit un processus de long terme n'a pas été suffisamment pris en compte. La démonstration de son impact est vitale pour encourager un engagement durable envers l'éducation. Cela passe

par la mise au point d'instruments fiables de suivi et de mesure des changements aux niveaux individuel, social et économique.

> ***Il est impératif de disposer de capacités pour gérer le secteur de l'éducation mais l'éducation est indispensable pour développer les capacités.***
> *Forum pour le développement des capacités, Bonn, octobre 2007*

Pour le gouvernement allemand, le développement des capacités demeure un des principaux défis de l'aide qu'il apporte aux pays en développement, renforçant les capacités individuelles et institutionnelles. Karin Jahr de Guerrero a fait une des déclarations les plus mémorables du Forum pour le développement des capacités tenu récemment en Allemagne, dans laquelle elle a mis en évidence le caractère interdépendant du développement des capacités et du secteur de l'éducation. Les pratiques novatrices réussies sur le continent doivent être diffusées à travers les réseaux existants, y compris celui de l'ADEA. Pour conclure, elle a noté que les outils et techniques de gestion de l'éducation avait été identifiés et que les partenariats entre les gouvernements, la société civile et le secteur privé étaient fondamentaux pour l'expansion et l'amélioration de l'éducation postfondamentale, tout en restant à l'écoute des jeunes.

Génomes et changement climatique en Afrique

L'avenir de l'Afrique dépend de la formation de scientifiques africains et de la production de connaissances essentielles pour le développement de l'Afrique.

Des prises de décisions fondées sur des éléments probants au niveau politique font cruellement défaut aujourd'hui en Afrique.

> ***Il faudra une coopération humaine sans précédent pour anticiper et protéger l'avenir.***
> *Wilmot James, Africa Genome Education Institute, Afrique du Sud*

Dans son message au forum de l'ADEA, Wilmot James, de Africa Genome Education Institute, a insisté sur la nécessité de renforcer le rôle des décisions scientifiquement fondées. Les chercheurs africains sont un élément crucial pour produire plus de connaissances et des connaissances plus pertinentes pour l'Afrique, afin d'étayer les décisions politiques sur le continent. L'avenir de l'Afrique en dépend.

Pour Wilmot James, la génomique et l'étude du changement climatique font partie des domaines critiques pour la planification du développement sur le continent. La génomique est l'application de la génétique moderne et de la biologie moléculaire. Les génomes sont les paquets d'information responsables du développement d'un organisme reproducteur, de la bactérie aux êtres humains. Les applications en génomique requièrent la contribution de la philosophie et de la bioéthique, afin de prévenir d'éventuelles intrusions dangereuses dans la vie des individus. Comprendre le changement climatique dépend des sciences de la terre, de la climatologie et de la biogéographie.

La génomique est désormais appliquée à la médecine et à la génétique médico-légale, elle est utilisée par les systèmes judiciaires et les laboratoires de police scienti-

fique et a un potentiel pour des applications élargies à la biologie et aux sciences sociales.

> ***Nous avons les ressources intellectuelles pour comprendre la nature et l'échelle du changement climatique, mais la situation en Afrique n'a été que très peu analysée.***
> *Wilmot James, Africa Genome Education Institute, Afrique du Sud*

La biologie moléculaire a déjà fourni des outils de prévision des résultats de santé et est en passe de révolutionner les pratiques cliniques. Le premier impact probable observé en Afrique sera vraisemblablement la médecine préventive. Les génomes bactériens ont plusieurs applications industrielles et environnementales significatives, bien que très peu de pays africains soient à ce jour impliqués dans la recherche en biotechnologie. La clé pour protéger l'environnement et prévenir davantage de pertes d'animaux, de plantes et de vies humaines – libérer l'atmosphère du dioxyde de carbone, traiter les eaux usées, produire de nouvelles sources d'énergies renouvelables, contenir la montée du niveau des océans et la désertification, rompre la corrélation entre l'augmentation des températures et une plus forte infestation du moustique, garantir la sécurité alimentaire – repose sur ces domaines de recherche. La climatologie et la génomique sont fondamentales pour le développement de politiques solides en matière d'utilisation du sol mais sont actuellement peu utilisées en Afrique.

> ***Nous ne comprenons pas comment un nouveau régime des pluies va altérer l'épidémiologie de maladies infectieuses dont l'eau est le vecteur, comme le choléra… Un problème se pose quant à l'impact du changement climatique sur l'agriculture et la sécurité alimentaire en Afrique.***
> *Wilmot James, Africa Genome Education Institute, Afrique du Sud*

Wilmot James a appelé à davantage d'investissement dans les ressources humaines. Selon lui, la production de scientifiques africains au plus haut niveau et la création de centres scientifiques d'excellence sont cruciaux pour développer la recherche autour de nombreux enjeux du développement, dont l'utilisation du sol ainsi que la prévention et le traitement des maladies qui continuent de décimer la population d'Afrique, telles que le paludisme, la TB et le VIH et SIDA, qui n'ont jusqu'à présent pas bénéficié de suffisamment d'attention. Il a plaidé pour la création d'institutions scientifiques bien dotées, associées à des universités sur tout le continent africain.

VIH et SIDA – Trouver des approches efficaces pour l'enseignement et la formation postprimaires en Afrique

L'enseignement postprimaire s'adresse au groupe le plus infecté par le VIH et son potentiel pour la prévention de la maladie a été prouvé.

Les programmes de prévention du VIH dans les écoles secondaires et à l'université doivent bénéficier de davantage de soutien ; ils sont rares dans les contextes du TVET et globalement inadaptés aux enfants et jeunes déscolarisés.

L'enseignement postprimaire concerne précisément le groupe le plus exposé au VIH. Ces adolescents et jeunes sont sexuellement actifs, majoritairement célibataires et trois quarts de ceux qui ont été infectés dans la classe d'âge des 15–24 ans sont des femmes. Des facteurs socio-

culturels et physiologiques, bien connus, constituent des menaces spécifiques pour les filles et les jeunes femmes. Néanmoins, relativement peu d'enfants ont accès à l'enseignement secondaire en Afrique, lequel pourrait avoir pour mission de leur enseigner des styles de vie sains. Les taux de transition de l'enseignement primaire au secondaire se situent entre 67 et 52 % en Afrique de l'Ouest/centrale et de l'Est/australe mais, dans un nombre important de pays (22 au total), moins de 20 % de ce groupe d'âge est scolarisé dans l'enseignement secondaire. L'effectif net féminin dans l'enseignement secondaire ne dépasse guerre les 23 % (28 % pour le sexe masculin).

> ***Tout ce que le secteur peut faire pour prévenir l'épidémie ou pour aider ceux qui en sont affectés débouchera sur un secteur de l'éducation plus opérationnel, plus complet et plus développé.***
>
> *Michael Kelly, Université de Zambie*

Selon Michael Kelly, un chercheur basé en Zambie qui fait autorité en matière de VIH et SIDA et d'éducation, une étude récente conduite par le groupe de travail *ad hoc* de l'ADEA sur le VIH et SIDA décrit un changement de comportement encourageant dans certains pays et relaie des signes évidents de changement dans d'autres (Allemano et Nzioka, ADEA 2008). « L'éducation fonctionne » était le message central de la réunion de l'ADEA. Les études démontrent à présent une corrélation, depuis la moitié des années 1990, entre un plus grand nombre d'années de scolarisation, en particulier secondaire, et des taux de prévalence du VIH plus faibles. Cela tend à montrer que les compétences sociales et cognitives, en général acquises en cours de scolarité, aident les jeunes à intérioriser des messages provenant d'une variété de sources (les médias, les pairs, les guides traditionnels et spirituels, etc.) et à développer les valeurs, attitudes, compétences et connaissances nécessaires à des choix informés, contribuant à une moindre prise de risque des individus. Ensuite, l'éducation contribue à l'éradication de la pauvreté, à l'amoindrissement des inégalités entre les sexes et à l'autonomisation des femmes, luttant ainsi contre la propagation du VIH et SIDA. Enfin, l'éducation en général réduit le risque lié au VIH et des programmes spécifiques et bien conçus sont considérés comme l'outil de prévention le plus efficace.

Peu de recherches ont été menées sur la réponse du TVET aux programmes de prévention du VIH ou sur celle des programmes d'éducation non formelle, même si celle-ci affirme leur réserver une certaine attention. Malheureusement, les universités ont tendance à dépendre de programmes développés pour les étudiants et, à l'exception de l'Université nationale du Rwanda, ne parviennent pas à institutionnaliser ces programmes à leur niveau.

Le dilemme est grave : l'Afrique a la plus forte proportion et le nombre le plus élevé de personnes infectées par le VIH et SIDA dans le monde, mais c'est également en Afrique que le plus petit nombre de jeunes accède à l'éducation postfondamentale. A moins que le secteur de l'éducation n'ouvre ses portes à un plus grand nombre d'étudiants au niveau du PBE, seule une minorité des jeunes – et une proportion encore plus faible de filles – bénéficiera de l'instrument de protection qu'est l'éducation formelle. Ensuite, c'est parmi les filles que l'on observe les taux d'infection du VIH les plus élevés et elles ne sont que très

peu représentées aux niveaux secondaire et supérieur. Afin de contrer l'épidémie du VIH, la participation féminine doit être renforcée au niveau postfondamental et jusqu'aux niveaux supérieurs de l'enseignement universitaire. Une telle politique a pour corollaire un ensemble de démarches pour améliorer l'efficacité de l'apprentissage, en s'assurant que le curriculum est véritablement appris et que les compétences destinées à éviter les risques vont de fait être assimilées.

> ***Les caractéristiques d'un bon leadership en matière de VIH et SIDA sont la prise de conscience, une vision, la prise de risque et l'intérêt. Ce leadership se doit d'être, autant que possible, audacieux, persistant, perspicace, compatissant, vigoureux, coopératif et ingénieux.***
> *Leadership à tous les niveaux pour vaincre le VIH et SIDA. Forum africain pour le développement ECA (2001)*

Michael Kelly a mis au défi les ministères, déjà confrontés à des curricula surchargés, de continuer à assurer des matières académiques tout en consacrant une partie du curriculum à des programmes de prévention du VIH, de façon à s'assurer que les jeunes vivront et qu'ils *vivront plus sainement*. Il a reconnu qu'il s'agit d'un choix difficile mais a insisté sur le fait que *les planificateurs de l'éducation doivent faire un choix.*

Prenant en considération des leçons apprises sur tout le continent, Michael Kelly a plaidé pour l'intégration des programmes de prévention du VIH dans un cadre élargi, englobant non seulement la santé sexuelle et reproductive, mais aussi un vaste curriculum doté d'un volet sanitaire, social et de développement. Il a rappelé la lassitude des jeunes vis-à-vis des messages portant sur le VIH. « Le VIH n'est pas le seul problème », a-t-il dit. Il a proposé une rénovation profonde du curriculum afin d'assurer que les quatre piliers de l'éducation définis par l'UNESCO, en particulier le concept d'« apprendre à vivre ensemble », deviennent le véritable fondement des curricula et créent un contexte favorable aux programmes de prévention.

Le besoin en éducateurs bien formés sur des sujets liés au SIDA est d'une importance cruciale, de même qu'un environnement propice à l'apprentissage. Les classes surchargées au niveau postfondamental représentent actuellement un des principaux obstacles à un enseignement et un apprentissage efficaces. Le domaine des compétences pour la vie requiert une méthodologie particulière, qui ne peut être acquise qu'à travers une formation spécifique. De nombreux enseignants ne se sentent pas qualifiés pour enseigner les compétences pour la vie et n'ont pas bénéficié d'une formation suffisante dans ce domaine. Il leur est parfois fourni des livres mais aucune formation. On leur demande souvent non seulement d'enseigner la prévention du VIH, mais aussi de conseiller des apprenants affectés et infectés.

Un soutien inadéquat des ministres de l'éducation aux enseignants infectés par le VIH a des répercussions sur le corps enseignant en général et sur les apprenants. Mais les ministères de l'éducation manquent de soutien de la part des autres branches de l'État censées être partenaires de cet exercice, qui concerne presque tous les ministères ainsi que la société civile, le secteur privé et les partenaires du développement. Seul un *leadership* dynamique de haut niveau qui pénètre toutes les sphères de la société est en mesure d'inverser cette situation. Il

doit être combiné avec une vision et une planification efficaces des programmes, pour lesquels des modèles viables sont désormais disponibles sur le continent, ainsi qu'avec une évaluation des programmes plus fréquente et de meilleure qualité. L'objectif est d'offrir davantage d'éducation, notamment pour les filles, et une éducation permettant un apprentissage efficace.

Débat

Sujets liés au curriculum

La ministre de l'Éducation de l'Afrique du Sud, S.E. Mme Naledi Pandor, a souligné l'importance d'intégrer les résultats de la science moderne au curriculum, mais a également mentionné les contraintes budgétaires et appelé à des suggestions quant à la manière d'atteindre cet objectif. Elle a aussi pris note de l'appel à une diversification du curriculum, de façon à répondre aux besoins urgents d'apprentissage chez les enfants du postprimaire. Toutefois, elle a indiqué que la diversification du curriculum était une solution coûteuse dans des contextes où, comme dans son cas, les ressources sont limitées et a appelé ses collègues à faire des suggestions.

Wilmot James a dressé une liste des matières scientifiques qui doivent être incorporées dans des curricula scolaires modernes. Selon lui, les enseignants devraient se tenir au courant des découvertes scientifiques et la formation des enseignants devrait répondre aux défis de l'époque, en mettant des ressources à leur disposition et en leur fournissant un accès à Internet. Adama Samassekou, de l'Académie africaine des langues (ACALAN) au Mali, a recommandé que la sagesse, les technologies et les connaissances traditionnelles africaines soient intégrées au curriculum et que davantage d'attention soit portée aux langues africaines. Michael Kelly était d'accord sur le fait que l'appui aux enseignants doit être permanent et s'étaler sur le long terme et que d'autres garde-fous de la société pourraient être développés à travers les médias et l'industrie du divertissement. Que ce soit au niveau de la formation scientifique ou du changement de comportement, les objectifs de l'éducation sont, selon lui, de transformer des normes culturelles profondément enracinées. Les changements requièrent du temps. Un des principaux moteurs de changement, de l'avis de nombreux participants, serait de renforcer l'éducation des filles, de les retenir à l'école et de privilégier l'autonomisation des femmes.

> ***La seule façon de réveiller l'Afrique est d'utiliser la science comme un outil de développement, en particulier la biotechnologie.***
> *S.E. Sam Ongeri, ministre de l'Éducation, Kenya*

Karin Jahr de Guerrero a réagi au débat en appelant à une plus forte prise de conscience des partenaires internationaux vis-à-vis de la nécessité de soutenir la refonte des curricula, tout en appelant les ministres à modifier leurs politiques en la matière. Le ministre de l'Éducation du Kenya, S.E. Sam Ongeri, a expliqué que le Kenya avait récemment introduit une nouvelle matière dans le curriculum, le programme d'éducation à la paix. Il a attribué la baisse des taux de prévalence du VIH au cours des dix dernières années à l'éducation. Il a ensuite cité les nombreux éléments qui nécessiteraient davantage d'investissement dans un secteur postprimaire élargi, à l'instar des infrastructures. Le ministre de l'Éducation et de la Formation technique de la République du Congo, S.E. Pierre Michel Nguimbi, a considéré le chômage

comme étant la principale crise à laquelle la jeunesse est confrontée et a soutenu avec fermeté les politiques dont l'objectif est de renforcer l'éducation destinée à ce groupe d'âge.

Le VIH et le secteur d'éducation

L'Afrique du Sud a déjà intégré les résultats de la recherche locale sur le VIH déterminant l'approche et la durée les plus efficaces pour les programmes de prévention du VIH, le fait que l'intégralité du programme envisagé devait être enseigné et que des débats explicites avec les élèves étaient indispensables pour les faire changer de comportement. Bien que la Ministre se soit sentie encouragée par la corrélation avérée entre durée de scolarité et prévalence du VIH, elle s'est demandé pourquoi les enseignants, qui ont suivi un enseignement postsecondaire, adoptent des pratiques risquées, comme le révèle une étude récente sur l'Afrique du Sud. Eric Allemano, un consultant de l'ADEA, a affirmé qu'il était vital d'assurer un soutien aux enseignants, afin qu'ils puissent enseigner efficacement les programmes de prévention du VIH, ainsi qu'aux enseignants atteints par le VIH et SIDA, dans le but de les aider - sans oublier, de manière plus générale, le secteur de l'éducation. L'Afrique du Sud est le seul pays au monde ayant mesuré le taux de VIH parmi les enseignants, en permettant la réalisation volontaire de tests de dépistage. Le Kenya dispose d'une association active d'enseignants séropositifs.

Le Ministre d'état pour l'éducation du Nigeria a reconnu que les filles sont plus touchées par le VIH, dans la mesure où elles sont retirées de l'école pour pouvoir s'occuper de proches malades et sont les plus atteintes par la pauvreté, puisqu'elles sont les premières à quitter l'école dans ce contexte.

Références

Eric ALLEMANO et Charles NZIOKA. 2008. HIV and AIDS in Formal and Non-Formal Post-Primary Education and Training in Africa: A Review of Selected Initiatives and Interventions.

Session une
Présentations liminaires

– Session une –
Présentations liminaires

Président :
- Anne Banwell, Agence canadienne de développement international (ACDI).

Groupe d'experts :
- Oscar Picazo, Bureau de Pretoria, Banque mondiale pour Emmanuel Jiménez ;
- Nicholas Burnett, UNESCO ;
- Jean-Pierre Jarousse, Pôle de Dakar, UNESCO/BREDA ;
- Birger Fredriksen et Jee Peng Tan, Banque mondiale.

Cette session a été l'occasion de proposer des analyses récentes et des éclairages sur le développement du secteur de l'éducation en Afrique. Les enseignements de l'expérience EPT ont été évoqués, en comparant l'impact de la conférence de Jomtien, en 1990, avec celui du forum de Dakar, en 2000. Les messages bien ciblés ont eu un effet catalytique sur la Biennale, provoquant de nombreuses réactions dans l'auditoire. Le large éventail de données présentées, provenant d'Afrique et d'Asie de l'Est, et l'interprétation approfondie des résultats ont été considérés comme essentiels pour favoriser une prise de décisions basée sur des données probantes, en particulier pour la planification de l'enseignement postobligatoire.

Rapport sur le développement dans le monde 2007 : le développement et la prochaine génération

Le moment n'a jamais été aussi propice pour investir dans les jeunes en Afrique.
La participation de la jeunesse, la coordination des programmes et l'évaluation sont des facteurs clés pour lever les obstacles aux actions centrées sur la jeunesse.

Le Rapport sur le développement dans le monde 2007 (RDM) est axé sur les jeunes de 12 à 24 ans. Pour Oscar Picazo, le moment est propice pour investir dans la jeunesse, dans la mesure où ce segment de la population est plus important que jamais – on parle de « poussée des jeunes » – et constitue un dividende démographique potentiel, ou un capital humain, que les économies doivent déployer et exploiter à leur avantage. Point important, cette génération de jeunes devrait venir s'ajouter à la population active à

un moment où, en Afrique, les dépendants ne travaillant pas seront relativement peu nombreux en raison de la baisse du taux de fécondité et de la diminution du nombre de personnes âgées. C'est là une fenêtre d'opportunité démographique qui impose d'agir dès à présent pour optimiser le pic démographique chez les jeunes, qui devrait intervenir dans les 20 prochaines années. En Asie de l'Est et en Amérique latine, ce pic a été observé entre 1965 et 1990. Si l'Asie de l'Est a pris des mesures délibérées pour profiter de cet avantage démographique, l'Amérique latine – comme d'autres régions – sont passées à côté. Ces expériences permettent de retirer des enseignements importants pour la formulation de politiques, le renforcement des institutions et les résultats du développement.

Défis pour la jeunesse

Ce sont des décideurs inexpérimentés... encore en train de forger leurs valeurs… qui manquent de ressources. Ils ont des idées fausses et prennent des risques.

Emmanuel Jimenez/Oscar Picazo, Banque mondiale

L'incapacité à investir dans la jeunesse – ce groupe important de la population qui dépasse les 200 millions d'individus en Afrique – risque de saper les avancées récentes en termes d'expansion de l'éducation primaire et de réduction des maladies de l'enfance. Elle pourrait signifier des négligences dans la gestion des nouvelles maladies qui menacent les populations jeunes et mettre en péril la croissance des indices économiques régionaux.

Les élèves informés de la prime au revenu procurée par l'enseignement secondaire sont motivés pour rester plus longtemps à l'école.

Emmanuel Jiménez/Oscar Picazo, Banque mondiale

Cinq transitions ou défis se posant à la jeunesse ont été identifiés :

1. Continuer à apprendre
2. Commencer à travailler
3. Adopter un mode de vie sain
4. Fonder une famille
5. Exercer ses droits civiques.

Oscar Picazo s'est attardé sur deux points importants :

- les décisions et les événements intervenant au cours de la jeunesse conduisent souvent à une *situation irréversible*, c'est-à-dire qu'il est extrêmement difficile et coûteux de modifier les choses par la suite ;
- les transitions se produisent pour la plupart des cas de *façon concomitante*.

Ainsi les jeunes qui abandonnent l'école seront dans la quasi-impossibilité de reprendre leur apprentissage par la suite. Un chômage prolongé décourage les jeunes et peut fausser le reste de leur expérience professionnelle. Prendre des décisions de vie peu judicieuses et créer une famille a des répercussions sur toute la vie d'un individu. Beaucoup de choses se produisent de façon concomitante dans la vie des jeunes.

Chaque étape de transition chez les jeunes et chaque effort dans une nouvelle phase de leur vie exigent un encouragement et un soutien publics, sous forme d'investissement et de création d'opportunités et de choix. Cela peut être intégré dans trois grandes stratégies ou « chemins » :

1. développer les opportunités ;
2. accroître les capacités des jeunes à faire des choix ;
3. offrir une deuxième chance.

La moitié des Malawites scolarisés à 19 ans le sont à l'école primaire

Ces stratégies doivent être appliquées à chacun des cinq défis susmentionnés. L'analyse montre que les investissements dans l'éducation doivent assurer la qualité et la pertinence, répondant aux réalités du quotidien. Cela exige un programme plus pertinent et adapté à l'âge des apprenants, comme l'introduction de compétences nécessaires à la vie quotidienne, à la résolution de problèmes, au travail d'équipe et à la prise de décisions, ainsi qu'une offre d'éducation plus efficace. Les leçons tirées de l'expérience à ce jour indiquent que des programmes axés sur la connaissance ne sont pas suffisants pour produire des penseurs créatifs ou susciter une modification des comportements. En outre, la jeunesse répond positivement aux mesures incitatives appropriées visant à prolonger leur éducation ou leur formation.

Moins de 60 % des jeunes femmes au Ghana et en Zambie peuvent lire une phrase dans leur propre langue ou savent que l'on peut prévenir le VIH et SIDA en utilisant des préservatifs.
Emmanuel Jiménez/Oscar Picazo, Banque mondiale

L'investissement dans l'emploi devra être davantage axé sur des mécanismes facilitant l'entrée dans le monde du travail, comme le soutien aux apprentissages traditionnels, l'emploi rural non agricole, l'offre d'expériences de travail structuré, l'analyse des réglementations du marché du travail, l'attraction de l'investissement privé et le soutien à la mobilité. Là encore, il existe des divergences importantes au niveau des mécanismes facilitateurs à l'intention de la jeunesse dans diverses régions du monde, l'Afrique subsaharienne enregistrant le plus grand déficit. Des mécanismes créatifs et touchant une large population – des taxes par exemple – peuvent influencer les comportements en rapport avec la santé, comme fumer. Les crimes commis par les jeunes exigent une compréhension particulière et une justice réparatrice plutôt qu'un châtiment.

Nous l'avons vu, offrir des opportunités de la deuxième chance à un jeune coûte moins cher aux gouvernements que d'aider des adultes paupérisés et vulnérables. Sans possibilité de se reprendre au cours de la jeunesse, les inégalités peuvent plomber la vie des jeunes et décourager des sources extérieures d'investir. Il est nécessaire de prévoir des programmes d'éducation de base et des programmes de remise à niveau afin de permettre une réintégration dans le système scolaire normal, mais aussi tout une palette de programmes liés aux compétences, adaptés aux niveaux d'apprentissage des jeunes, comme les programmes Jóven de l'Amérique latine et le fonds d'action sociale de l'AGETIP (Agence d'exécution des travaux d'intérêt public) au Sénégal.

La question de l'immigration transfrontalière est abordée, car les jeunes dans la tranche supérieure de l'adolescence constituent une population particulièrement mobile. Les politiques pour contenir l'immigration devraient être axées sur le même groupe d'âge, notamment sur le plan de l'éducation et de l'entrée sur le marché du travail.

Le cadre du RDM a le mérite de proposer une approche conceptuelle claire et des recommandations d'ordre général, maximisant ainsi l'opportunité pour les gouver-

nements de choisir leur propre voie d'investissement et d'action.

Rapport mondial de suivi 2008 sur l'EPT – l'éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ?

L'action en faveur de l'EPT ressort clairement dans les systèmes formels d'éducation, mais il n'est pas prévu grand-chose pour d'autres objectifs tout aussi importants.
Le Pacte pour l'éducation adopté à Dakar en 2000 doit être honoré par toutes les parties pour réaliser les objectifs de l'EPT.

Nicholas Burnett, de l'UNESCO, présente quelques statistiques importantes sur l'éducation en Afrique tirées du Rapport mondial de suivi de 2008. Pour offrir un cadre de discussion utile sur l'enseignement postprimaire à la Biennale, il met en exergue les réalisations jusqu'en 2008, à mi-chemin de la date cible de 2015, concernant l'éducation primaire, la parité entre les sexes et l'égalité dans l'éducation, les programmes d'apprentissage pour la petite enfance, la qualité de l'éducation et l'alphabétisation des adultes.

Au niveau mondial, le nombre d'enfants non scolarisés a diminué, notamment… après l'an 2000

L'accès à l'éducation primaire a augmenté plus rapidement en Afrique que dans d'autres régions, où 9 millions d'enfants de plus ont été scolarisés entre 1999 et 2005. Les taux de survie se sont améliorés de façon marginale, passant de 62 % en 1999 à 63 % en 2004. Il n'existe pas de données sur les taux de réussite.

Taux de scolarisation en Afrique subsaharienne et dans le monde

	Afrique subsaharienne	Monde
TBS	97 %	107 %
TNS	70 %	87 %
IPS	0,92	0,96
Taux de survie	63 %	86 %
Nombre d'adultes illettrés	150 millions	774 millions

Rapport mondial de suivi 2008 sur l'EPT

D'après la série de données disponibles sur 30 pays d'Afrique, seuls cinq sont en voie de réaliser l'EPU en 2015 ; huit risquent de ne pas réaliser l'objectif ; 13 ont peu de chance d'y arriver ; et quatre n'ont guère de probabilité d'y parvenir. Dans plusieurs cas, l'abolition des frais de scolarité a entraîné de fortes augmentations de la scolarisation. De façon significative, aucune prévision ne pouvait être faite sur les données manquantes des 15 autres pays, représentant un tiers de tous les pays d'Afrique subsaharienne (ASS). On touche là sans doute à la plus grosse difficulté, à savoir qu'une grande partie des pays ne fournissent pas de données adéquates pour l'analyse. Sur le plan de la parité entre les sexes, 35 % des pays ont atteint cet objectif, contre deux tiers dans la situation inverse. Les soins de la petite enfance et les programmes d'éducation sont rares pour les enfants de moins de trois ans, tout comme les cadres de politique nationale. L'Afrique enregistre un taux d'augmentation de la scolarisation de 61 % dans les programmes destinés aux 3-5 ans, avec un TBS de 14 % pour la région. Les programmes pour les jeunes enfants doivent aller de pair avec les programmes d'alphabétisation pour les parents et les programmes de formation au rôle de parents.

Une plus grande pratique de l'évaluation des résultats de l'apprentissage sur la même période a facilité l'analyse des tendances sur le plan de la qualité. Ces exercices de pilotage ont permis d'identifier les gains et les problèmes aux niveaux national et infranational, ainsi que les facteurs corrélés aux niveaux d'apprentissage (voir encadré).

La médiocrité des résultats d'apprentissage est liée :

- *au milieu socio-économique*
- *à fait d'habiter en milieu rural*
- *au manque d'accès à des manuels scolaires à l'école et à des livres à la maison*
- *au temps d'enseignement insuffisant et mal utilisé*
- *à des infrastructures physiques et des ressources en matériels inappropriées*

Cependant, trop peu de pays bénéficient d'évaluations scientifiques de l'apprentissage, de sorte que l'on ne peut apprécier leurs progrès ou leurs besoins actuels. Les stratégies d'amélioration de l'apprentissage se sont axées sur : davantage de formation pour les enseignants ; la motivation des enseignants ; les contrats novateurs ; les programmes pour soutenir un enseignement et un apprentissage efficaces ; un temps d'apprentissage plus long et une augmentation des matériels et des manuels scolaires ; et des environnements scolaires plus sûrs et plus sains.

Les défis persistent

En dépit des progrès réels enregistrés, le *Rapport mondial de suivi* conclut que le rythme de l'amélioration est trop lent. En Afrique subsaharienne, 33 millions d'enfants en âge d'être scolarisés en primaire (29 %) ne sont pas scolarisés. L'Afrique représente environ un dixième de la population mondiale, mais elle abrite 45 % de l'ensemble des enfants non scolarisés et, malheureusement, ce chiffre est en augmentation.

Les taux de survie au niveau du primaire doivent être améliorés et il faut recueillir les données sur les taux de réussite. La parité entre les sexes progresse, mais l'égalité entre les genres reste un défi. La qualité de l'apprentissage exige une attention urgente, notamment le programme et les résultats de l'apprentissage dans les matières principales et les compétences appropriées pour la vie et les moyens de subsistance, et un grand nombre de pays profiteraient d'une mesure scientifique et régulière des résultats de l'apprentissage.

> ***L'agenda de l'EPT appelle une approche globale de l'apprentissage, dont l'éducation non formelle est une composante essentielle et dont elle doit faire partie intégrante... mais savoir dans quelle mesure cette offre correspond à la demande est une quasi-inconnue. Un meilleur suivi de l'offre et de la demande d'éducation non formelle correspond à un besoin urgent aux niveaux national et international.***
> *Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2008, p. 64)*

Dans 20 pays des 28 étudiés, moins de 1 % des personnes ont bénéficié de programmes non formels ou non standard d'éducation. L'objectif 3 de l'EPT reste le moins bien défini et le moins contrôlé. En somme, 18 ans après Jomtien, on sait peu de choses et on continue à faire peu de choses en termes de programmes de la deuxième chance pour les enfants, les jeunes et les adultes hors des systèmes formels d'éducation.

> ***L'analphabétisme est le parent pauvre des politiques et reste une disgrâce pour la planète, maintenant un adulte sur cinq (une femme sur quatre) en marge de la société***

Nicholas Burnett qualifie l'attention portée à l'alphabétisation des adultes de « minime », notant que le nombre d'adultes illettrés atteint 150 millions en Afrique, la seule région à enregistrer une hausse (5 %). Actuellement, 59 % des personnes de 15 ans ou plus en Afrique ne savent pas lire ou écrire. Et la qualité des programmes d'éducation pour adultes reste problématique.

Le personnel enseignant n'a pas suivi le mouvement d'augmentation de la scolarité en Afrique subsaharienne et en Afrique du Sud et de l'Ouest. L'Afrique a besoin de 3,8 millions d'enseignants supplémentaires dans le primaire à l'horizon 2015 pour réaliser les objectifs OMD. Le défi sur le plan de la formation des enseignants et de la mobilisation de fonds pour les salaires des enseignants est immense. Les enseignants contractuels, moins formés et aux salaires plus bas, qui pourront néanmoins par la suite rejoindre les cadres fonctionnaires, font partie des modèles efficaces mis en place en réaction à cette crise en Afrique.

Les pays africains ont d'une façon générale augmenté les dépenses d'éducation de 5 % depuis 1999, ce qui semble une condition préalable nécessaire pour réaliser l'EPU. De son côté, l'aide internationale a ralenti depuis 2004 et seuls 40 % de la totalité de l'aide à l'enseignement de base concernent l'Afrique. Les programmes d'éducation ont élaboré des stratégies pour promouvoir l'EPU en ciblant plus particulièrement les régions défavorisées et les populations à faible revenu ; l'abolition des frais de scolarité (10 pays depuis 2000) ; la mise en place de programmes de transferts monétaires ; et l'offre de bourses pour les filles dans les pays où les frais de scolarité sont maintenus. On observe des progrès dans le ciblage des enfants défavorisés et exclus, sous forme d'un assouplissement de la scolarisation pour les enfants qui travaillent, de l'application d'une législation sur le travail des enfants, de l'intégration normale des enfants handicapés dans les écoles et de programmes d'enseignement multilingues.

Le *Rapport mondial de suivi 2008* conclut que toutes les composantes du Pacte international adopté à Dakar en 2000 doivent être honorées pour réaliser les objectifs de l'éducation : la formulation de politiques nationales efficaces, des dépenses nationales plus élevées et une aide extérieure prévisible, en particulier pour les pays à faible revenu et pour les pays apportant la preuve d'un progrès vers l'EPT. Il faut désormais s'intéresser à l'accélération de l'extension de la scolarisation dans le premier cycle du secondaire – au-delà du taux louable de progrès enregistré au cours de la dernière décennie – dans la mesure où l'Afrique affiche des taux de scolarisation bien inférieurs à ceux des autres régions pour ce niveau d'éducation.

Défis et enjeux de l'EPT en Afrique : principales priorités pour les politiques sectorielles intégrées

L'expérience de la conduite de l'EPT en Afrique offre des leçons essentielles pour la planification de l'extension de l'éducation postobligatoire que nous ferions bien d'intégrer.
Au rythme et au coût actuels, le développement de l'éducation postprimaire sera insoutenable.

Beaucoup a été fait en termes de progrès réels vers les objectifs EPT. La marche vers l'EPU est devenue une réalité en Afrique, même si, pour beaucoup de pays, l'échéance de 2015 ne sera pas respectée. Cela passe par une réduction des inégalités entre les sexes dans l'enseignement primaire et, dans une moindre mesure, par une réduction des disparités géographiques.
Jean-Pierre Jarousse, Pôle de Dakar, UNESCO-BREDA

A partir de témoignages sur les initiatives déployées en Afrique et dans le monde en faveur de l'EPT, Jean-Pierre Jarousse revient sur les enseignements afin de les appliquer à l'analyse et à la planification de l'éducation post-obligatoire. Son intervention s'articule autour des questions suivantes, en rapport avec les thèmes de la Biennale : les taux actuels d'extension de la scolarisation dans le secondaire sont-ils appropriés, compte tenu de l'état du développement des systèmes d'éducation d'une façon générale et des conditions d'apprentissage des élèves ? Sont-ils souhaitables, du fait de la rareté des opportunités disponibles sur le marché et des priorités de développement national ? Et sont-ils viables sur un plan financier ?

Aujourd'hui, le financement des programmes d'éducation non formelle pour les adultes illettrés et pour les jeunes ayant eu une scolarité médiocre ou inexistante est devenu un problème encore plus aigu... Ils semblent de plus en plus marginalisés... Le plaidoyer actuel en faveur de l'éducation non formelle a en fait peu de chances d'être entendu, si l'on n'encourage pas également la mise en place d'un programme fiable d'évaluations permettant de poser les fondements d'une gestion efficace du sous-secteur...
Jean-Pierre Jarousse, Pôle de Dakar, UNESCO-BREDA

Les ministères et les partenaires internationaux ont modifié leurs pratiques depuis le forum de Dakar en 2000 et ont réalisé des progrès mesurables dans le secteur de l'éducation. Partant de l'expérience accumulée depuis la conférence de Jomtien de 1990, des mécanismes politiques, techniques et analytiques ont été formulés à Dakar pour réaliser les objectifs de l'EPT, donnant un rôle plus important aux instruments de pilotage. Le rôle de plaidoyer et de vigilance de la société civile dans la conduite de l'EPT a été reconnu et exploité. Des problèmes importants demeurent comme celui de la qualité de l'éducation, des programmes pour la petite enfance, des programmes alternatifs ou de la deuxième chance, de l'alphabétisation des adultes et de l'allongement de l'enseignement postprimaire, qui doivent être intégrés dans une planification holistique du secteur.

Les plans d'extension de l'enseignement postprimaire ne devraient pas être basés sur un seul modèle. Une telle stratégie serait totalement infondée au regard de la diversité des situations des pays, tant en termes de structure et de dynamique de la scolarisation, que de situations économiques et de modalités de financement. Ils doivent être guidés en premier par la promotion systématique des intérêts de la société.
Jean-Pierre Jarousse, Pôle de Dakar, UNESCO-BREDA

Plusieurs pays n'ont pas mis en place leur plan EPT, en raison essentiellement de contraintes macroéconomiques et financières et de la faisabilité de l'action prévue dans ce domaine dans des contextes nationaux donnés et qui n'ont pas été pleinement prises en compte. La réussite au niveau post-obligatoire supposerait une approche holistique de la planification du secteur, c'est-à-dire : une attention à l'inclusivité, à l'égalité et aux besoins d'éducation de l'ensemble de la population ; la formulation de nouvelles réponses

institutionnelles au défi de l'expansion du postprimaire ; et l'obtention d'un consensus nouveau et large sur l'expansion du sous-secteur postprimaire qui aboutira au dialogue et au développement de nouveaux outils d'intervention.

Jean-Pierre Jarousse reprend le commentaire de Nicholas Burnett sur le déclin de l'aide à l'éducation en Afrique et de la part réservée à l'éducation primaire dans l'aide au secteur. Il note la forte augmentation de l'aide immédiatement après la tenue de grands sommets, comme Jomtien et Dakar, suivie par un déclin quelques années plus tard. Toutefois, l'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA) et ses diverses instances telles que le Fonds catalytique ont effectivement soutenu les pays qui avaient le plus besoin d'aide dans leurs processus de planification et de démarrage sur le chemin menant à l'EPT. Les donateurs bilatéraux devraient se pencher sur l'étendue et la prévisibilité de leur soutien financier à l'éducation en Afrique, à la suite des nouvelles analyses qui ont pointé du doigt l'imprévisibilité du soutien bilatéral laquelle conduit, inévitablement, à une inégalité dans la mise en œuvre de la réforme et des progrès sur le terrain.

Les taux bruts moyens de scolarisation en Afrique étaient de 49 % pour le premier cycle du secondaire et de 24 % pour le deuxième cycle du secondaire général en 2004/05. Mais dans cinq pays, moins d'un enfant sur cinq fréquente le secondaire

Une analyse statistique et comparative globale des systèmes d'éducation a mis en lumière les caractéristiques du système africain. Tout d'abord, les résultats de l'apprentissage varient considérablement d'une école à l'autre, indiquant une corrélation entre les résultats de l'apprentissage au niveau national et la qualité de la gestion du secteur. Autrement dit, l'inégalité de la répartition des ressources publiques est importante, avec des effets négatifs sur l'apprentissage. Ensuite, le nombre d'heures d'enseignement/d'apprentissage en face à face est le plus bas du monde, en raison de l'absentéisme des enseignants et des élèves et de l'inadaptation des calendriers scolaires, élaborés au niveau central, aux contextes locaux. En matière d'apprentissage, les résultats font voler en éclats le mythe qui veut que l'augmentation de la scolarisation aboutisse nécessairement à des résultats d'apprentissage plus médiocres. Ils indiquent au contraire qu'une meilleure gestion du secteur, un accent mis sur l'équité et le ciblage des zones, des populations et des écoles défavorisées, amélioreront les résultats au niveau national. Aujourd'hui, l'Afrique subsaharienne propose des modèles réussis d'extension des écoles associée à la qualité des résultats qui pourraient servir d'inspiration et être reproduits.

Les taux d'extension au niveau du secondaire découlent de trois facteurs : l'accès au primaire, la survie en primaire et la transition entre l'enseignement primaire et secondaire. L'efficacité externe de l'enseignement postprimaire est un sujet de préoccupation qui demande une analyse plus approfondie. La pertinence du programme et les modes institutionnels de fourniture de l'éducation doivent être revus, ainsi que le faible taux de scolarisation dans l'enseignement technique et professionnel et dans les dispositifs de la deuxième chance. Contrairement aux améliorations significatives visant à réduire l'inégalité entre les sexes au niveau primaire, la proportion de filles à l'école secondaire n'a guère augmenté depuis Dakar. Elle

diminue régulièrement entre le secondaire et le supérieur. Pour réduire les déséquilibres actuels dans la fourniture d'un enseignement postprimaire, il faudrait remplacer le soutien non différencié à l'enseignement secondaire gratuit par un soutien ciblé aux groupes sociaux vulnérables et aux régions et institutions défavorisées, afin d'encourager la participation des étudiants à faible revenu dans l'éducation et d'assurer une utilisation optimale des rares ressources publiques.

Jean-Pierre Jarousse met en garde contre des taux de croissance de la scolarisation dans le secondaire (une progression annuelle de 20 %) exceptionnellement élevés dans certains pays, et donc insoutenables, où, par ailleurs, le secteur de l'éducation est peu développé. Ce scénario montre l'urgence d'une planification et d'une réglementation des flux par opposition à l'approche du laissez-faire. C'est un appel maintes fois réitéré par les chercheurs africains et les observateurs internationaux lors de la Biennale.

En conclusion, il est essentiel de comprendre toutes les implications de l'expansion de la scolarisation dans le secondaire. Une scolarisation secondaire (premier cycle) universelle à l'horizon 2020 implique une multiplication par six dans 29 pays africains étudiés, une multiplication par trois dans certains pays et par dix dans d'autres. Des simulations de l'expansion du secondaire ont été effectuées dans 30 pays. Conclusion, soit (a) il faut envisager des méthodes alternatives pour financer les besoins, soit (b) il faut introduire d'autres modèles d'expansion, soit (c) les deux sont nécessaires. Ces points seront ensuite développés, notamment par Cream Wright, Adama Ouane, Keith Lewin et Alain Mingat. Il ne faut toutefois pas oublier que les pays doivent trouver 11 milliards de dollars par an pour réaliser l'EPU à l'horizon 2015, soit près de deux fois l'aide perçue en 2005. En outre, les objectifs de l'EPT autres que l'EPU demanderont un financement plus important. La campagne pour mobiliser le financement et les ressources pour l'expansion de l'éducation postobligatoire n'a pas encore démarré.

Une analyse africaine de l'expérience éducative de l'Asie de l'Est

Le développement du secteur de l'éducation est étroitement lié à la productivité économique qui peut offrir des ressources durables et plus importantes au secteur.
Rien n'a été laissé au hasard en Asie de l'Est, qui a adopté des mesures de planification minutieuses et bien réfléchies.

> ***Dans leur quête de développement de l'éducation, les responsables africains se penchent sur l'expérience d'autres pays pour une éventuelle adaptation à leurs propres contextes. Le parcours des pays d'Asie de l'Est représente un intérêt particulier à cet égard.***
> *Yaw Ansu, Banque mondiale*

La présentation résume les exposés de ministres africains de l'éducation et de responsables ministériels haut placés sur la croissance des systèmes d'éducation en Asie de l'Est. Une visite de deux semaines à Singapour et au Vietnam, organisée pour 30 décideurs en charge de l'éducation de six pays d'Afrique, suivie d'un atelier de deux semaines, a permis d'avoir un aperçu approfondi des choix politiques opérés. Il s'agissait de déterminer les facteurs importants qui ont permis aux économies d'Asie de l'Est et à leurs secteurs de l'éducation d'occuper leur place actuelle. Il y

a 40 ans, ces pays se trouvaient dans la même situation que beaucoup de pays africains. Certains « tigres » économiques d'Asie de l'Est ont ainsi été analysés, comme Singapour, le Vietnam, la Thaïlande, la république de Corée, la Chine (continentale) et Hong Kong (Chine) – sans oublier le « tigre celtique » qu'est l'Irlande dont les problèmes et les options d'il y a quelques dizaines d'années s'apparentent à ceux que connaît l'Afrique aujourd'hui et dont la stratégie de développement des compétences présente quelques similitudes avec l'Asie. En Afrique, les taux de scolarisation reflètent l'état de l'économie, enregistrant une baisse dans les années 1980 pour se reprendre et remonter après l'an 2000. L'Afrique a atteint un nouveau seuil d'opportunité en raison de la reprise de l'économie.

Les planificateurs africains de l'éducation notent le rôle central que le secteur de l'éducation a joué dans la construction et le développement national en Asie de l'Est, en ce sens que des missions ont été à dessein affectées au ministère de l'éducation. Il y a eu une augmentation rapide de l'éducation de base pour tous de bonne qualité, une gestion des pressions sur l'enseignement postprimaire correspondant à l'universalisation de l'enseignement primaire et l'alignement de l'éducation sur le marché de l'emploi, notamment au niveau postobligatoire.

La croissance économique en Afrique a connu un tournant, de la stagnation et du déclin du milieu des années 1970 au milieu des années 1990 à une croissance annuelle de 5 %. Ce taux de croissance reste cependant encore trop faible (et fragile) pour réduire la pauvreté générale. Birger Fredriksen et Jee Peng Tan soulignent qu'il faut une croissance économique plus rapide et plus durable en Afrique ainsi que de nouvelles approches stratégiques concomitantes, systémiques et proactives du développement des compétences dans le secteur de l'éducation et de la formation.

Il est instructif de comparer la répartition des dépenses publiques par quintile de la population dans les deux régions. Pendant des décennies, les politiques de l'Asie ont délibérément visé les pauvres.

L'Afrique dans les années 1990	La Malaisie
Le quintile le plus riche a reçu 34 % des dépenses publiques d'éducation	Le quintile le plus riche a reçu 11 % des dépenses publiques d'éducation
Les plus pauvres en ont reçu 12 %	Les plus pauvres en ont reçu 28 %

Le développement du secteur de l'éducation de l'Asie de l'Est présente trois caractéristiques :

- la création d'un cercle vertueux entre croissance économique, emploi et éducation ;
- la formulation et la mise en place de politiques et de stratégies visionnaires de l'éducation ;
- le développement, en dehors du secteur, d'un contexte général et propice de politique publique.

Ce contexte comprend les conditions favorables au développement de l'éducation : (a) des taux de croissance économique élevés ; (b) un accent mis sur la « croissance partagée » et la distribution équitable des ressources ; (c) le déclin démographique ; et (d) des institutions publiques solides.

Facteurs et politiques macroéconomiques et démographiques différents ayant un impact sur le secteur de l'éducation

Asie de l'Est	Afrique
Économies en croissance • Davantage d'égalité au niveau des revenus à l'intérieur des pays • Un revenu national plus important à partager	**Économies en déclin jusqu'en 2000** • Plus forte inégalité au monde au niveau des revenus à l'intérieur des pays • Moins à partager
Budget relatif et absolu de l'éducation en augmentation	Engagement plus important envers l'éducation mais budgets réels en stagnation ou en baisse
Ralentissement de la croissance démographique	**Croissance démographique élevée et soutenue**
Réduction du taux d'encadrement (RME)	Augmentation du taux d'encadrement (RME)
Capacité à offrir un salaire plus élevé aux enseignants ; réglementation du personnel enseignant et de la facture salariale ; davantage de subventions pour l'éducation	Incapacité à faire face aux crises continues en versant des salaires plus importants aux enseignants ; incapacité à recruter le nombre suffisant d'enseignants ; déclin de la part du budget allouée aux apprenants individuels
Une politique de croissance partagée a abouti à des mécanismes de soutien sociétal en faveur des pauvres (par ex. les réformes foncières, les programmes de logement, le ciblage des personnes à faible revenu et des femmes)	Incapacité à distribuer les ressources nationales équitablement et à cibler les pauvres ; un soutien public qui reste faible et qui laisse les femmes sans autonomie & inemployables dans le secteur moderne
Des politiques d'éducation en faveur des pauvres ont universalisé l'alphabétisation des adultes et l'éducation primaire ; préférence pour le financement privé pour le supérieur	Des politiques d'éducation favorisant l'enseignement supérieur aux dépens de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation des adultes
Diminution des coûts privés de l'éducation pour les ménages défavorisés – augmentation soutenue du financement public de l'éducation	Augmentation des coûts privés de l'éducation, pénalisant surtout les pauvres
Capacité accrue à inclure les élèves défavorisés dans le secteur de l'éducation	Incapacité à se centrer sur les besoins éducatifs des pauvres des régions rurales
Augmentation des opportunités d'emploi et de la demande de travailleurs qualifiés, notamment dans le secteur formel	Opportunités d'emploi lentes à se développer ; emplois dans le secteur moderne limités ; faible demande de travailleurs qualifiés
Amélioration de la base des compétences à travers le TVET	Faible base de compétences, pas d'expansion du TVET
Syndicats faibles, pouvoir important de l'État sur les enseignants	Syndicats puissants qui bloquent les réformes
Participation active et croissante dans l'économie mondiale basée sur le savoir à travers des institutions d'enseignement supérieur solides	Une offre d'enseignement supérieur faible aboutit à une faible participation dans l'économie mondiale basée sur le savoir

Les observateurs africains identifient quatre caractéristiques importantes dans l'expérience de l'Asie de l'Est :

- un leadership politique solide, stratégique et pragmatique ;
- une capacité à établir des priorités et à encourager une culture de l'apprentissage par la pratique ;
- la mise en place de systèmes de formation et d'éducation techniques et professionnelles réactifs ;
- la décentralisation de la prise de décisions au niveau des directeurs d'école et des enseignants.

Les approches adoptées en Asie conjuguaient adaptabilité, pragmatisme, renforcement des capacités institutionnelles, procédures basées sur un consensus public, utilisation stratégique de l'aide extérieure mais aussi priorité donnée à l'alphabétisation des adultes et à l'enseignement primaire universel comme au développement de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (TVET).

> ***Il y a 40 ou 50 ans, nombre de ces pays ont commencé dans des conditions assez similaires à celles des pays africains. Ils ont depuis réussi à transformer leurs systèmes datant de l'ère coloniale en instruments très efficaces pour le développement national.***
> *Yaw Ansu, Banque mondiale*

Une volonté politique forte – véritable leitmotiv des débats – se manifeste dans les politiques générales du gouvernement, incluant non seulement le volume des ressources allouées à l'éducation, mais également – et surtout – le désir de mettre en œuvre des réformes éducatives politiquement sensibles, les efforts pour créer un consensus en faveur de réformes générales et le souci de la pertinence de l'éducation par rapport aux besoins nationaux.

> **Cycle vertueux est-asiatique d'interactions se renforçant mutuellement**
> ***Une croissance économique rapide a généré les ressources domestiques nécessaires pour financer l'augmentation du développement de l'éducation laquelle a, à son tour, encouragé la croissance économique en fournissant la main-d'œuvre qualifiée nécessaire pour accroître la productivité. Ces conditions propices ne se sont pas matérialisées par hasard. La création et le soutien de ces conditions découlent d'un effort délibéré et durable guidé par un leadership politique visionnaire et déterminé, lequel a sans doute été plus dur que nécessaire pour une réussite dans le secteur de l'éducation.***
> *Birger Fredriksen et Jee Peng Tan, Banque mondiale*

Avec le déclin des populations d'âge primaire en Asie, des budgets supplémentaires devraient être alloués aux apprenants du primaire et au sous-secteur de l'éducation postobligatoire. En même temps, les affectations budgétaires nécessaires pour soutenir la croissance du secteur de l'éducation en Asie de l'Est (2 % à Singapour et 2,6 % en Thaïlande) sont relativement modestes, comparées à l'ampleur des investissements effectués en Afrique (4,6 %), avec des taux de croissance démographique élevés et estimés actuellement à 2,7 % par an parmi la population en âge de fréquenter le primaire. La baisse de la disponibilité des services de planning familial en Afrique et une faible prévalence de la contraception limitent les efforts pour enrayer les taux de croissance démographique, ce qui explique que les systèmes d'éducation en Afrique subsaharienne n'ont pas eu accès aux avantages d'une transition démographique précoce et rapide.

L'évolution du TVET en Asie de l'Est intéresse particulièrement les observateurs africains. Le TVET est probablement le plus complexe de tous les défis auxquels sont confrontés les pays industrialisés comme les pays en développement. Les pays d'Asie de l'Est ont instauré un dialogue entre l'industrie, les employeurs et le secteur de l'éducation qui garantit la pertinence du programme et des compétences enseignées et améliore l'image des diplômes du TVET. A Singapour, les élèves travaillent régulièrement sur des projets commandés par le secteur privé.

Débat

Le faible niveau de l'aide extérieure à l'éducation en Afrique est souligné par de nombreux participants, ministres, ONG et chercheurs. Il est comparé aux allocations importantes à l'éducation dans les budgets nationaux de l'Afrique sur plusieurs décennies. Onze milliards de dollars doivent encore être trouvés pour réaliser les objectifs de l'EPT. Les analyses actuelles de la source, de la destination et des tendances de l'aide extérieure sont porteuses de leçons pour la Biennale, dont notamment la nécessité de continuer à exercer une pression sur les partenaires pour qu'ils tiennent leurs engagements envers l'éducation africaine.

Ciblage contre subventions générales

Le ministre de l'Éducation du Botswana, S.E. M. Nkate, décrit le dilemme permanent entourant la participation éventuelle des parents aux frais de scolarité et l'ampleur de cette participation. Son expérience l'a amené à constater que lorsque la scolarité est gratuite, les parents ont tendance à ne pas participer au processus d'éducation. Gorgui Sow, de l'ANCEFA, déplore l'absence d'un ciblage en faveur des pauvres. Jee Peng Tan rappelle que les « tigres » d'Asie de l'Est ont réduit le coût de la scolarité, et les coûts pour les parents, à travers des mesures bien planifiées – ainsi, le prix des manuels scolaires au Vietnam est tombé à 0,30-0,60 USD alors que les manuels en Afrique coûtent toujours de 2 à 4 USD. Deuxièmement, les frais de scolarité ont été abolis pour les pauvres des régions rurales dans certains de ces pays, mais pas pour tous, afin de maintenir un niveau approprié de contributions des ménages tout en allégeant le fardeau des pauvres. L'intervenante insiste sur la nécessité pour chaque pays africain de trouver sa propre solution aux problèmes de coûts et de subventions et de créer ses propres mécanismes de ciblage en faveur des pauvres.

Éducation des filles, défis démographiques et prévention du VIH

Un groupe d'orateurs met le doigt sur les conséquences négatives de taux de croissance démographiques élevés, dont le Ministre de l'alphabétisation et des langues nationales du Mali, S.E. Aminata Diallo Sidibe, ainsi qu'Amadou Diagne du Sénégal, délégué de la CAPEF (Association pour l'éducation et la formation, Cabinet d'appui en éducation et en formation). Une corrélation est relevée entre la propagation du VIH et les pratiques en matière d'espacement de la natalité et le planning familial. Les taux de fécondité de 5-7 enfants par femme dans l'Ouest de l'Afrique sont comparés à ceux de 2 ou 3 enfants en Asie de l'Est, en notant qu'une moyenne de 5-7 enfants signifie que certaines mères ont 8-10 enfants. En outre, en dépit de la pléthore de programmes

de prévention du VIH, la vie sexuelle continue à démarrer dans les premières années de l'adolescence en Afrique, par rapport à l'Asie où elle commence dans les dernières années de l'adolescence ou vers 20 ans. Oscar Picazo souligne que les pays ayant des taux de scolarisation des filles élevés et des programmes solides de planning familial arrivent mieux à réduire les taux de fécondité et à retarder l'activité sexuelle. Il suggère que la responsabilité du secteur de l'éducation est de se concentrer sur l'accès et la rétention des filles à l'école.

Importance du pilotage des résultats de l'apprentissage

Les chercheurs appuient les appels des présentateurs pour un pilotage renforcé des résultats de l'apprentissage. Nicholas Burnett rappelle à la Biennale que, depuis l'an 2000, seul un tiers des pays africains a participé aux exercices nationaux, régionaux ou internationaux de pilotage, ce qui reste modeste. Le progrès est lent par rapport à 1995-1999, où un quart des pays africains participait aux exercices de pilotage. Jean-Pierre Jarousse souligne que, dans certains de ces pays, la qualité de l'apprentissage s'améliore en dépit de l'augmentation des inscriptions. Cela dément le mythe qui veut que l'expansion mène nécessairement à une éducation de qualité plus médiocre.

> *Un problème important exige beaucoup plus d'attention : comment former un nombre suffisant de professeurs en Afrique d'ici 2015, étant donné qu'il faut 1,8 million de nouveaux enseignants dans le primaire, qui viendront s'ajouter au stock actuel de 2,4 millions, c'est-à-dire, 150 % si l'on tient compte des taux d'attrition normaux.*
> *Nicholas Burnett, UNESCO*

André Roberfroid, de l'Association Montessori International (AMI), et d'autres, notent que les tests sont actuellement limités aux compétences traditionnelles et cognitives. Les ministères sont encore loin de piloter l'éventail des qualifications professionnelles requises par les économies africaines, et par chaque enfant, tels que la créativité et les compétences nécessaires à la vie, qui suscitent une attention accrue dans le programme scolaire. En ce sens, l'Afrique manque toujours d'informations critiques pour définir une politique sur les compétences essentielles et fondamentales que les enfants doivent acquérir à l'école et sur le succès ou l'échec des programmes existants dans les écoles. Comme l'indique Grace Bunyi, de l'université de Kenyatta, on observe également un manque de données sur la qualité des professeurs formés pour orienter la politique de formation des enseignants.

L'équité offre des avantages pour tous

Pendant les quatre jours de la Biennale, les participants sont revenus à plusieurs reprises sur les relations quantité/qualité, se demandant si la qualité devait être sacrifiée pour assurer l'expansion de l'école. S'ajoutant à la remarque précédente de Jean-Pierre Jarousse, des réponses sont venues de deux fronts, à partir des recherches commandées par l'ADEA pour la Biennale. D'abord, puisque les écoles sont, en général, les déterminants des résultats de l'apprentissage en Afrique, se pose la question de la distribution inégale des ressources, humaines ou matérielles, et du potentiel et de la faisabilité d'un partage plus équitable des ressources à l'avenir. Le

résultat dépendra d'une volonté politique à haut niveau de cibler les écoles désavantagées. Deuxièmement, les leçons des « tigres » est-asiatiques ont indiqué que les phases d'intérim soigneusement planifiées, utilisant des stratégies à court terme favorables aux pauvres et peu coûteuses, peuvent se concentrer sur des questions de qualité à des étapes choisies du développement. La solution consiste à (a) s'engager à partager les ressources ; (b) planifier de manière visionnaire et approfondie le secteur à tous les niveaux du gouvernement ; et (c) assurer la mise en œuvre. De plus en plus de participants se concentrent désormais sur l'équité, dont le directeur régional de l'ANCEFA.

Comment pouvons-nous renverser les tendances élitistes des systèmes d'éducation africains ? Actuellement, l'accès à une éducation de qualité dépend des niveaux de revenu du ménage.
Gorgui Sow, directeur régional, ANCEFA

Session deux

Développement de l'enseignement postprimaire

– Session deux –
Développement de l'enseignement postprimaire

Président :
- S.E. Naledi Pandor, ministre de l'Éducation, Afrique du Sud.

Intervenants :
- Michel Welmond, Région Afrique, Banque mondiale ;
- Ann-Thérèse Ndong-Jatta, Directrice de l'éducation de base, UNESCO ;
- S.E. Ousmane Mamadou Samba, Président de la CONFEMEN et ministre de l'Éducation nationale du Niger ;
- Lucia Wegner, OCDE ;
- André Komenan, Banque africaine de développement.

La deuxième session de la Biennale lance des appels pour la reconceptualisation de l'enseignement post-élémentaire, étant donné la diversité des groupes cibles et des besoins en matière d'éducation et de formation. La discussion se concentre à maintes reprises sur la question centrale de la détermination des rôles respectifs de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel dans les systèmes nationaux d'éducation ; sur la nécessité de développer une approche holistique de la planification du niveau post-élémentaire ; et sur la question brûlante du coût des programmes post-élémentaires des secteurs formel et informel qui dicterait la conception de mécanismes de distribution novateurs. Quatre présentations structurent cette session.

SEIA : à la croisée des chemins – choix à faire pour l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne

Étant donné l'impossibilité d'étendre le système d'enseignement secondaire actuel, la Biennale s'est concentrée sur de nouvelles initiatives. Les expériences, notamment de l'Ouganda et de Madagascar, offrent des stratégies pratiques prometteuses à prendre en considération.

Michel Welmond présente des options documentées pour le développement durable de l'enseignement secondaire. Son intervention se fonde sur un rapport de synthèse de l'initiative SEIA (Enseignement secondaire en Afrique) intitulée ***A la croisée des chemins : choix à faire pour l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne***, dont les auteurs, Adriaan Verspoor et Jacob Bregman, se sont appuyés sur une abondante littérature, des recherches

couvrant plusieurs années et des discussions à l'occasion de conférences régionales. Ils ont aussi bénéficié de la collaboration de partenaires d'Afrique et de pays du Nord. Le but recherché est de nourrir la discussion et de donner des exemples d'options pratiques et éprouvées pour la planification de l'enseignement secondaire en Afrique.

> *… dans les pays africains, la scolarisation dans le secondaire n'atteint en moyenne qu'environ 30 %, contre 65 % dans l'ensemble des pays développés et près de 100% en Asie de l'Est. Et dans la plupart des cas, la qualité n'est pas au rendez-vous. Dans toutes les économies à revenu moyen, la qualité et la quantité des diplômés du secondaire et du supérieur sont un des moteurs de la performance économique et sociale.*
> *Adriaan Verspoor, Banque mondiale*

Les participants reconnaissent la nécessité de réajuster le cadre de l'éducation de base sur une durée de 9 à 10 ans, afin de soutenir le décollage économique de la région. Ensuite, l'accès aux différentes filières de formation ou d'enseignement postobligatoire se fera de manière sélective. Les taux d'achèvement du primaire sont passés de 49 % en 1990 à 65 % en 2006, ce qui soulève la question d'une demande croissante d'enseignement secondaire. Les composantes désormais bien connues de la planification sectorielle sont énumérées, telles qu'appliquées au développement de l'enseignement postobligatoire, à commencer par le paramètre qui représente peut-être le plus grand défi, à savoir la nécessité de concevoir l'enseignement postélémentaire dans un contexte budgétaire en cohérence avec les moyens disponibles. Autrement dit, le succès de la planification du niveau postélémentaire dans chacun des pays dépend du degré d'adéquation des plans et des ressources disponibles. Il est de la plus haute importance d'intégrer les leçons tirées des expériences menées dans la région et ailleurs dans le processus de planification plutôt que de se lancer tête baissée dans l'action.

> *L'extension accélérée de l'accès à un cycle d'éducation de base de 9 ou 10 ans est une priorité pour assurer une plus grande compétitivité nationale.*
> *Adriaan Verspoor, Banque mondiale*

Le premier enseignement tiré du grand nombre de travaux sur le sujet est qu'une simple expansion linéaire de l'enseignement secondaire actuel est à rejeter, étant donné le coût, la nature élitiste et exclusive de l'offre et les résultats inadéquats du système. Parmi la kyrielle de défis figurent les faibles taux de scolarisation et d'achèvement, l'inégalité des chances d'accès, l'obsolescence et l'inadéquation des programmes d'études, la faible performance, l'insuffisance des ressources publiques, le coût élevé pour les ménages et le manque d'efficacité dans l'utilisation des ressources existantes. A l'heure actuelle, le coût du premier cycle secondaire en Afrique est 3 à 4 fois supérieur à celui du primaire (contre 6 fois plus pour le second cycle secondaire). Quant au TVET, son coût unitaire est 12 fois celui du primaire. Ces ratios ne sont pas gravés dans le marbre et peuvent être réduits grâce à une série de stratégies présentées dans le rapport.

> *En Afrique, le RNB par habitant est inférieur à 500 USD et pourtant, le coût de l'enseignement secondaire se situe entre 200 et 300 USD.*
> *Adriaan Verspoor, Banque mondiale*

Les ressources de l'éducation proviennent de trois sources : une meilleure gestion des ressources existantes (à savoir, les économies résultant d'une plus grande efficacité) ; des ressources internes supplémentaires, issues par exemple de partenariats public/privé ou, éventuellement, de l'assistance extérieure ; et la croissance de l'économie nationale. La proportion des budgets nationaux dévolue à l'éducation est la même en Asie de l'Est et en Afrique, autour de 4,6 %, mais les résultats de ces dépenses sont très différents, en fonction des pratiques de gestion du secteur et des montants absolus que lui consacrent les économies respectives.

Les solutions mises en œuvre avec succès en Afrique comprennent :

- l'exemption ciblée des frais de scolarité et l'attribution de bourses ou de chèques éducation à certaines populations, même pour les écoles privées ;
- la fourniture ciblée de manuels gratuits ;
- les prêts et subventions aux prestataires privés pour construire des salles de classes supplémentaires ;
- les aides pour couvrir tout ou partie des salaires des enseignants dans les écoles privées ;
- les partenariats public/privé pour l'enseignement technique et professionnel ;
- l'allocation aux institutions de TVET publiques et privées de fonds par les autorités nationales responsables de la formation et disposant de ressources publiques ;
- le suivi et la réglementation des institutions publiques et privées chargées de l'enseignement secondaire et du TVET.

La Banque mondiale est bien placée pour fournir des informations et un soutien technique en matière de :

- développement et évaluation des programmes en sciences et technologie ;
- gestion et développement des enseignants ;
- partenariats public/privé ;
- équilibrage de l'enseignement général et de l'enseignement technique.

Par le canal du programme de prêts à l'éducation de l'IDA, des équipes d'assistance technique pourraient être mobilisées pour soutenir des programmes gouvernementaux et la formulation de cadres politiques pour l'enseignement secondaire. L'organisation d'ateliers régionaux se concentrant sur des sujets d'intérêt spécifiques et, le cas échéant, permettant d'assurer leur suivi technique, pourrait être envisagée.

L'appel à l'action de Kigali : une vision élargie de l'éducation de base pour l'Afrique

Pertinence et cohérence devraient être les maîtres-mots de la planification de l'extension de l'éducation de base.

La Directrice de l'éducation de base à l'Unesco, Mme Ann-Thérèse Ndong-Jatta, lance un appel pour une approche holistique de la planification du secteur éducatif afin de déboucher sur des systèmes inclusifs, cohérents et sans ruptures dans les pays africains, notamment en vue d'atteindre les objectifs de l'EPT et les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD).

La plupart des pays semblent incapables d'assurer une éducation de qualité, quelle qu'en soit la définition ou l'acception.
Ann-Thérèse Ndong-Jatta,
Directrice de l'éducation de base, UNESCO

Une réunion de dialogue sur les politiques d'éducation de base en Afrique s'est tenue en septembre 2007 à Kigali, s'appuyant sur les travaux des quatre années précédentes et ayant pour objectif de renforcer et d'accélérer les efforts pour étendre l'éducation de base à 9 ou 10 ans, grâce à des modalités à la fois formelles et informelles. L'appel de Kigali sert d'instrument pour la planification de l'extension de l'éducation de base.

Le système éducatif persiste à se fonder sur ce qui a cessé d'être pertinent pour l'éducation nécessaire du 21e siècle. Il fait comme ces fêtards dans un bal, qui continuent de tournoyer bien après que la musique se soit tue.
Ann-Thérèse Ndong-Jatta,
Directrice de l'éducation de base, UNESCO

La préparation au monde du travail était au cœur des priorités des dernières conférences régionales sur l'éducation de base auxquelles ont participé l'ADEA, l'Union africaine, la Banque mondiale, l'Unesco et d'autres partenaires. Il est nécessaire de créer des liens entre l'apprentissage scolaire, les réalités du monde du travail et les besoins socioculturels, afin de revoir dans les programmes d'enseignement les domaines négligés par le passé. L'intervenante met en question l'orientation actuelle du système éducatif en Afrique, qui contribue au chômage des jeunes, aux conflits, à l'instabilité civile et à la migration. A son avis, il est indispensable de repenser la finalité de l'éducation dispensée aux enfants et aux adolescents en Afrique, pour s'attaquer au phénomène du désenchantement de la jeunesse, notamment au niveau du secondaire. La pertinence de la scolarité est un sérieux défi à relever, si l'on veut rendre l'école suffisamment attrayante pour que les jeunes y restent, aillent jusqu'au bout de leurs études et réussissent.

Mais la question à poser est : pourquoi les plans successifs ne se sont-ils pas traduits par des actions donnant les résultats souhaités ou escomptés ? Qu'est-ce qui a été ou est toujours mal fait ?
Ann-Thérèse Ndong-Jatta,
Directrice de l'éducation de base, UNESCO

La dynamique des partenariats pour une gouvernance locale de l'éducation

Il faut accorder une plus grande attention au renforcement de la participation locale à l'éducation.

Le Président de la CONFEMEN et ministre de l'Éducation du Niger, S.E. Ousmane Samba Mamadou, rappelle à la Biennale que la 50e réunion de la CONFEMEN, qui s'est tenue en 2002 à Ouagadougou, avait réaffirmé l'importance de l'enseignement secondaire et post-obligatoire en Afrique, tout comme celle de l'enseignement technique et professionnel, dans la lignée des conclusions formulées à Liège, en 1996.

En développant la stratégie des partenariats avancée lors de la conférence de Yamoussoukro en 1998, la CONFEMEN visait à augmenter l'accès à tous les niveaux de l'éducation et à en renforcer la qualité. L'approche holistique a toujours fait partie de la vision de la CONFEMEN.

Le séminaire de la CONFEMEN à Dakar en 2007 a identifié la décentralisation comme un mécanisme efficace pour renforcer l'importance accordée aux partenariats entre l'administration, les enseignants et les parents d'élèves. A tous les niveaux du secteur, les partenaires seraient ainsi mobilisés pour y jouer chacun un rôle clairement défini. Une formation approfondie des gestionnaires des établissements scolaires améliorerait la culture de consultation et de concertation entre partenaires locaux et déboucherait sur une prise de décisions en commun. Le soutien des associations de parents d'élèves (APE) aurait pour effet une meilleure diffusion de l'information aux communautés sur les questions éducatives et une motivation plus forte à s'impliquer dans la prise de décisions. Le renforcement des programmes éducatifs pour adultes est un instrument primordial pour la responsabilisation des communautés locales. Des instruments de suivi tel que le PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs des pays de la CONFEMEN), développé sous l'égide de la CONFEMEN, pourraient être utilisés plus largement à l'avenir pour évaluer le succès des réformes du système.

Utiliser les partenariats … et le PASEC comme levier pour évaluer la qualité et la pertinence du contenu de l'enseignement et la performance des sous-secteurs.
S.E. Samba Mamadou, Président de la CONFEMEN et ministre de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation du Niger

Le développement des compétences techniques et professionnelles en Afrique

L'inclusion du TVET dans les politiques nationales d'éducation et de formation est d'une importance critique pour revitaliser le secteur et attirer davantage de financements provenant de sources multiples.
La formation par les secteurs traditionnel et informel représente jusqu'ici la source principale du TVET, mais elle nécessite un soutien financier et technique pour améliorer la qualité du service rendu.

Dans leur édition de 2008, les *Perspectives économiques en Afrique*, publication annuelle de l'OCDE et de la Banque africaine de développement, mettent l'accent sur le développement des compétences techniques et professionnelles. Lucia Wegner et André Komenan rappellent que ce rapport se fonde sur l'étude de 35 pays africains fin 2007. L'expression terme « développement des compétences » *(skills development)* se réfère à l'acquisition des compétences pratiques, savoir-faire et attitudes nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une fonction sur le marché du travail.

Principaux facteurs négatifs

- *Productivité la plus faible du monde (25 % de la moyenne mondiale, 1/12e de la moyenne des pays industrialisés, progrès lents) en partie due aux compétences techniques limitées.*
- *Baisse du rôle de l'Afrique dans le commerce mondial (moins de 2 %).*
- *Augmentation du chômage des jeunes (20 % en moyenne).*
- *Augmentation du secteur informel (plus de 80 % de la totalité des emplois en moyenne).*

Le TVET est considéré comme une condition préalable à la croissance économique, un facteur du développement du secteur privé et un élément clé pour assurer la compétitivité économique, capable de contribuer de manière significative à la cohésion sociale, au travail et au salaire décents et à la réduction de la pauvreté. Cet examen de la formation professionnelle intervient dans un contexte de croissance économique soutenue en Afrique, à plus de 5 %, au cours des 5 dernières années. Les principaux facteurs négatifs (voir encadré) devront néanmoins être pris en compte par la planification du TVET.

Actuellement, le secteur informel est le principal fournisseur de formation professionnelle sur le continent, à travers des apprentissages traditionnels. On constate une baisse du nombre d'étudiants scolarisés dans les programmes techniques et professionnels formels en Afrique, de l'ordre de 2 % de la scolarisation dans le secondaire, qui ne couvrent que les besoins en formation du secteur formel. Dans plusieurs pays, l'agriculture traditionnelle et le secteur informel emploient plus de 90 % de la force de travail.

De manière symptomatique, le TVET était jusqu'il y a peu absent de l'agenda international. Désormais, un consensus existe quant à l'importance critique, pour tous les acteurs de l'éducation, d'une approche holistique, intégrée et intersectorielle de l'éducation, y compris le TVET. Une approche globale qui multiplie les incitations à l'investissement, prend en considération les conditions macroéconomiques, crée un climat d'affaires favorable et améliore le TVET constitue le mécanisme nécessaire à l'augmentation de la création d'emplois.

Enseignement et formation doivent devenir plus réactifs par rapport aux besoins du développement général et individuel. En Afrique subsaharienne, les moins de 25 ans représentent 65 % de la population, contre 30 % en Europe, et les taux de chômage sont élevés. Ce profil démographique, allié à une pénurie de compétences de type moyen et supérieur, exige une nouvelle mise en valeur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle.

La recherche a montré que la prolongation de l'enseignement général, introduisant l'orientation professionnelle mais repoussant l'âge de la formation professionnelle et fournissant des possibilités de formation en alternance à la fin du cycle secondaire, accompagnée d'une réforme et d'un soutien substantiel de la formation dans le secteur informel, donnait de bons résultats. Une approche plurisectorielle du développement des politiques et de la planification est essentielle, tout comme la capacité de tirer les leçons d'expériences menées par les pays africains qui se sont engagés sur cette voie il y a quelques années (la Tunisie, le Maroc, l'Égypte et le Sénégal). Surveiller la qualité de la formation actuelle dans le secteur privé pourrait fournir des solutions plus rentables à l'avenir en termes de possibilités d'accès au TVET. Les États doivent fournir des cadres réglementaires, y compris les processus d'accréditation, et travailler en partenariat avec une multiplicité de partenaires et prestataires sur le terrain, dont les partenaires régionaux et locaux, qui sont de la plus haute importance.

Le TVET est sérieusement sous-financé. La diversification des mécanismes de financement, les incitations fiscales pour les entreprises privées, ainsi que les allocations budgétaires basées sur la performance pourraient redresser la situation

tout en incitant à la mise en adéquation des programmes et des besoins du marché du travail. Il sera important de veiller à ce que les taxes et autres fonds collectés soient effectivement affectés aux programmes de formation et à ce que les groupes vulnérables, qui sont actuellement exclus du TVET, puissent bénéficier de subventions ciblées et de bourses.

Débat

Extension de l'enseignement général ou formation professionnelle précoce ?

L'âge des enfants dans le segment supérieur de l'éducation de base élargie et dans l'enseignement postprimaire est variable. Ce qui impose d'aborder la question des programmes et méthodologies d'enseignement différents et adaptés selon les âges. Renato Opperti, du Bureau international de l'éducation (BIE) de l'UNESCO, est d'avis que l'éducation post-élémentaire ne doit pas simplement être une couche ajoutée à l'éducation de base, mais qu'elle nécessite d'être conceptualisée comme un type d'éducation totalement différent, répondant aux besoins de formation d'un groupe cible très hétérogène. Il est admis que l'extension de l'éducation de base nécessite des formes de diffusion innovantes, incluant celles prévalant dans le secteur informel et dans les programmes en alternance.

Mme Ann-Thérèse Ndong-Jatta attire l'attention sur les nouvelles compétences que devront maîtriser les enseignants au niveau post-élémentaire pour répondre aux attentes d'une telle exigence et sur les implications en matière de revitalisation de la formation post-élémentaire des enseignants. Dans la même veine, S.E. Mamadou Samba soulève la question de la formation des proviseurs et des directeurs d'institutions à ce niveau.

Le ministre de l'Éducation du Kenya propose que les instituts polytechniques pour les jeunes soient renforcés et que les écoles développent une culture d'esprit d'entreprise. Michel Welmond ajoute que, vu la nature précaire des entreprises du secteur informel, il faudrait tenir compte, pour l'entrée sur le marché du travail, de l'ensemble des compétences pratiques acquises soit « à l'école », soit « sur le tas ». Lewis Durango, de la Namibia Training Authority, insiste sur la nécessité d'un bon équilibre entre l'enseignement général et la formation professionnelle et se félicite de l'appel de Kigali en faveur des compétences entrepreneuriales et, plus généralement, des compétences de vie et professionnelles garantissant l'« employabilité » mais aussi des compétences sociales.

> ***« Nous limiter au marché pour la formation professionnelle, nous rendra très égocentriques ». Nous devons nous concentrer sur les quatre piliers de l'apprentissage.***
> *Ann-Thérèse Ndong-Jatta,*
> *Directrice de l'éducation de base, UNESCO*

Adriaan Verspoor, de la Banque mondiale, fait remarquer que les employeurs demandent des compétences génériques plutôt que techniques et que le concept de formation professionnelle va aujourd'hui bien au-delà du domaine purement technique. Richard Sack, ancien Secrétaire exécutif de l'ADEA, relève le dilemme auquel sont confrontés tous les systèmes d'éducation nationale, entre la nécessité de prolonger l'enseignement général et de repérer le meilleur moment pour introduire la formation professionnelle. A cet égard, il recommande de s'inspirer de l'expérience de l'Asie de l'Est. Il suggère également un suivi renforcé des diplômés du TVET, pour documenter leur taux d'emploi par filière et les

programmes de formation les plus efficaces, afin de fournir aux planificateurs des informations utiles lors de la reformulation des politiques.

Formation post-élémentaire hors programmes formels

Un deuxième dilemme devient apparent au cours de la discussion, concernant la multiplicité des institutions et des centres de formation qui rentreraient dans le vaste champ de l'enseignement et de la formation post-élémentaires. D'aucuns sont préoccupés par le peu de cas que l'on fait des besoins du TVET formel, alors que d'autres s'inquiètent des énormes difficultés de planification du TVET dans un environnement informel. Cette question, et celle de la nécessité de l'articulation des sous-systèmes de formation informel et formel et de l'accréditation fonctionnelle, seront au cœur des sessions parallèles.

Partenariats

Plusieurs participants, y compris des bailleurs de fonds, des ONG régionales représentant les parents, les enseignants et les élèves – dont Martin Itoua, Président de la Fédération africaine des associations de parents d'élèves et d'enseignants et Assibi Napoe, du bureau Afrique d'Éducation International – se font l'écho de l'appel des intervenants en faveur du renforcement et de la bonne structuration des partenariats afin de dispenser un enseignement technique et professionnel, tout comme un enseignement post-élémentaire, répondant aux besoins du marché. Ils se félicitent à cet égard du rapprochement entre l'ADEA et la CONFEMEN. Beaucoup de participants évoquent la création de nouveaux mécanismes pour soutenir l'enseignement post-élémentaire et l'importance de tirer les enseignements de la multitude d'instruments et de structures mis en place pour améliorer l'extension de l'enseignement primaire. Les participants reviennent également sur les coûts comparés de la formation professionnelle et de l'enseignement général post-élémentaire. Certains concluent que pour une extension significative de l'enseignement post-élémentaire, il sera nécessaire de se concentrer sur l'enseignement secondaire général – mais en en réduisant considérablement le coût – plutôt que d'envisager une formation professionnelle très onéreuse.

Session trois

Présentation du travail analytique sur l'enseignement postprimaire

– Session trois –
Présentation du travail analytique sur l'enseignement postprimaire

Président :
- Yaw Ansu, Département du développement humain, région Afrique, Banque mondiale.

Intervenants :
- Steven Obeegadoo, coordinateur général de la Biennale, coordinateur du GT de l'ADEA sur l'enseignement postprimaire ;
- Wim Hoppers, coordinateur général de la Biennale, université de Stockholm ;
- Jacob Bregman, coordinateur thématique de la Biennale, Banque mondiale ;
- Hans Krönner, coordinateur thématique de la Biennale, GT de l'ADEA sur l'enseignement postprimaire, INTERVOC, Allemagne ;
- Richard Walther, coordinateur thématique de la Biennale, GEFOP/Agence française de développement, France ;
- Kabiru Kinyanjui, coordinateur thématique de la Biennale, Inspection des universités publiques, Kenya ;
- George Afeti, coordinateur thématique de la Biennale, Association du Commonwealth des écoles polytechniques en Afrique.

L'objet de la session 3 est de présenter les trois sous-thèmes de la Biennale :
- l'extension de la durée de l'éducation de base à 9 ou 10 ans ;
- le développement des compétences et le monde du travail ;
- l'articulation entre second cycle du secondaire et enseignement supérieur.
- Au préalable, une vue d'ensemble synthétique se propose d'introduire les discussions approfondies.

Enseignement postprimaire : défis et approches pour l'extension des possibilités d'apprentissage en Afrique subsaharienne

Tour d'horizon synthétique

Nécessité d'une approche durable, intégrée, globale et holistique de la planification de l'enseignement postprimaire.

Wim Hoppers et Steven Obeegadoo présentent une synthèse générale passant en revue tous les documents, articles de fond et thèmes préparés pour la Biennale. Ils évoquent les concepts et les questions liés à l'enseignement postprimaire dans le but de développer un cadre conceptuel préliminaire pour la discussion sur l'enseignement postprimaire en Afrique et sa planification.

La présentation est structurée en quatre parties portant respectivement sur la nature et la portée de l'enseignement postprimaire sur le continent ; les questions concernant l'apprentissage et l'enseignement, ainsi que les différentes réponses apportées par les institutions ; l'identification de conclusions générales ; et la question des politiques et des options à adopter ainsi que de la direction à suivre pour l'avenir.

> ***Une première définition***
> ***L'enseignement postprimaire inclut toutes les offres d'enseignement et de formation à l'intention des enfants et des jeunes à l'issue d'une scolarité primaire complète ou de son équivalent.***
> *Wim Hoppers et Steven Obeegadoo, coordinateurs généraux de la Biennale*

Les deux intervenants énumèrent quelques-unes des caractéristiques les plus saillantes de l'enseignement postprimaire (EPP) :

- l'EPP inclut une multiplicité de possibilités d'apprentissage : les premier et second cycles de l'enseignement secondaire, le TVET, l'éducation non formelle, le développement non formel des compétences et l'enseignement supérieur ;
- il est dispensé selon des modes conventionnels ou innovants : enseignement scolaire et institutionnel, enseignement à distance, enseignement confessionnel, apprentissages dans le secteur informel et formation sur le lieu de travail ;
- la caractéristique de l'EPP est la diversité, compte tenu à la fois des différents niveaux verticaux entre le début du secondaire et les niveaux supérieurs et les nombreuses possibilités horizontales d'apprentissage allant de l'école/université formelle aux environnements d'apprentissage non formels et informels ;
- il n'y a pas de limite supérieure d'âge pour l'EPP, étant donné les différents types et durées de ses programmes. Il n'y a pas non plus de limite inférieure, comme cela ressort de plusieurs discussions pendant la réunion.

Il est important d'adopter une vue holistique et globale de l'EPP pour ouvrir aux apprenants des voies de passage entre ces nombreux types d'apprentissage. Il faut améliorer les articulations et les équivalences entre eux et développer des systèmes complets d'accréditation et de certification.

Les nombreuses dichotomies dans le paysage de l'EPP doivent être gommées et, parmi elles, le fossé existant entre enseignement général académique et enseignement technique et professionnel ; entre éducation formelle et non formelle ; entre massification de l'éducation de base et tendances élitistes de l'EPP ; entre régimes pédagogiques traditionnels de l'EPP et besoin urgent de passer à des méthodes novatrices incluant les TIC ; entre substance théorique d'une grande partie de l'enseignement secondaire et supérieur et réalité sur le lieu de travail ; entre accent traditionnellement mis sur la transmission du savoir et des compétences et nouvelle tâche facilitant l'acquisition des compétences ; entre instances d'accréditation fragmentées et besoin de cadres nationaux de qualifications généraux ; et entre institutions d'EPP isolées et besoin d'intégrer l'EPP dans un système cohérent accessible à partir de points d'entrée multiples.

Lors de la planification de l'EPP, il est important de garder à l'esprit le chapitre inachevé de l'EPT et de penser aux nombreux enfants qui n'ont toujours pas accès à l'enseignement primaire ou n'ont pu en suivre qu'une partie. C'est toujours le cas en Afrique, où seule une minorité d'enfants est actuellement en mesure de bénéficier de l'EPP.

En somme, la Biennale se trouve devant le défi de l'extension de l'éducation de base pour passer d'un cycle primaire de 6 à 7 années à un programme d'éducation de base de 8 à 9 ans[1], considéré comme un nouveau bagage minimum essentiel pour tous, combinant enseignement primaire et premier cycle du secondaire – ou ce qui pourrait désormais s'appeler premier et second cycles de l'éducation de base. Un second défi à relever est la conceptualisation d'un système cohérent et intégré d'enseignement et de formation post-élémentaires. La reconceptualisation de l'éducation post-élémentaire a des répercussions sur la définition de l'offre éducative actuelle du secondaire, notamment celle des concepts traditionnels de premier et second cycles du secondaire.

Les deux intervenants font remarquer que les nombreuses études commandées par l'ADEA soulignent le caractère critique d'un financement durable de l'EPP pour le succès de l'extension du sous-secteur. La comparaison des coûts dans différents contextes nationaux révèle que « le coût unitaire des étudiants à tous les niveaux de l'apprentissage postprimaire en Afrique subsaharienne est sensiblement supérieur à celui d'autres régions, même si l'on tient compte des différences de niveau de développement économique ». On peut en conclure que le choix des ministères n'est plus entre l'acceptation ou le refus d'initiatives privées, mais entre « l'inaction conduisant à l'anarchie ou le fait d'affronter la réalité et de faire preuve de créativité pour structurer un partenariat public/privé pour l'éducation africaine ». Ce sujet doit être abordé de manière plus détaillée dans la session 4 par Lewin et Mingat, dans la session 5 par Wright, dans la session 6 par Ouane et Schuh Moore et par bien d'autres tout au long de la Biennale, en rebondissant sur la présentation du sujet faite par Burnett, Jarousse, Fredriksen et Tan au cours de la session 1.

Sur la base de ce tour d'horizon très utile, la Biennale est passée du paradigme originel d'enseignement postprimaire au concept plus fonctionnel d'éducation post-élémentaire. Dorénavant et dans un souci de clarté du rapport, il sera fait référence à l'éducation post-élémentaire (EPE) pour souligner le changement de paradigme conceptuel opéré durant la Biennale.

Le changement de paradigme de la Biennale
Le concept d'éducation post-élémentaire fait référence aux différentes possibilités éducatives s'offrant aux enfants et aux jeunes ayant suivi un programme complet de 8 à 9 ans d'éducation de base.
Wim Hoppers et Steven Obeegadoo, coordinateurs généraux de la Biennale

1. Note : au début de la Biennale, l'éducation de base était décrite comme ayant une durée de 8 à 9 ans. A la fin de la Biennale, la référence la plus communément adoptée est de 9 à 10 ans. Tous les pays sont invités à formuler leur propre concept de l'éducation de base qui couvrira entre 8 et 10 ans de scolarité.

Vers 9 à 10 années d'éducation pour tous : pratiques et stratégies prometteuses

Aperçu de l'analyse technique du thème 1 de la Biennale

Pour rationaliser les coûts et augmenter la qualité de l'éducation, la densité des programmes doit être corrigée par le développement de curricula fondamentaux pertinents au niveau supérieur de l'éducation de base.

Jacob Bregman évoque en les résumant les questions liées au thème 1 de la Biennale, à savoir le passage à une éducation de base pour tous d'une durée de 9 à 10 ans. Il présente certaines des meilleures pratiques recensées en Afrique pour atteindre ce but, pratiques qui figurent dans le rapport élaboré pour la Biennale en 2008.

> ***Les pays africains sont confrontés à la pression d'un nombre croissant de diplômés du primaire ayant des attentes plus grandes en matière d'enseignement post-obligatoire face à une offre insuffisante.***
> *Jacob Bregman, Banque mondiale*

Il explique que la demande d'enseignement postprimaire s'est accrue sous l'effet d'une pression démographique continue et de l'augmentation récente considérable des inscriptions dans le primaire, à la suite de l'adoption des objectifs du Millénaire et de la priorité donnée à l'enseignement primaire universel. En Afrique, on s'accorde de plus en plus à dire que pour relever les défis qui se posent à la force de travail africaine au 21e siècle, les diplômés doivent avoir des compétences allant au-delà de celles acquises à l'école primaire.

Les retombées positives, publiques et privées, de l'extension de l'éducation pour tous jusqu'au premier cycle du secondaire (nouvelle éducation de base) sont multiples. Parallèlement, seule une éducation de bonne qualité peut assurer de telles retombées. Dès lors, la question qui se pose est de savoir comment faire aller de pair l'extension de l'éducation de base et l'augmentation de sa qualité. Peu de pays africains participent aux exercices d'évaluation internationaux et les résultats obtenus jusqu'ici sont décevants. Pourtant, on a pu constater que la participation à ces exercices avait permis aux pays asiatiques de faire des progrès significatifs au fil des années.

> ***Donner à la jeunesse africaine des connaissances et des compétences de base est à la fois un investissement économique et un impératif social.***
> *Jacob Bregman, Banque mondiale*

Pour rattraper les tendances mondiales et étendre l'éducation de base, l'Afrique doit sortir du dilemme entre sélection et certification, qui fait que l'entrée dans l'éducation de base supérieure (anciennement premier cycle du secondaire) est régie par des examens sélectifs « académiques », ce qui crée des goulets d'étranglement au niveau postprimaire et exclut beaucoup d'enfants qui ont besoin de compétences pour un futur emploi. L'accès à l'école secondaire est plus inéquitable que l'accès au primaire, notamment en ce qui concerne les enfants des familles à faible revenu, vivant en milieu rural et les filles. Des subventions ciblées, ainsi que l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement, seront nécessaires pour augmenter la scolarisation dans l'enseignement postprimaire.

En terme d'extension du premier cycle du secondaire ou du niveau supérieur de l'éducation de base, le secteur privé - et notamment les communautés - contribuent grandement à la création de nouvelles institutions dans plusieurs pays africains. Ce institutions ont besoin de plus de soutien sous forme de subventions ciblées et d'incitations fiscales. L'offre privée d'enseignement augmente rapidement au niveau postprimaire, émanant de groupes poursuivant ou non un but lucratif, d'organisations religieuses, de programmes spécifiques proposés par des enseignants après la classe, de cours particuliers ou d'écoles communautaires dirigées par des associations de parents ou de volontaires. Parfois, les parents payent des taxes et des charges informelles considérables pour financer et améliorer l'éducation de leurs enfants dans les écoles publiques. De leur côté, des ONG contribuent à l'expansion de la scolarité ou apportent un complément de soutien sous forme de manuels ou d'autres fournitures essentielles. Le Burkina Faso a adopté une approche structurée pour subventionner des initiatives privées et pratiquer le parrainage d'étudiants dans un certain nombre d'écoles. Celles-ci sont régulièrement inspectées et leur personnel bénéficie de stages de remise à niveau soutenus par l'État, augmentant ainsi la qualité de l'éducation dispensée. Il en résulte qu'un nombre croissant d'élèves issus de familles à faible revenu ont eu accès à l'enseignement postprimaire à relativement peu de frais pour l'État.

Plusieurs pays ont reconnu que pour augmenter la qualité et diminuer les coûts au niveau du secondaire, il était nécessaire de limiter les programmes d'enseignement à quelques matières essentielles ou fondamentales, afin de réduire la surcharge des cursus et d'améliorer les compétences des enseignants. Des exemples intéressants de réforme au niveau du secondaire sont fournis par la Gambie, l'Ouganda, le Burundi (et le Zimbabwe entre 1980 et 1990). Le Botswana, la Namibie, la Zambie et le Mozambique ont mis en place des institutions prometteuses d'enseignement à distance et d'apprentissage libre au niveau postprimaire. Plusieurs pays, tels que par exemple le Malawi et Maurice, pratiquent la formation des enseignants à distance. Le National Institute of Open Schooling (NIOS) en Inde propose le plus grand système d'apprentissage libre au monde, comptant plus de 13,5 millions d'inscrits. La demande en enseignants au niveau post-élémentaire et au-delà est d'ores et déjà aiguë et nécessite des décisions politiques bien réfléchies pour relever le double défi de la formation des enseignants et de la révision des mécanismes de leur financement.

Le développement des compétences et le monde du travail : les défis pour l'enseignement et la formation

Aperçu de l'analyse technique du thème 2 de la Biennale

L'allocation des ressources au TVET doit faire l'objet d'une révision de fond pour tenir compte de la planification du secteur informel et des besoins des populations rurales.
Certains pays africains ont d'ores et déjà intégré les pratiques traditionnelles de formation, telles que l'apprentissage, dans un concept holistique moderne du TVET.

Hans Krönner et Richard Walther analysent les réformes du TVET postprimaire en cours en Afrique et proposent des orientations et des stratégies pour l'avenir. Dans un premier temps, ils traitent de la réalité et des défis du

paysage économique, social et éducatif sur l'ensemble du continent, afin de pouvoir se prononcer judicieusement sur les questions de l'emploi, du développement dynamique de l'emploi dans le futur et sur les innovations prometteuses en matière de formation à l'heure actuelle. La recherche montre que, bien que l'emploi dans le secteur moderne garde toute son importance, la formidable croissance du secteur informel révèle des exigences non satisfaites en matière de TVET pour ce secteur vital de l'économie. De manière significative, l'économie rurale continue de dominer le marché de l'emploi en Afrique.

> ***Parler de développement des compétences c'est...prendre en compte la situation…de nombreux jeunes d'âge scolaire…non scolarisés restant en marge de l'EFTP formel et concevoir des mécanismes pour une éducation et une formation alternatives.***
> *Hans Krönner et Richard Walther, coordinateurs thématiques de la Biennale*

Rejoignant d'autres participants à la Biennale, les deux intervenants plaident pour l'inclusion dans la planification de l'EPP/EPE non seulement des jeunes ayant achevé le cycle primaire, mais également de ceux qui ont l'âge d'aller dans le postprimaire mais qui ont dû abandonner en cours de route. Ils citent, entre autres, l'exemple de la Namibie, de l'Ouganda et de l'Éthiopie où des efforts sont déployés en direction des apprenants n'ayant pas suivi un enseignement primaire complet, des jeunes analphabètes et de ceux issus des milieux ruraux, par la création de parcours TVET innovants. Cela implique qu'un grand nombre de groupes cibles supplémentaires doivent être inclus dans les programmes TVET postprimaires. Cela présente néanmoins l'avantage que la planification conceptuelle du TVET permet ainsi de bénéficier d'une suite de programmes sans ruptures, avec une formation allant des jeunes analphabètes ou non scolarisés jusqu'à l'enseignement supérieur et proposant des passerelles vers l'éducation formelle à tous les niveaux.

> ***Il n'est pas possible de laisser la jeunesse non scolarisée livrée à elle-même ou de laisser des jeunes vivre dans la rue.***
> *Hans Krönner et Richard Walther, coordinateurs thématiques de la Biennale*

Les chercheurs s'intéressant au TVET semblent être à l'avant-garde de tous ceux qui insistent sur les modes alternatifs d'éducation non seulement au niveau de l'EPE mais dès le niveau de l'éducation de base, étant donné que les statistiques et près de cinq décennies d'expérience les ont convaincus qu'un enseignement primaire et une EPE classiques et conventionnels ne seront pas en mesure de répondre aux besoins de tous les enfants.

A l'heure actuelle, pratiquement toute la formation à l'emploi (95 %) se fait dans le secteur informel et comprend la formation sur le tas, l'apprentissage autodidacte et l'apprentissage traditionnel. L'économie informelle représente entre 30 et 60 % du PIB de l'Afrique, le taux national de l'emploi dans le secteur informel va de 69 % en Afrique du Sud à 5 % au Bénin. La formation dans le secteur formel ne représente que 5 % de l'offre. Elle est chichement financée, mal équipée, faite par des formateurs sous-qualifiés/peu expérimentés, se caractérise par des programmes rigides et une faible incidence sur le développement des compétences. Pourtant, l'embellie

des taux de croissance économique des dernières années souligne l'importance accrue d'une formation de qualité à l'entreprenariat.

Le rapport décrit les bonnes pratiques dans au moins 14 pays, mettant en exergue ceux qui travaillent déjà à l'intégration de l'apprentissage dans un secteur reconnu et certifié du TVET, faisant ainsi confiance à la solidité des mécanismes de formation traditionnels et capitalisant sur les partenariats entre autorités publiques et organisations professionnelles d'artisans ou commerçants. Au Mali, au Bénin, au Togo et au Sénégal, cela a conduit à une meilleure formation théorique et pratique des apprentis, leur donnant accès à une certification nationale reconnue, ainsi qu'à l'amélioration des compétences des maîtres-artisans et des formateurs sur le lieu de travail. Ceux des pays qui avaient repoussé les limites du TVET afin d'y inclure une vaste gamme de besoins de formation socioéconomiques, y compris du secteur informel urbain et rural, ont obtenu une mention spéciale dans le rapport, afin de mettre en exergue les leçons utiles et pertinentes pour les systèmes nationaux qui ne se sont pas encore engagés dans cette voie.

Une approche holistique de l'organisation du TVET fait appel à des partenaires pluriels : autorités centrales, ministères, communautés locales, partenaires sociaux, prestataires privés, ONG et parties prenantes régionales et locales. Le gouvernement central peut organiser le développement de nouvelles politiques en matière de TVET et celui de règles, structures et processus qui amélioreront et favoriseront l'interaction entre partenaires au niveau décentralisé. Plus de coordination et de cohérence peuvent aller de pair avec la décentralisation, qui requiert le renforcement des capacités institutionnelles et humaines (gestion et compétences) au niveau local et la mise en œuvre d'un système de contrôle central efficace. Les avantages de la décentralisation pour le TVET comprennent le développement de programmes plus pertinents au niveau local, une plus grande implication de la part des communautés locales, une insertion plus efficace des diplômés du TVET dans le marché du travail local et jusqu'à la création de nouveaux emplois.

A l'heure actuelle, les familles et les artisans supportent la plus grande partie des coûts du TVET en Afrique, alors que le TVET formel, avec moins de 2 % des jeunes en formation dans des pays tels que le Kenya, le Sénégal, le Ghana, la Zambie, la Namibie et la Guinée, absorbe la quasi-totalité des fonds publics. Pour essayer de mobiliser des financements pour le TVET, certains pays d'Afrique de l'Ouest ainsi que l'Afrique du Sud prélèvent un impôt formation sur les entreprises du secteur formel, qui est redistribué aux structures de formation formelles et informelles et parfois abondé par des donateurs. La surveillance rigoureuse des coûts unitaires et de la qualité est de règle, offrant la possibilité de canaliser le financement en direction des jeunes en formation les plus marginalisés (les moins éduqués, ceux des milieux ruraux et les filles, ainsi que les jeunes victimes de conflits) dans des programmes qui ont fait la preuve de leur efficacité en termes de débouchés, de contribution à la croissance dynamique de l'économie et de financement durable.

Les leçons apprises sur le terrain se sont traduites par les recommandations suivantes :

- l'allocation des ressources au TVET doit faire l'objet d'une révision de fond pour tenir compte de la formation assurée par le secteur informel et notamment des besoins des populations rurales ;
- tous les différents modes actuels de diffusion du TVET doivent être inclus dans un concept unifié de formation professionnelle postprimaire ;
- une approche décentralisée et coordonnée doit être adoptée pour l'organisation du TVET ;
- de nouveaux modes opératoires doivent être mis au point et des ressources accrues doivent être trouvées pour rendre l'accès au TVET plus équitable ;
- des cadres nationaux exhaustifs d'accréditation et de qualifications doivent être développés pour légitimer les modes d'organisation multiples du TVET.

Préparer des travailleurs du savoir pour le développement de l'Afrique : l'articulation entre le second cycle du secondaire et l'enseignement supérieur

Aperçu de l'analyse technique du thème 3 de la Biennale

La qualité et l'offre de l'enseignement supérieur déterminent la capacité de l'Afrique à être compétitive sur le marché mondial. Une refonte fondamentale des cadres nationaux de qualifications facilitera l'entrée dans l'enseignement supérieur et la mobilité à l'intérieur du secteur et aura comme priorité l'amélioration de l'accès des groupes sociaux traditionnellement exclus.

Les pays africains voient dans le potentiel de l'enseignement supérieur le moteur essentiel de la croissance économique, de la création de revenu, de l'amélioration du niveau de vie, de la renaissance culturelle et de la compétitivité mondiale. Il est devenu un bien très recherché et apprécié.
Kabiru Kinyanjui et George Afeti, coordinateurs thématiques de la Biennale

La compétitivité mondiale future des pays africains est tributaire d'un leadership compétent et de travailleurs du savoir, produits de l'enseignement supérieur. Kabiru Kinyanjui et George Afeti indiquent que les universités et autres institutions postsecondaires subissent de fortes pressions pour produire des ressources humaines en phase avec les changements rapides de la demande du marché en termes de savoir, de capacités et de compétences.

L'enseignement supérieur est perçu …comme un instrument grâce auquel différents groupes de la société accèdent au capital politique, économique et social, au pouvoir et au statut… nécessaire à la participation démocratique, à l'insertion et au développement général.
Kabiru Kinyanjui et George Afeti, coordinateurs thématiques de la Biennale

Malgré un taux d'extension annuel de l'enseignement supérieur de 17,2 %, la proportion de la population à ce niveau d'éducation est plus faible en Afrique (environ 5 % de la cohorte) que dans d'autres régions (50 % dans les pays industrialisés avancés). Cette région continue d'être confrontée aux problèmes d'équité d'accès mais aussi de diversité et de pertinence des programmes. Face au nombre limité de places disponibles dans les universités publiques, les universités privées se sont développées très rapidement parallèlement à la création de programmes payants dans les universités publiques pour alimenter leur budget de

fonctionnement. En Ouganda, le nombre des étudiants inscrits dans les institutions du supérieur est passé de 17 000 en 1990 à plus de 121 000 en 2006. A l'unique université publique existant en 1987 se sont ajoutées depuis 24 nouvelles universités publiques et privées (2007). Sans oublier les campus qu'un nombre croissant d'institutions étrangères ouvrent dans des villes africaines et la multiplication des échanges transfrontaliers.

Les mesures pour étendre l'accès aux institutions du supérieur aux groupes traditionnellement défavorisés incluent, comme au Ghana, des cours de rattrapage dans les universités publiques pour des étudiants « limite » afin de leur permettre de suivre les cours de sciences à l'université. L'Ouganda a, depuis des décennies, des programmes pour l'entrée à l'âge mûr, prévoyant une interface avec les programmes informels ou d'apprentissage tout au long de la vie. Des mécanismes de dérogation existent pour des étudiants du secondaire démunis et pour les candidatures féminines, consistant à abaisser d'un ou deux points la note d'admission. Il est intéressant de noter que cette mesure s'est traduite par des niveaux de performance élevés parmi les étudiantes. De surcroît, l'Ouganda prévoit de créer un lycée bien doté dans chacun des districts, afin de mieux répartir les chances sur l'ensemble du territoire.

Partout en Afrique, la compétition acharnée pour s'inscrire à des cours universitaires de renom a des répercussions sur les programmes d'enseignement dans le second cycle secondaire, en termes de diminution du nombre de matières enseignées, de redoublement et de cours privés ce qui, à long terme, aura une incidence sur la qualité et la pertinence des programmes du secondaire.

L'équité de l'allocation de l'offre est un grave sujet d'inquiétude politique. Les parcours… autres que formels sont loin d'être reconnus à leur juste valeur, à un moment où les circonstances de l'acquisition du savoir et des compétences évoluent rapidement.

La capacité d'absorption des diplômés du supérieur par le marché du travail est un autre sujet d'inquiétude, particulièrement criant en Mauritanie, où plus de 30 % des détenteurs d'un doctorat et beaucoup de licenciés sont au chômage. Autrement dit, l'adéquation de l'éducation et de la formation aux réalités du marché du travail est un besoin critique dans beaucoup de pays. L'attractivité des programmes tertiaires non universitaires doit être augmentée, afin de réduire la pression qui pèse sur les universités et de produire le bon dosage de travailleurs du savoir pour l'économie. A l'heure actuelle, le manque de dialogue entre l'université et les institutions d'enseignement supérieur non universitaires, comme entre institutions du second cycle secondaire, entrave la mobilité des étudiants, les transferts et l'accréditation au niveau postsecondaire.

Les universités africaines se sont d'ores et déjà attaquées à un grand nombre de réformes pour traiter ce problème, mais les programmes du secondaires doivent encore relever le double défi de préparer la majorité des élèves à un emploi et de soutenir, de manière plus cohérente, la minorité qui va entrer dans le supérieur. Le NAMCOL (Namibia College of Open Learning) est unique en son genre sur le continent. Il donne la possibilité à des apprenants issus d'un environnement informel ou non formel de réintégrer le système formel de l'enseignement supérieur grâce à un mode de participation alternatif à l'enseignement

secondaire. La recherche révèle que les systèmes éducatifs doivent accorder l'attention qui convient aux besoins des groupes historiquement défavorisés tout au long du cycle secondaire, plutôt que de laisser ces étudiants patauger dans le supérieur.

Les organes de réglementation et les instances professionnelles de chaque pays doivent développer des systèmes adéquats de cumul des crédits et de transferts, afin d'intégrer et de populariser les institutions non universitaires.

Au bout du compte, l'état de préparation des étudiants du second cycle secondaire à des études plus poussées et les nombreux facteurs régissant la transition entre le secondaire et le supérieur déterminent l'efficacité de l'enseignement supérieur. Parmi ces facteurs, les politiques et normes nationales ; les structures de gestion et de gouvernance institutionnelles ; la préparation des enseignants et la délivrance des programmes ; les examens et les évaluations dans le deuxième cycle secondaire ; les conditions d'admission dans le supérieur ; les inégalités socio-économiques et de classe ; les préjugés régionaux, ethniques ou sexistes ; l'offre limitée d'enseignement tertiaire ; et, enfin, le financement public inadéquat de l'enseignement supérieur.

On nous prédit, qu'à l'avenir, les ménages devront contribuer davantage au financement de l'enseignement supérieur et que des mesures de soutien telles que des prêts sélectifs ciblés seront nécessaires pour assurer l'accès équitable d'étudiants de familles modestes, issus de minorités ou de sexe féminin. Les universités commencent à s'impliquer dans des activités rémunératrices, y compris des prises de participation par des entreprises commerciales et des partenariats. L'université de technologie de Maurice arrive à couvrir jusqu'à 70 % de son budget de fonctionnement par les frais d'inscription. Il est fondamental et urgent de développer des politiques incitatives pour favoriser un plus grand investissement dans l'enseignement supérieur de la part des chefs d'entreprises privées – comme l'octroi d'exemptions fiscales, l'attribution de terrains appartenant à l'État, la mise à disposition d'infrastructures (routes ou connexion à Internet) et des bourses pour le développement des ressources humaines.

Débat

Allons-nous une fois de plus attendre que la situation évolue ? L'Afrique va-t-elle attendre passivement que les choses arrivent ?

S.E. Rosalie Kama-Niamayoua, ministre de l'Enseignement primaire et secondaire, chargée de l'Alphabétisation, République du Congo

Les défis du TVET

Face au défi décourageant de redéfinir et de réorganiser le TVET, la ministre de l'Éducation de la République du Congo fait remarquer que l'Afrique pouvait, soit laisser les choses suivre leur cours, soit planifier et orienter la réponse éducative en fonction des besoins du développement et ce, en prenant fermement le contrôle de la planification du TVET. Elle reconnaît l'importance de la formation par le secteur informel et engage vivement ses collègues ministres à prendre les choses en main, à agir et à tout faire pour que la jeunesse africaine soit bien

préparée pour affronter le monde du travail et les réalités d'un monde qui change. Cet appel est appuyé par Jacob Bregman, qui exhorte les ministres à être la force motrice du changement dans leurs administrations et auprès des fonctionnaires. Il félicite l'Afrique du Sud pour les décisions difficiles et courageuses qu'elle a prises ces dernières années en matière de programmes d'enseignement, réduisant le nombre des matières au programme et la surcharge de ceux-ci, pour satisfaire à la demande publique et réduire des coûts devenus ingérables.

> ***L'Afrique est un très gros animal, elle est comme un éléphant. Si vous essayez de n'en faire qu'une bouchée, vous attrapez une indigestion. Je m'inquiète un peu des généralités énoncées par les intervenants… pas très utiles. Des études de cas ou une approche régionale nous aideraient davantage.***
> *S.E. Naledi Pandor, ministre de l'Éducation, Afrique du Sud*

La ministre de l'éducation de l'Afrique du Sud exprime son engagement ferme à dispenser à tous les enfants un enseignement général scolaire jusqu'à la fin du cycle secondaire, convaincue par les enseignements tirés de l'introduction précoce de la formation professionnelle. Elle souligne la diversité des besoins nationaux et des environnements d'apprentissage sur le continent et met en garde les intervenants contre une généralisation abusive concernant l'éducation en Afrique. L'Afrique du Sud s'attache à produire des jeunes ayant une formation de qualité et des compétences fortes, afin de façonner une société de la connaissance et des travailleurs du savoir dans un marché mondial de plus en plus compétitif. Le pays n'optera pas pour l'extension de la formation professionnelle à des enfants en âge d'aller dans le secondaire.

> ***« Nous devons faire l'Histoire plutôt que de laisser l'Histoire nous faire ». Avec ce dicton malgache, Steven Obeegadoo exhorte les ministres de l'éducation au volontarisme et les enjoint à réguler, organiser, planifier et gérer les inscriptions galopantes dans le secondaire et le supérieur pour obtenir des résultats de qualité, plutôt que de subir les conséquences indésirables d'une perte de contrôle.***
> *Steven Obeegadoo, coordinateur général de la Biennale*

Le ministre de l'Éducation du Kenya, en revanche, se dit prêt à planifier le TVET comme une alternative viable à l'enseignement secondaire pour certains étudiants. Aisha Bah, de l'UNESCO, demande comment les ministres vont s'y prendre pour transformer les instituts techniques face à tous les défis soulevés par la Biennale. Les ministres de l'éducation de Maurice et du Kenya abordent l'importance de réduire la fracture numérique et de compétences entre l'Afrique et le monde industrialisé par le développement de programmes d'enseignement réactifs et innovants et par l'extension de l'enseignement secondaire général, parallèlement à des investissements accrus dans le TVET. Pour Steven Obeegadoo, traiter l'extension du TVET et en même temps celle de l'enseignement général secondaire n'est pas forcément contradictoire, étant donné qu'un nombre significatif d'apprenants du secondaire n'entrent pas à l'université et ont besoin de compétences pour trouver un emploi rémunérateur. Il plaide pour un développement équilibré des deux types d'éducation post-élémentaire.

Un expert africain confirmé de l'UNESCO exprime son accord, disant que les instituts techniques en Afrique ont besoin de rénovation et de soutien. Richard

Walther souligne l'importance de l'accréditation pour les programmes professionnels à tous les niveaux et d'un changement d'attitudes qui permettrait la réévaluation des diplômes du TVET. Hans Krönner revient sur le besoin croissant d'information et d'orientation des étudiants dans le TVET.

Une éducation de qualité aux niveaux post-élémentaires

Un des ministres d'Afrique centrale s'engage à assurer la qualité au niveau de l'éducation de base et de l'éducation post-élémentaire, indiquant que c'est la condition préalable à une bonne préparation des jeunes au monde du travail. Des participants universitaires dans la salle soulignent l'importance d'une attention soutenue apportée aux processus d'enseignement/d'apprentissage dans le secondaire et à la qualité du matériel pédagogique/didactique utilisé, qui pourrait être améliorée sur la base des recherches menées dans les universités. C'est là un exemple d'interface souhaitable et nécessaire entre l'université et d'autres niveaux et institutions de l'éducation.

Dilemmes au niveau universitaire

Le Ministre adjoint de l'éducation, des sciences et des sports du Ghana relève la déconnexion entre les universités et l'enseignement secondaire, notamment en ce qui concerne les matières étudiées par les élèves du secondaire et les combinaisons de matières exigées par les universités. George Afeti indique que les universités francophones entretiennent une certaine interaction avec le secondaire, du fait de leur implication dans les examens à la fin de ce cycle, mais que les universités anglophones se caractérisent par le manque de dialogue et d'interaction avec les écoles. Maguette Kane Diop, de l'université Cheik Anta Diop à Dakar, répond toutefois que les professeurs des universités francophones ne s'intéressent pas beaucoup à ce qui se passe dans les écoles. Alain Dhersigny, de la Coopération française, met le doigt sur les tensions existant entre l'objectif de compétitivité internationale et l'atteinte des objectifs nationaux de développement.

Le financement et la question de l'égalité des chances

Kabiru Kinyanjui exhorte les universités à jouer leur rôle dans l'avènement d'une société égalitaire, par le biais de mécanismes conçus pour augmenter le nombre d'étudiants issus du milieu rural. Les mécanismes cités incluent les bourses et prêts ciblés au niveau universitaire et secondaire plutôt que la disponibilité généralisée de prêts ou de subventions non sélectives, voire la gratuité de l'enseignement par exemple, qui finissent inévitablement par soutenir les familles à revenu moyen ou élevé, plutôt que les étudiants démunis. Par ailleurs, le renforcement de l'enseignement secondaire dans les zones rurales créerait de nouvelles opportunités.

Le ministre de l'Éducation du Kenya évoque le dilemme des gouvernements confrontés à ce qu'il appelle la commercialisation croissante de l'éducation, à savoir l'expansion actuelle rapide de l'accès à l'éducation pour les familles à revenu moyen, sans dispositions pour donner les mêmes possibilités aux familles à faible revenu, et donc des chances égales. Il y a de toute évidence des gains à réaliser en accordant des incitations aux prestataires privés, tout en affectant les aides publiques d'une façon plus ciblée à l'éducation des pauvres. Le défi réside dans

la gestion et la pondération de ces éléments et, comme les intervenants le soulignent, dans la formulation des politiques par l'État, suivie de la création de mécanismes de régulation. La question de l'égalité des chances est également abordée par Alice Lamptey, de l'Association des universités africaines, qui exhorte les chercheurs à identifier des mécanismes permettant de réussir l'insertion des personnes handicapées dans le secteur scolaire général.

Nous autres ministres, avons besoin de suggestions pratiques de la part de l'ADEA.
S.E. Dharambeer Gokhool, ministre de l'Éducation, Maurice

Apprendre de son propre pays

Wim Hoppers fait remarquer que les ministères de l'éducation ne sont pas toujours au courant des programmes pilotes ou novateurs intéressants mis en place à l'intérieur des frontières nationales. Cela met en lumière le rôle spécifique et significatif que les universités et les chercheurs pourraient jouer à cet égard, en documentant et analysant régulièrement de tels programmes et en diffusant les informations correspondantes au profit des ministères de l'éducation.

Session quatre

Problèmes de politique générale, de coûts et de financement

– Table ronde –
Problèmes de politique générale, de coûts et de financement

Président :
• S.E. Jumanne Abdallah Maghembe, ministre de l'Éducation et de la Formation professionnelle, Tanzanie.
Intervenants :
• S.E. Aires Bonifacio Baptista Ali, ministre de l'Éducation et de la Culture, Mozambique ;
• Alain Mingat, Institut de recherche sur l'éducation (IREDU), France ;
• Keith Lewin, université du Sussex, Royaume-Uni.

La table ronde plénière d'introduction à la session 4 est centrée sur un thème essentiel, qui a revêtu une importance croissante dans les Biennales au fil des ans – à savoir la gestion, les coûts et le financement de l'éducation – dans la mesure où seuls des plans sectoriels accessibles et réalistes intégrant le développement des capacités des ressources humaines peuvent permettre d'élaborer des systèmes appropriés à chaque pays.

L'enseignement postprimaire : l'expérience du Mozambique

Le Mozambique inclut aussi bien l'enseignement des sciences et des mathématiques (EMS) que les compétences de vie dans son plan d'études post-élémentaires révisé, afin de répondre à la grande diversité des besoins en éducation.
L'expansion rapide du secondaire a été réalisée grâce à l'introduction de cours du soir en 2004.

L'expérience du Mozambique en matière d'enseignement postprimaire fournit des exemples de décisions politiques prises en vue d'éliminer la pauvreté et d'assurer le développement des ressources humaines. S.E. Aires Bonifacio Baptista Ali, ministre de l'Éducation et de la Culture du Mozambique, explique que la planification sectorielle a adopté une vision holistique du secteur éducatif visant à l'inclusion. La priorité a été accordée aux programmes de sciences et de technologie.

Après l'indépendance, en 1975, des réformes majeures du système éducatif ont été engagées en 1977 pour nationaliser l'enseignement afin de rompre avec les structures coloniales, et à nouveau en 1983 (avec une actualisation en 1992), pour établir un cycle d'éducation de base de sept

ans. La révision des programmes des écoles primaires a été poursuivie en 2004, avec l'élargissement de la gratuité des manuels scolaires, le renforcement des conseils de parents d'élèves et l'introduction de cours du soir dans le secondaire.

La scolarisation a augmenté dans les écoles primaires et l'âge d'admission dans le primaire a considérablement diminué, si bien que les élèves issus du primaire sont beaucoup trop jeunes pour s'intégrer à la main-d'œuvre. Les inscriptions dans le secondaire, y compris les cours du soir, ont augmenté rapidement : le taux net de scolarisation est passé de 8 à 35 % de 2000 à 2007, mais le budget de la scolarité dans le secondaire n'a pas progressé au même rythme.

Les futures réformes de l'enseignement post-élémentaire mettront l'accent sur dix années d'éducation de qualité ; elles augmenteront l'efficience interne du système, qui est actuellement caractérisé par des taux de redoublement élevés et de faibles résultats ; elles accorderont davantage d'importance aux modèles d'enseignement à distance ; et enfin, elles élaboreront des programmes d'études harmonieux, centrés tout autant sur l'« apprendre à être » que sur l'« apprendre à faire », afin de préparer ceux qui quittent l'école à faire face à toute la diversité des problèmes de la vie d'adulte. Les nouvelles réalités sociales et économiques tout comme l'intention du pays de s'intégrer plus étroitement dans la sous-région exigent une adaptation constante des institutions d'enseignement et des programmes d'études du Mozambique.

L'investissement dans le TVET représente un choix stratégique pour le Mozambique. Le gouvernement est pleinement conscient du fait qu'un développement équilibré et durable dépend dans une large mesure des compétences techniques de nos concitoyens, afin d'assurer la mise en œuvre des politiques et des stratégies de développement que nous avons énoncées.
S.E. Aires Bonifacio Baptista Ali, ministre de l'Éducation, Mozambique

L'accent est de nouveau mis sur le TVET au Mozambique avec le démarrage, en 2006, d'un programme appuyé par l'Union européenne (UE) qui s'étendra sur une période de 15 ans. Il s'agit d'un programme axé sur la demande et orienté vers les compétences, qui met particulièrement l'accent sur l'inclusion des filles et des femmes, étant donné le rôle vital qu'elles jouent dans l'agriculture et dans la prévention du SIDA et d'autres maladies. Des partenariats larges et divers assureront la participation de la société civile et son appropriation du programme. Une Commission de réforme de l'enseignement professionnel a été mise en place pour superviser cette évolution. Des normes nationales de l'enseignement technique vont être élaborées. En même temps, la recherche en cours guidera l'élaboration du programme et des mécanismes permettant d'accroître le financement du TVET seront établis.

La pérennité financière en tant que référence du développement de l'enseignement postprimaire en Afrique subsaharienne

Une évaluation réaliste des coûts de l'extension de l'enseignement postprimaire en Afrique vient seulement de commencer.

Tous les pays ont besoin de prendre des décisions politiques cruciales pour impulser un processus viable de planification basée sur une évaluation des coûts.

L'augmentation significative des taux de scolarisation et d'achèvement dans le primaire exerce une pression sur les gouvernements, les incitant à formuler des politiques pour l'enseignement postprimaire – et pour un modèle d'éducation de base s'étendant sur neuf ans –, sachant que des taux de chômage élevés parmi les jeunes, même diplômés du supérieur, appellent des réponses bien adaptées. Alain Mingat présente un rapport sur des simulations effectuées sur 33 pays africains pour établir la durabilité financière et logistique d'options impliquant la gestion des flux d'élèves entre le premier et le deuxième cycles du secondaire, les coûts unitaires de différents modèles didactiques et les possibilités de financement – le tout dans des contextes de développement divers.

Ces scénarios peuvent être classés par variables quantitatives et qualitatives. La continuité des flux d'élèves implique dans l'avenir une scolarisation massive au niveau du deuxième cycle secondaire à mesure que les élèves scolarisés dans le primaire, toujours plus nombreux, s'orientent vers le premier cycle secondaire, puis vers le deuxième. La discontinuité signifie la réduction des flux dirigés vers le deuxième cycle secondaire, à la fois pour contrôler les coûts de l'éducation et pour répondre à la demande du marché du travail. Le second ensemble de variables est en rapport avec les aspects qualitatifs ou l'organisation du sous-secteur, où l'on compare des paramètres (a) préférés, puis (b) acceptables mais plus sensibles aux questions de coût. On introduit ensuite dans les simulations les facteurs que constituent les contextes nationaux divers, en tenant compte des variations du PIB entre pays, des profils nationaux ruraux/urbains (actuellement, 85 % des enfants du premier cycle secondaire non scolarisés vivent en milieu rural) et de la nécessité de prendre en charge les populations vulnérables et les zones éloignées.

> ***La scolarité tend à être plus coûteuse dans les zones rurales que dans les zones urbaines... Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la structure des économies d'échelle est plus marquée que pour les écoles primaires, le coût unitaire dans une école comptant 120 élèves étant supérieur d'environ 70 % par rapport à celui d'une école de 400 élèves.***
> *Mingat et al.*

L'analyse des différents scénarios révèle que les coûts de l'enseignement secondaire élargi dépasseront largement les disponibilités de financement national, dans tous les cas, même en faisant intervenir dans le modèle des paramètres de discontinuité et de sensibilité aux coûts. Si la limite budgétaire sectorielle actuelle de 20 % est maintenue, l'objectif de la couverture universelle du premier cycle secondaire devra être abandonné et les taux de transition du primaire vers le secondaire devront rester inférieurs à 65 %. Une option pourrait consister à mobiliser un financement national public complémentaire pour l'élargissement de l'enseignement postprimaire : l'allocation au secteur éducatif devrait passer au minimum à 23 % du budget national dans un scénario où l'on utilise des paramètres d'évaluation des coûts « acceptables » plutôt que « préférés » et où l'on admet la discontinuité. Une autre option consisterait à augmenter jusqu'à plus

de 35 % la dépendance du secteur par rapport aux financements extérieurs.

Les conclusions soulignent la nécessité d'organiser la gestion et, dans la plupart des cas, la discontinuité du flux d'élèves vers le deuxième cycle secondaire, en fonction du niveau de développement du pays, des niveaux actuels de PIB par habitant, de l'accès au financement et d'autres facteurs tels que le profil démographique national rural/urbain. Des sources de financement accrues, aussi bien nationales qu'extérieures, seront nécessaires pour relever le défi de l'extension du postprimaire, de l'éducation post-élémentaire et d'un modèle d'éducation de base de neuf ans.

De récents ateliers nationaux – qui ont utilisé l'année 2020 comme point de référence – indiquent que les projets d'extension de l'enseignement postprimaire auront besoin d'être substantiellement reformulés dans tous les pays pour répondre au critère de durabilité. Peut-être devront-ils adopter une perspective à plus long terme pour atteindre les objectifs envisagés. Les variations d'un pays à l'autre sont considérables. Les cibles du Ghana et de la Mauritanie peuvent être accessibles, alors que celles du Burkina Faso et du Burundi seront extrêmement difficiles à atteindre. Entre ces deux extrêmes, les aspirations de pays comme la Tanzanie et la Zambie posent toujours des problèmes. Des partenaires extérieurs devraient commencer à anticiper l'augmentation considérable du financement dont tous les pays auront besoin pour la mise en œuvre de leurs plans d'extension de l'enseignement postprimaire.

« La part de la population urbaine (pour une moyenne régionale d'environ 30 %) est très variable d'un pays à l'autre (moins de 20 % au Burundi et au Burkina Faso, contre quelque 50 % en république du Congo et en Gambie) » (Mingat et al., 2008). En conséquence, chaque pays rencontre des problèmes d'ampleur différente en ce qui concerne la réalisation de la couverture de l'enseignement secondaire.

La recherche de scolarisation dans le secondaire en Afrique subsaharienne : des stratégies de financement durable

Chaque pays dispose d'outils pour des décisions adaptées à la base de ressources disponible.
Des contrôles stricts des coûts seront importants pour l'extension de l'enseignement postprimaire, qui pèsera lourd sur les ressources publiques et privées.

Il existe de nombreux modèles d'évolution possibles, dont certains seront probablement plus efficients et plus efficaces que d'autres. Cette analyse souligne le fait que des stratégies différentes seront nécessaires dans des pays différents.
Keith Lewin université du Sussex, Royaume-Uni

Keith Lewin examine les options possibles pour rendre le premier cycle secondaire universel et élargir le deuxième cycle en Afrique. Les problèmes de coûts et de financement qui se font jour sont passés en revue. Un certain nombre de stratégies visant à permettre une extension durable sont analysées sous l'angle des modes organisationnels et des options de financement. Les taux de croissance spécifiques à chaque pays détermineront dans une large mesure le rythme de l'extension et ses modalités. Parmi les facteurs importants qui conditionneront les résultats, figurent l'augmentation du financement public au secon-

daire, l'amélioration de l'efficience et de l'efficacité, l'appui aux élèves issus de ménages modestes et un engagement déterminé en faveur de la qualité. Keith Lewin relaie l'opinion selon laquelle les leçons tirées de l'EPU et de l'EPT peuvent et doivent être appliquées à l'extension de l'enseignement post-élémentaire. Il constate que les OMD sont désormais largement obsolètes et donc dénués de pertinence dans le débat actuel.

Le coût élevé actuel de l'enseignement secondaire tout comme la gestion inefficace des dépenses excluent l'universalisation. La scolarisation reflète étroitement la disparité des revenus et, à un degré moindre, la disparité entre les genres. Les coûts doivent être adaptés, pour chaque pays, au PIB par habitant, si bien que le dépassement de 20 % du PIB par habitant pour les coûts du premier cycle secondaire et de 40 % pour ceux du deuxième cycle engendre immédiatement une participation inéquitable et sélective. Les coûts de l'enseignement secondaire ne devraient pas excéder le double de ceux du primaire. L'extension doit se faire progressivement pour assurer le maintien de la qualité.

Keith Lewin propose un certain nombre de réformes, qui n'ont que rarement été mises en œuvre sur le terrain et qui exigent des décisions politiques très difficiles. Il dresse ensuite la liste des indicateurs et des repères de la planification de l'extension du secondaire dans des limites accessibles – seulement pour certains pays, étant donné la diversité du PIB sur le continent. Ainsi, un des repères concerne le coût unitaire du TVET au niveau secondaire, proposé à 25 % du PIB par habitant pour le premier cycle et à 50 % pour le deuxième cycle, tout en plafonnant les coûts du TVET à 1,5 fois ceux de l'enseignement secondaire général. Pour illustrer les risques liés à la conception du TVET, Keith Lewin cite des recherches indiquant que son coût peut être jusqu'à 14 fois supérieur à celui de l'enseignement général. Il conclut en affirmant que la solution la moins coûteuse consisterait à « technologiser » certaines matières et/ou à proposer un petit nombre de thèmes techniques bien choisis dans une sélection de programmes du deuxième

Les options disponibles pour l'extension

Génération de ressources
Augmenter la part du PIB allouée à l'éducation
Retombées de la croissance économique
Augmenter le budget du secondaire
Augmenter l'appui extérieur

Économies
Réduire les taux de redoublement
Élargir l'examen de l'enseignement par les pairs
Augmenter le temps réellement consacré au travail scolaire
Introduire des programmes d'études sensibles aux coûts
Abaisser le coût des matériels
Plafonner les coûts du TVET
Déployer les enseignants avec efficience
Abaisser le coût de la formation des enseignants
Améliorer la gestion des écoles et la responsabilisation
Abaisser le coût de la construction
Limiter les subventions pour les frais de pension

Transferts de coûts
Meilleur recouvrement des coûts
• contribution plus importante des ménages
• subventions communautaires
Prestataires privés
Développement de l'enseignement privé
Keith Lewin université du Sussex, Royaume-Uni

cycle secondaire, à condition d'assurer un suivi strict des dépenses. On comparera cette conclusion avec celles de la Banque africaine de développement et de l'OCDE sur le TVET (session 2) et avec les thèmes de la Biennale animés par Krönner et Walther. Les arguments sont semblables : maintenir l'enseignement général au niveau du premier cycle secondaire et avancer avec précaution dans l'introduction du TVET au niveau du deuxième cycle.

Pour la majorité des pays, des décisions doivent être prises sur le degré de sélectivité des inscriptions aux niveaux des premier et deuxième cycles du secondaire ou sur la « discontinuité », selon la terminologie de Mingat, au moins dans un avenir immédiat. Les modèles de Lewin n'éludent pas la totalisation des coûts et le choix d'un calendrier d'universalisation aux niveaux des premier et deuxième cycles secondaires. Au contraire, les simulations, modèles, calculs et options multiples examinés indiquent clairement l'impossibilité d'universaliser la scolarisation dans le premier cycle secondaire à l'échéance de 2015 et, pour la plupart des pays, de 2020. Comme l'ont souligné d'autres présentations, les contextes nationaux sont différents. Les pays qui ont déjà des taux de scolarisation dans le secondaire relativement élevés et une croissance économique durable atteindront leurs objectifs avant les autres.

> ***La croissance des taux de scolarisation dans le secondaire subira également des contraintes non financières, telles que l'offre de personnels enseignants, la capacité en bâtiments nouveaux et le rythme selon lequel on peut diminuer les redoublements et augmenter la réussite scolaire.***
> *Keith Lewin université du Sussex, Royaume-Uni*

Chaque proposition mise en avant est accompagnée de chiffres et d'une évaluation des coûts. Recommandation est faite de maintenir les coûts unitaires dans le secondaire à un niveau ne dépassant pas 2-3 % du PIB. Cela implique de réduire les allocations à d'autres sous-secteurs du budget global de l'éducation ; ou bien d'augmenter l'ensemble de ce budget ; et/ou de procéder à des coupes draconiennes dans les écoles. L'objectif consistant à « déployer les enseignants avec efficience » couvre le domaine le plus sensible de tous sur le plan politique, à savoir l'affectation des enseignants aux postes les moins désirables dans un souci d'équité. En d'autres termes, l'extension de l'enseignement secondaire mettra à l'épreuve la volonté des ministères et des gouvernements de planifier en utilisant des informations avérées et des outils analytiques, de renoncer aux attitudes de laissez-faire et de prendre des décisions difficiles.

Débat

Michael Oketch, de l'université de Londres, conteste certaines approches des intervenants en matière de planification, mais le débat s'achève sur une note plus proche du consensus lorsque les orateurs éclairent leur terminologie avec des exemples recueillis sur le terrain. Michael Oketch recommande de tirer les leçons de l'histoire de l'évolution de l'enseignement secondaire, par exemple en Tanzanie et au Kenya dans les années 1970, l'un ayant restreint la croissance et l'autre ayant accepté une extension non planifiée axée sur la demande.

Michael Oketch n'est pas partisan d'un TVET qui se substituerait à l'enseignement général, étant donné les systèmes de rémunération actuels, mais le Président,

ministre de l'Éducation de la Tanzanie, rappelle aux participants les exemples contraires proposés par les tigres du Sud-Est asiatique (session 2). La valeur des références constantes à des exemples observés sur le terrain stimule les débats de la Biennale et, grâce aux nombreux cas présentés au cours de la réunion, souligne l'utilité et le bien-fondé de l'approche adoptée par les Biennales de l'ADEA.

Des ministres et des ONG soulignent que des mesures ayant pour effet de réduire les coûts, par exemple grâce au télé-enseignement et aux TIC, existent pour développer l'enseignement post-élémentaire et n'ont pas été suffisamment évoquées au cours des présentations. Certains ministres et anciens ministres expriment leur malaise face à ce qu'ils appellent la tonalité pessimiste adoptée par certains présentateurs, le rôle des dirigeants nationaux étant de relever les défis, d'affirmer leur assurance et de former des plans pour l'avenir en toute confiance, quoi qu'il puisse advenir. Le ministre de l'Éducation du Mozambique assure aux participants que son pays a soigneusement calculé les coûts avant d'entreprendre l'extension actuelle de l'enseignement secondaire et a déjà réuni la moitié des fonds nécessaires.

> ***Ce qui semblait impossible dans le passé est maintenant devenu possible grâce aux TIC.***
> *S.E. Dharambeer Gokhool, ministre de l'Éducation Maurice*

> ***Ceux qui disent « nous le pouvons » graviront la montagne et réussiront. Nous avons l'expérience de défis majeurs, et nous les avons relevés.***
> *Ann-Thérèse Ndong-Jatta, Directrice de l'éducation de base, UNESCO*

Alice Lamptey, de l'Association des universités africaines, demande si la décentralisation a été prise en compte dans les modèles présentés. Le ministre de l'Éducation du Mozambique souligne le rôle des conseils et des communautés locaux dans la gestion et les ressources contribuant à l'extension de l'enseignement secondaire dans son pays. Le ministre de l'Éducation du Kenya décrit également les processus de décentralisation en cours dans son pays. Les intervenants notent que les capacités de gestion doivent être assurées à tous les niveaux et que l'utilisation et la gestion des ressources depuis le sommet jusqu'à la base sont la clé de la réussite. Aucune corrélation n'est identifiée entre le montant des financements disponibles et l'efficience des systèmes éducatifs, mais plutôt entre la bonne gestion et l'efficience. L'obtention d'un équilibre dans les allocations budgétaires joue également un rôle crucial.

Les participants sont pleinement conscients du dilemme à résoudre : satisfaire aux impératifs économiques et sociaux de l'extension de l'enseignement postprimaire tout en planifiant des scénarios réalistes. Ce dilemme se manifeste, par exemple, quand on calcule le nombre minimum requis d'enseignants qualifiés, et leur rémunération, avec les contraintes que cela impose nécessairement aux chiffres de la scolarisation. Un consensus semble se dessiner sur la nécessité de gérer avec soin le compromis entre taux d'encadrement, qualité et coûts. L'accumulation des données et des simulations au cours des présentations met en évidence la quantité impressionnante d'enfants à scolariser et les coûts à assumer au niveau postprimaire, parallèlement

à l'obligation d'économiser davantage et d'effectuer des réformes fiscales, par exemple en vue d'un recouvrement efficient des impôts.

Certains s'interrogent sur l'utilité de prendre le PIB comme repère pour calculer les coûts et les niveaux de salaires des enseignants. Keith Lewin et Alain Mingat rappellent l'existence de scénarios différenciés basés sur (a) les pays ayant un PIB très faible ; et (b) ceux dont les niveaux de PIB sont plus élevés. Ici encore, un consensus émerge quant à la nécessité de baser la planification nationale à la fois sur les niveaux de productivité nationaux et sur un niveau minimal souhaitable de ressources, par exemple pour les salaires des enseignants et les coûts de la scolarisation.

Certaines ONG rappellent que les abandons scolaires au niveau de l'enseignement de base (et du primaire) ne sont pas pris en compte dans les simulations présentées au cours de la session et qu'il faudrait trouver des ressources budgétaires pour répondre aux besoins de cette importante population en âge d'être scolarisée dans le secondaire et qui reste exclue de l'école.

– Sessions parallèles –
Problèmes de politique générale, de coûts et de financement

Les rapports qui suivent constituent de brèves vues d'ensemble de quatre sessions parallèles, qui se sont attachées aux questions de politique, de gouvernance, de coûts et de financement. Ils mettent en lumière des points importants dans la progression des concepts et de la planification de l'enseignement postprimaire. Ces sessions sont conçues pour se focaliser sur des études de cas et fournir des occasions de discussion sur des points spécifiques, à l'inverse des sessions plénières qui visent à déterminer les aspects communs et les modèles éducatifs que l'on retrouve à travers toute l'Afrique. Ces quatre sessions parallèles ont donné aux participants le temps de clarifier des questions issues des présentations plénières et parallèles et de fonder les débats sur des exemples pratiques provenant des nombreux pays représentés à la Biennale. On trouvera de brefs résumés des documents présentés dans le programme de la conférence. Leurs versions intégrales, ainsi que des documents d'information, sont disponibles sur CD et sur le site web de l'ADEA.

Extension de l'éducation de base, extension de l'enseignement secondaire : questions de gouvernance et de politique générale

Élargir l'éducation de base pour inclure le premier cycle du secondaire tout en maintenant un impératif de qualité : étude de cas sur la Gambie

Pap Sey, Gambie

- La population de la Gambie perçoit les programmes d'études comme surchargés, mais estime qu'ils répondent aux besoins des parties prenantes et préparent les enfants à la vie, que ce soit en Gambie ou ailleurs.
- La réticence envers la promotion automatique entre la 1ère et la 9e année se reflète dans la préférence pour un système 6-3-3 plutôt que 9-3.
- La Gambie a intégré les *madrasa* dans son système éducatif en tant qu'écoles communautaires, selon des modalités intéressantes et pratiques.
- L'éducation de la petite enfance n'est plus considérée comme un luxe et doit être intégrée dans le système éducatif.

Accélérer l'extension de l'accès à l'enseignement secondaire : l'expérience du Zimbabwe entre 1980 et 1990

Fay Chung, consultant, Zimbabwe

- L'étude de cas sur le Zimbabwe met en lumière une politique novatrice :
  - les coûts unitaires de l'enseignement secondaire ont été réduits des deux tiers entre 1980 et 1990 ;

- une école secondaire publique a été établie dans chaque district ; cependant, les établissements privés représentaient 98 % des écoles primaires et 87 % des écoles secondaires ;
- des écoles de jour ont remplacé les pensions ;
- le libre accès aux examens de « O-level » a été autorisé.

Des examens à l'étranger
Les examens de Cambridge ont orienté les Zimbabwéens vers le Royaume-Uni. Ceux qui quittaient l'école ne pouvaient ni survivre ni faire face aux problèmes zimbabwéens ; ils sont partis pour le Royaume-Uni et ils y sont restés.
Fay Chung, consultant, Zimbabwe

- Parmi les approches novatrices de l'enseignement figurent :
  - les méthodologies d'apprentissage à distance et la formation technique (radio/cassettes) ;
  - les kits ZimSci, qui permettent d'effectuer des expériences hebdomadaires ;
  - les programmes d'arboriculture et de soins aux arbres dans le cadre de l'éducation environnementale ;
  - les cours de formation pédagogique accélérée (ZimTec).
- L'implication des communautés est devenue une priorité : les communautés et les élèves ont participé activement à la construction d'écoles.
- La Fondation zimbabwéenne pour l'éducation et la production (ZIMFEP) a éduqué 15 000 anciens combattants dans ses écoles.

Les réformes effectuées après l'indépendance pour parvenir à l'EPU au Bénin, au Cameroun, en Guinée et en Tanzanie et leurs effets sur l'enseignement postprimaire

Ibrahima Bah-lalya et Tidjane Diallo, GTASE

- Dans ces quatre pays, plusieurs réformes ont été lancées entre les années 1960 et 1990, représentant une rupture avec le colonialisme et centrées sur l'affirmation de la souveraineté nationale, l'élargissement de l'accès, l'adéquation des écoles aux réalités rurales de la vie quotidienne et la réforme des programmes d'études.
- Toutefois, les systèmes éducatifs ont connu des difficultés financières et ont lutté pour maintenir la qualité alors que la scolarisation augmentait fortement. C'est au niveau postprimaire que les pressions les plus fortes ont été ressenties.
- La révision des programmes d'études a marqué le pas par rapport au changement économique et social.
- Les principales leçons apprises soulignent l'importance d'un leadership stable et fort et de politiques aux objectifs et aux buts clairement définis dès le commencement.

Madagascar : le problème de l'extension de l'éducation et de la formation au niveau secondaire

Patrick Ramanantoanina, Banque mondiale

- Parmi les difficultés actuelles :
  - Madagascar doit développer son économie pour être au niveau d'autres pays de la région.
  - L'éloignement de l'école reste considérable (10-30 heures).

- L'objectif des écoles est de préparer à l'enseignement supérieur, ce qui conduit à des taux de redoublement et d'abandon élevés.
- Les programmes professionnels postprimaires sont trop longs.
- La rigidité des programmes secondaires et professionnels ne donne pas aux jeunes l'occasion d'acquérir des compétences par le biais de l'apprentissage.
- Seulement 20 % des enseignants sont qualifiés au niveau du primaire et 33 % au niveau du secondaire.

- Dans le passé, des réformes ponctuelles ont créé des problèmes. Une approche holistique de la réforme sera adoptée, en commençant avec les ressources déjà disponibles.
- La nouvelle structure 7+3+2 (auparavant 5+4+3) a élargi le cycle primaire de cinq à sept ans.
- Les programmes d'études seront révisés et comporteront des matières intégrées.
- L'efficience du déploiement des enseignants sera améliorée grâce aux enseignants polyvalents et à une augmentation du nombre d'heures d'enseignement.

Débat

La question du contrôle externe de qualité est posée pour les pays qui continuent d'utiliser les examens de Cambridge (« O-level » et « « A-level »). Les participants mettent en question la validité d'examens censés évaluer la qualité des acquis mais éloignés du contexte et de la réalité du pays. Les problèmes de la langue d'enseignement sont examinés et appellent à une diffusion plus importante des expériences vécues à travers le continent, des résultats et des meilleures pratiques. En Gambie, les écoles publiques utilisent l'anglais alors que les *madrasa* enseignent en arabe.

Rien n'a été retenu du passé

A Madagascar, la désastreuse introduction du malgache en tant que langue d'enseignement dans les années 1970 a été due à un manque total de préparation des enseignants. La même erreur a été répétée en 1992 quand il a été décidé de réintroduire le français, cette fois encore sans préparation des enseignants. Cette initiative a abouti à un nouveau désastre.

Patrick Ramanantoanina, Banque mondiale

La ministre de l'Éducation de la République du Congo constate que la structure scolaire reste liée au système traditionnel et demande s'il existe un quelconque moyen de « rompre les liens » avec ce système.

Les partenariats public/privé

Les partenariats public/privé dans le premier cycle du secondaire en Afrique de l'Ouest : le cas du Burkina Faso et du Sénégal

Ignace Sanwidi, Burkina Faso

- Les deux pays déploient des efforts délibérés pour créer un environnement propice à l'offre privée en général et à la promotion de l'enseignement secondaire privé en particulier.
- Les inscriptions dans les écoles secondaires privées représentent 25 à 35 % des élèves mais un quota supérieur dans le TVET secondaire.

- Burkina Faso : les partenariats public/privé vont du cofinancement, qui inclut aussi les partenaires au développement, aux allocations budgétaires accordées par les pouvoirs publics à des prestataires privés (en particulier pour le TVET), en passant par des arrangements contractuels entre les pouvoirs publics et les prestataires privés au sein du secteur éducatif et à l'extérieur.
- Sénégal : le partenariat fait un pas de plus en avant pour figurer dans la formulation des politiques de TVET.
- Les deux gouvernements se sont engagés en faveur des partenariats public/privé et ont élaboré des cadres juridiques appropriés. Des comités consultatifs ont été établis et prévoient un appui pour les élèves défavorisés. Le Sénégal a créé un fonds de développement pour le TVET, après consultation avec les partenaires sociaux et les partenaires au développement.
- Le suivi a encore besoin d'être amélioré et l'implication d'acteurs privés est considérée comme un facteur essentiel de réussite.

Le pouvoir des partenariats public/privé : faire cause commune pour l'enseignement secondaire en Afrique

Adriaan Verspoor, Banque mondiale

- La présentation a été centrée sur l'enseignement secondaire dans les écoles, l'accent étant mis sur le financement et sur l'offre, deux aspects nettement différents des partenariats public-privé.
- L'offre dans le privé est soutenue essentiellement par l'accessibilité limitée et les médiocres résultats des écoles publiques.
- En ce qui concerne le financement, on accède facilement à des données relatives au financement public de l'offre privée, par exemple par le canal d'écoles publiques ou de subventions publiques accordées à des prestataires privés. On manque toutefois de données sur les dépenses des ménages, qui peuvent atteindre plus de 80 % du total des dépenses consacrées à l'enseignement secondaire.
- Actuellement, le financement public tend à cibler les élèves de familles plus aisées.
- Les agendas de politique générale nécessitent que l'on dissocie le financement et l'offre.
- L'offre privée doit être promue grâce à un environnement propice et au développement des capacités. Les parents devraient être reconnus en tant que partenaires.
- Le financement public devrait faciliter l'accès des pauvres à l'éducation, qu'elle soit assurée par le secteur public ou privé.

L'offre et le financement d'un enseignement secondaire de qualité grâce aux partenariats public/privé à Maurice – Histoire d'une réussite

M. Praveen Mohadeb, Maurice

- Lors de l'indépendance, l'offre privée couvrait plus de 90 % de l'enseignement secondaire à Maurice.
- Aujourd'hui, la part de l'offre privée a diminué, mais elle représente encore plus de la moitié du total.
- Les écoles secondaires privées prennent surtout en charge les familles les plus modestes. Les pouvoirs publics s'efforcent d'améliorer la qualité de l'offre.
- Le tutorat privé est largement répandu et représente un investissement considérable dans l'éducation.

- Les pouvoirs publics considèrent les établissements secondaires privés comme un élément important de l'éducation à Maurice. La Private Secondary Schools Authority promeut, régule et contrôle l'enseignement secondaire privé et distribue les subventions gouvernementales.

Stimuler l'accès équitable au TVET grâce à une gouvernance cohérente, aux partenariats public/privé et à l'élaboration de campagnes multimédias

Joseph Eilor, Ouganda

- La présentation est centrée sur l'enseignement et la formation économiques, techniques et professionnels (BTVET).
- Le gouvernement a compris la nécessité d'une forte volonté politique et de développer un cadre décisionnel et institutionnel adéquat.
- Une approche multisectorielle a été jugée nécessaire, afin d'inclure également les bénéficiaires de la formation en tant que partenaires.
- L'Ouganda a élaboré un cadre décisionnel rationalisé et cohérent du BTVET, commun aux ministères sectoriels.
- Les pouvoirs publics ont reconnu non seulement le rôle du secteur privé dans le BTVET, mais aussi l'avantage comparatif et les capacités plus affirmées du secteur privé dans l'offre de BTVET. Le centre d'intérêt du ministère de l'éducation et des sports s'est déplacé de l'administration du BTVET au jour le jour vers la formulation de politiques, la régulation et le suivi.
- Pour renforcer le statut de la formation professionnelle, les pouvoirs publics se sont engagés dans le marketing social du BTVET, en partenariat avec les médias.

Débat

Halfdan Farstad, du ministère norvégien de l'éducation, préconise une analyse des modèles de partenariat public/privé présentés à chaque étape de la programmation, depuis la planification au suivi, en passant par l'exécution. En réponse, les participants constatent le potentiel de partenariats à différents stades de l'élaboration des programmes, depuis la planification de la politique et de la stratégie jusqu'au financement et à la mise en œuvre ; et ils préfèrent la consultation et l'interaction avec des intervenants du secteur privé. Pour les gouvernements, l'enjeu consiste à impliquer, malgré leurs réticences, des sponsors privés, des bailleurs de fonds et des partenaires au développement dans un appui collaboratif à l'enseignement postprimaire, en incluant les nombreux ministères et agences concernés dans ce secteur ; et à faire intervenir un large éventail de partenaires potentiels pour le TVET, réunissant des prestataires à but lucratif et non lucratif à condition que les normes essentielles soient respectées à un coût raisonnable. Ils soulignent le rôle vital des médias dans l'orientation en matière de carrière ou de formation, dans l'apprentissage ouvert et à distance et en tant qu'acteurs du marketing social de l'éducation et de la formation.

Les avantages comparatifs apparents des prestataires privés résident dans :

- une plus grande efficience dans la gestion et l'emploi des enseignants ;
- une réaction souple et rapide des programmes d'études aux besoins du marché ;
- l'accès à un équipement approprié.

Les stratégies d'encouragement pour l'extension de l'offre privée incluent la prise en considération de systèmes de microcrédit pour les formateurs aux activités économiques dans le secteur informel. Dans l'avenir, les gouvernements auront à :

- déterminer les normes nécessaires pour l'offre privée en matière de programmes d'études (veiller à leur adaptation aux besoins locaux), d'examens, de certification et d'articulation au sein du système éducatif ;
- contrôler efficacement les prestataires privés, en évitant la dérégulation du secteur ; concevoir des mécanismes assurant la qualité de l'offre privée et faire appliquer des normes minimales concernant les conditions d'emploi des enseignants et autres personnels employés par des prestataires privés ;
- assurer l'équité dans l'accès aux établissements privés en subventionnant directement des groupes cibles spécifiques. Tirer les leçons de contextes nationaux différents où, dans un cas, l'offre privée attire des élèves de familles modestes alors que, dans d'autres pays, elle attire plutôt des élèves à revenus plus élevés ; les deux systèmes pratiquent la ségrégation et la polarisation par niveaux de revenus ;
- déterminer les niveaux d'investissement des ménages dans l'enseignement postprimaire.

Le dilemme de la définition est évoqué : une distinction possible est proposée entre « éducation obligatoire et postobligatoire » qui serait préférable à « éducation primaire et postprimaire ». L'éducation obligatoire devrait constituer un bien public et être dispensée gratuitement, alors que l'investissement des ménages serait retenu comme un mécanisme de financement de l'éducation non obligatoire.

Les pouvoirs publics devront bénéficier d'un renforcement des capacités pour assumer leurs nouveaux rôles : incitations, facilitation, fixation de normes, suivi, transparence, qualité, accès, équité ; capacités d'élaboration de cadres juridiques pour les partenariats ; et planification de systèmes de formation du personnel appropriés.

Les transitions entre le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur : politique générale et gouvernance

L'interface entre l'enseignement postscolaire et l'enseignement supérieur en Afrique du Sud : les facteurs qui influent sur la capacité du secteur de l'enseignement supérieur à répondre aux besoins nationaux

Nan Yeld et Ian Scott, Afrique du Sud

- Le pays introduit actuellement des mécanismes d'évaluation novateurs qui déterminent le potentiel des élèves en tant que critères d'admission dans les établissements d'enseignement supérieur et en complément aux résultats obtenus lors des examens de fin d'études.
- Les élèves doués mais défavorisés sont orientés vers des programmes et des disciplines appropriés pour faciliter non seulement leur accès, mais aussi leur réussite dans l'enseignement supérieur.
- Moins de 5 % des élèves noirs sont inscrits dans l'enseignement supérieur, contre un taux de participation national de 15-16 %.

- Il est nécessaire d'améliorer l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage, le taux de réussite actuel n'étant que d'environ 44 %.
- L'équité d'accès s'est améliorée, mais l'équité de résultats est insuffisante.
- Des réformes des programmes d'études sont nécessaires pour prendre en compte la diversité des recrues.
- Une réforme de la structure et de l'exécution des programmes d'études de l'enseignement supérieur est une condition essentielle de l'efficacité et de l'efficience des réponses apportées aux besoins nationaux.

Pour une meilleure articulation entre le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur en Mauritanie

Oumar Soumare, Mauritanie

- L'augmentation du taux de croissance du PIB enregistrée ces dernières années a accru la demande de compétences dans le secteur de l'emploi.
- Seulement 5 % des personnes employées possèdent un diplôme technique ou tertiaire.
- L'augmentation de la scolarisation à tous les niveaux a conduit à une dégradation de la qualité et à des problèmes de flux d'élèves.
- La diversification et la professionnalisation des cours constituent l'approche que l'on adopte désormais pour assurer une plus grande pertinence de l'offre et pour mieux réguler les flux d'élèves afin de traduire les ressources en produits utiles au développement économique.
- La régulation du flux d'élèves est organisée par la spécialisation grâce à l'orientation et au conseil, ainsi que par des examens de sélection.

Pour une meilleure articulation entre le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur : le cas du Mozambique

Arlindo Chilundo, Mozambique

- Cette étude de cas traite de l'articulation entre le deuxième cycle secondaire et l'enseignement supérieur dans le contexte d'une situation post-conflit qui a entraîné un taux d'analphabétisme de 93 % lors de l'indépendance en 1975.
- L'admission à l'enseignement supérieur est ouverte exclusivement aux élèves qui ont accompli 12 années de scolarité.
- Une des explications au déclin de la qualité dans le deuxième cycle secondaire réside dans le fait que des écoles sont ouvertes sans bénéficier d'enseignants qualifiés en quantité suffisante, notamment en sciences, dans les provinces et les zones rurales, ce qui exacerbe les disparités régionales en matière d'accès à l'enseignement supérieur.
- Il est nécessaire de remplacer le système actuel d'examens et de critères d'admission dans l'enseignement supérieur, marqué par la multiplicité, par un examen national unique.

Débat

Françoise Caillods, de l'Institut international de planification de l'éducation, centre son intervention sur le rôle des examens au niveau secondaire. Les participants mettent en question la capacité des systèmes d'examens actuels à traiter le problème de l'équité et des inégalités et à réguler de manière satisfaisante les flux d'élèves. En Mauritanie, un nouvel examen a été introduit en 10e année, au terme

du premier cycle du secondaire, afin d'orienter les élèves vers le deuxième cycle ou vers les études professionnelles. Au terme du deuxième cycle, un examen sert à évaluer les résultats et un second examen à effectuer la sélection pour l'université. L'expérience de l'Amérique latine comme celle de l'Asie confirment les avantages d'une séparation entre les opérations de certification et de sélection. Parallèlement à l'évaluation des résultats, à la certification et à la sélection, les mécanismes d'entrée dans les institutions d'enseignement supérieur doivent intégrer des mesures visant à renforcer l'équité, à assurer des places aux étudiants ruraux, à ceux dont les revenus sont faibles, aux jeunes filles et aux autres étudiants historiquement défavorisés. Plusieurs insistent sur le fait que la réforme ne doit pas seulement viser l'accès, mais aussi la réussite dans l'enseignement supérieur. Il est nécessaire de mieux concevoir les instruments d'évaluation et de sélection. Bien que les taux de participation soient en hausse, il y a trop peu de candidats valables à l'enseignement supérieur en sciences, en mathématiques et en technologie. Les compétences linguistiques sont également importantes. Dans tous les cas présentés, la qualité des diplômés du secondaire est en baisse. Par ailleurs, un intervenant appelle à une réforme des programmes d'études au niveau de l'enseignement supérieur.

Une éducation et une formation pédagogiques adéquates au niveau du deuxième cycle secondaire s'imposent si l'on veut éviter le gaspillage du talent (coût humain) et parvenir à une réduction des coûts matériels.

Tendances du financement et défis

Cette session examine trois questions à trois niveaux éducatifs différents :

- l'extension du tutorat privé ;
- le financement du TVET au niveau secondaire grâce à l'intervention du secteur privé ;
- le financement des mécanismes d'enseignement supérieur au Sénégal et au Kenya.

Les défis des cours supplémentaires privés : les modèles globaux et leurs implications pour l'Afrique

Mark Bray, Directeur, UNESCO/IIPE

- Le tutorat privé est en augmentation en Asie (Japon et Hong-Kong), à Maurice, plus récemment en Europe et à travers le monde, du fait d'une concurrence accrue pour les places disponibles dans les institutions formelles d'éducation.
- Le tutorat est coûteux pour les ménages d'Afrique et renforce l'iniquité de l'offre d'éducation ; il avantage les élèves aisés et désavantage encore plus les pauvres et les filles.
- Certains enseignants bénéficient de revenus complémentaires qui s'ajoutent à leur faible salaire et sont connus pour abuser de leur position en n'enseignant pendant leurs cours qu'une partie du programme, méthode qui contraint les élèves à recourir au tutorat.
- Il faut dès maintenant mettre fin à la prolifération du tutorat en Afrique, avant qu'il ne soit trop tard.
- Des mesures doivent être prises, telles que l'interdiction faite aux enseignants de pratiquer le tutorat avec leurs propres élèves, afin de mettre un terme au tutorat payant.

Le financement de la formation professionnelle en Afrique : étude de cas sur cinq fonds de formation professionnelle

Alain Dhersigny, ministère des affaires étrangères, France

Le financement des mécanismes de formation professionnelle élaborés par l'Afrique du Sud, le Burkina Faso, le Mali, le Bénin et la Tunisie vise trois objectifs :

1. stimuler le développement économique et social (Afrique du Sud) ;
2. appuyer l'offre d'éducation (Tunisie) ;
3. encourager à la fois les secteurs structuré et non structuré de l'économie (Afrique sahélienne).

- Des fonds ont été créés dans les années 1990 dans de nombreux pays africains ; alimentés par des taxes perçues auprès des institutions de formation et des entreprises privées, ils sont cogérés par les pouvoirs publics, les employeurs et les syndicats.
- Les entreprises peuvent à leur tour bénéficier de ces fonds grâce à leurs programmes de formation, notamment celles du secteur non structuré, ce qui doit stimuler le développement des petites entreprises.
- Parmi les problèmes actuels figurent la rétention par les pouvoirs publics d'une part importante des taxes de formation et le manque de financement de la formation pour le secteur informel (Tunisie), en dépit de la contribution majeure de ce secteur aux ressources du fonds.
- Dans l'avenir, l'appui au renforcement du financement de la formation professionnelle devrait porter simultanément sur le développement global du TVET et sur les questions d'accréditation, comme cela a été fait en Afrique du Sud ; se concentrer davantage sur les besoins de développement de la petite entreprise et de la micro-entreprise ; et encourager l'engagement des partenaires sociaux.

Le financement de l'enseignement supérieur dans un contexte d'extension rapide : études de cas en Afrique anglophone (Kenya) et francophone (Sénégal)

Mohamed Chérif Diarra, UNESCO

Une forte croissance démographique et l'augmentation du nombre des élèves arrivés en fin de scolarité ont multiplié les inscriptions dans les universités, ce qui oblige à reformuler la politique générale.

Les mécanismes de financement de l'enseignement supérieur sont très différents au Sénégal et au Kenya. Le Sénégal a une politique de gratuité de l'enseignement et de bourses d'études, qui compensent 25 % des coûts et apportent annuellement 2 000 USD à leurs bénéficiaires. Au Kenya, les prêts consentis aux étudiants se traduisent par une subvention publique nette de 700 USD par étudiant. Le Kenya a également plusieurs universités privées, qui datent des années 1970. Les parents sénégalais devront comprendre combien il importe d'investir dans l'éducation universitaire de leurs enfants au Sénégal même, plutôt que de les envoyer faire des études à l'étranger pour un coût démesuré.

Le manque d'infrastructures, de maîtres assistants et de matériels d'enseignement/apprentissage fait partie des problèmes rencontrés dans les universités. De plus, on note un taux de chômage élevé chez les diplômés,

cependant que l'enseignement est perturbé par les grèves d'étudiants qui sont régulièrement déclenchées en réponse aux réformes.

Débat

Le débat est centré sur le tutorat privé. Les participants reconnaissent qu'il est déjà largement pratiqué en Afrique. Beaucoup estiment que cela est inévitable tant que les salaires des enseignants restent aussi bas - le tutorat privé étant un moyen d'augmenter leur rémunération - alors que d'autres orateurs le considèrent comme un résultat malheureux mais inévitable de l'importance cruciale des examens et de la certification pour les apprenants. Les participants qui ont traité du financement de l'enseignement secondaire et supérieur notent l'énorme disparité existant entre les familles aisées, qui peuvent financer une éducation à l'étranger, et la grande majorité, qui a des difficultés à financer l'éducation reçue au niveau local.

Session cinq
Questions d'accès et d'équité

– Table ronde –
Questions d'accès et d'équité

Président :
- Maire Matthews, Irish Aid.

Panélistes :
- Lavinia Gasperini, FAO ;
- Codou Diaw, FAWE ;
- Cream Wright, UNICEF New York.

La cinquième session traite des principaux facteurs contribuant à l'exclusion d'enfants des niveaux primaire et postprimaire. Actuellement, la scolarisation secondaire concerne surtout les élèves de familles aisées vivant dans les zones urbaines. Des données complémentaires sont présentées sur les déperditions à tous les niveaux, soulignant la nécessité de transformer le système au niveau postprimaire. Les bonnes pratiques du Mozambique et d'autres pays sont autant d'enseignements à tirer pour innover dans les programmes futurs. Trois présentations structurent la session - sur l'éducation des populations rurales, sur l'éducation et la formation des filles non scolarisées dans les pays en conflit et sur les modalités novatrices à déployer pour parvenir à l'EPP universel et leurs implications financières.

L'éducation en faveur des populations rurales

Les politiques nationales doivent s'intéresser aux besoins éducatifs des populations rurales, qui recouvrent divers groupes sociaux et des zones agro-écologiques et géographiques différentes.

Les compétences en matière d'agriculture et de survie sont particulièrement demandées dans certaines zones rurales.

En 2002, la plupart des 130 millions d'enfants encore non scolarisés et des 880 millions de jeunes et d'adultes analphabètes vivaient dans les zones rurales. La majorité de la population africaine est rurale. L'initiative « Éducation en faveur des populations rurales » (ERP) a été lancée par la FAO en 2002, lors du Sommet mondial sur le développement durable de Johannesburg, dans le but d'accroître l'accès à l'éducation dans les zones rurales et de préparer les citoyens de ces zones à participer activement aux économies du savoir – un objectif qui est essentiel pour atteindre les OMD. L'éducation est considérée comme cruciale pour améliorer la sécurité alimentaire,

éradiquer l'extrême pauvreté et la faim et favoriser l'équité entre les genres dans les zones rurales.

Lavinia Gasperini, de la FAO, revient sur les leçons tirées de ce programme.

> ***Les écoles dans les zones rurales sont souvent considérées comme des institutions impénétrables appartenant au gouvernement central.***
> *Lavinia Gasperini, FAO*

Le premier défi tient à l'absence de forces politiques puissantes représentant les populations rurales. Ensuite, les habitants des zones rurales ne constituent pas un groupe homogène et doivent bénéficier de programmes adaptés aux besoins locaux. Par ailleurs, ils vivent dans des zones agro-écologiques et géographiques très diverses et se caractérisent par de multiples différences socio-économiques et culturelles. Nombre de ministères participent à l'offre d'éducation en faveur de cette population mais la responsabilité première incombe aux ministères de l'éducation et de l'agriculture, qui doivent concevoir des politiques éducatives pour les zones rurales, telle que celle récemment élaborée au Kosovo[2]. Les vulgarisateurs des zones rurales doivent faire équipe avec les enseignants ruraux qui, à leur tour, doivent suivre une formation spéciale pour répondre de façon efficace aux besoins éducatifs locaux et ruraux des apprenants (comme en Colombie), garantissant ce faisant des réponses souples en termes de calendrier scolaire et d'emplois du temps journaliers et de pertinence des programme d'études. Ainsi, 40 % du programme d'enseignement thaï et 20 % du cursus du Mozambique sont adaptés aux besoins locaux. Une décentralisation effective et une participation de la communauté à la planification de l'éducation sont essentielles.

L'insuffisance de l'offre scolaire dans les zones rurales, les problèmes de distance par rapport à l'école, sans parler de la qualité de l'enseignement, inférieure à ce qu'elle est dans les zones urbaines, persistent dans bon nombre de zones rurales du continent. Les populations rurales dispersées sont également, en général, bien plus pauvres que les habitants des villes et ont besoin d'un soutien supplémentaire dès lors qu'elles renoncent aux coûts d'opportunité du travail des enfants dans l'économie rurale (telles les rations alimentaires pour les enfants retirés des travaux des champs et de leur foyer). Il est significatif de voir que les populations rurales perçoivent fréquemment l'école comme une sorte de créature du gouvernement central qui leur est étrangère et déconnectée de leurs vies. Afin d'attirer des filles des zones rurales à l'école, une série d'incitations doivent être prévues pour chaque localité. L'appui aux enseignants ruraux devrait inclure des salaires décents, un logement, une attention aux besoins des stagiaires féminines et enseignantes rurales, d'autres incitations (à l'image de celles déployées à l'intention des enseignants ruraux de Malaisie et de la RDP lao), des pratiques d'affectation redéfinies – comme de nommer des personnels qualifiés en binôme – et des structures de carrière attrayantes.

2. Voir A Strategy for Education for Rural People in Kosovo (2004 – 2009) sur le site de la FAO : http ://www.fao.org/SD/ERP/ERPkosovoenglish.PDF

Outre une offre éducative accrue, les populations rurales ont besoin de centres de formation pour apprendre à subvenir à leurs besoins, produire des denrées alimentaires et acquérir des compétences de vie. Les *Junior Farmer Field and Life Schools* mis en place au Mozambique ont comblé cette lacune avec succès. L'enseignement agricole ainsi redéfini couvre désormais des compétences entrepreneuriales et civiques, des valeurs humaines et une éducation à l'environnement.

Une meilleure coordination des donateurs aux niveaux national et international afin de promouvoir l'ERP et favoriser l'investissement dans ces programmes sera importante pour augmenter l'offre d'éducation destinée aux populations rurales.

Éducation et formation pour les filles non scolarisées vivant dans des situations de conflit

Le TVET continue à reléguer les femmes et les filles, même dans des pays en situation post-conflit, alors qu'elles représentent une force potentielle de reconstruction de la société et de transformation positive des relations entre les genres.
L'expérience du Libéria montre l'impact d'une volonté politique de haut niveau pour promouvoir les filles et les femmes par le truchement du TVET.

Codou Diaw, du FAWE, constate que le TVET est à nouveau à l'ordre du jour et que de nombreux orateurs ont plaidé de façon convaincante en faveur d'une reprise des investissements dans ce secteur. Les données déjà partagées lors de la Biennale ont montré la faible participation des filles et des femmes au TVET et leur prépondérance dans les programmes de formation typiquement féminins. Dans les pays en situation post-conflit, l'écart entre les genres dans le TVET est encore plus marqué, d'autant que de nombreux enfants ne sont pas scolarisés. Le Bureau régional du FAWE a inclus un programme pour l'éducation des filles dans des pays en situation post-conflit dans son plan stratégique quinquennal 2008-12.

Le FAWE a mené une étude dans trois pays en situation post-conflit : le Burundi, le Libéria et la Sierra Leone. Le rapport passe en revue les politiques de TVET en se plaçant dans une perspective de genre, recense les expériences TVET sur le terrain et avance des recommandations à l'intention des gouvernements pour accroître la participation des filles et des femmes dans le TVET. Un programme FAWE triennal, conçu pour mettre en évidence les activités TVET, est actuellement mis en œuvre dans ces pays.

L'étude conclut que les filles et les femmes ne sont pas suffisamment ciblées par les programmes de formation en compétences pour les pays post-conflit et, ce qui est plus troublant, que les politiques de TVET ne prennent pas en compte les questions de genre, à l'exception du Libéria où l'intérêt évident de la Présidente en faveur de l'éducation des filles a eu des répercussions. Les observations sur le terrain confirment la concentration des femmes/filles dans des programmes de TVET traditionnellement féminins et orientés sur les aspects « ménagers ». Le FAWE se propose de transformer les politiques et l'offre de TVET en instruments réactifs aux problèmes de genre au niveau national, en ciblant spécifiquement les filles et les femmes, à travers des partenariats avec le ministère de l'éducation

notamment, des agences, des organisations de la société civile (OSC) et des collectivités. Parallèlement, le FAWE démontrera la contribution cruciale des femmes à la reconstruction sociale et économique et mettra en lumière le potentiel du TVET pour transformer de façon positive les relations entre les genres dans les pays en situation post-conflit.

Parvenir à l'enseignement postprimaire universel en Afrique. Modalités novatrices et conséquences en matière de coûts

Une position proactive en matière d'enseignement secondaire universel (ESU) coûterait très cher et exigerait l'adoption d'importantes stratégies de réduction des coûts.
La transformation radicale de l'enseignement postprimaire actuel est vitale pour parvenir à l'ESU.

Cream Wright, chef de la section Éducation pour l'UNICEF, à New York, rappelle que l'enseignement postprimaire coûte bien plus cher que l'enseignement primaire et exigera des approches nouvelles. Les progrès considérables obtenus dans l'enseignement primaire, grâce aux politiques nationales, aux investissements intérieurs en matière d'éducation et à l'appui extérieur soutenu fourni par les partenaires, offrent déjà des leçons à tirer pour l'extension de l'enseignement postprimaire et indiquent qu'à ce niveau, le processus de planification devra être radicalement différent. Cela exigera des transformations profondes des modèles existants au niveau de l'offre, étant donné la base de ressources de la majorité des pays d'Afrique.

Afin de réunir des données en appui à de futures prises de décisions informées, Cream Wright passe en revue les déterminants déjà définis du succès des modèles postprimaires appliqués dans différents pays. Des données relatives au financement actuel de l'enseignement postprimaire sont par ailleurs utilisées pour prédire le coût de son universalisation à partir des modèles globaux existants. Une solution novatrice est ensuite discutée dans le but de trouver des modèles chiffrés applicables pour universaliser le premier cycle secondaire en Afrique. Par le passé, les analyses n'existaient que pour quelques pays sélectionnés. La richesse des données disponibles actuellement permet d'effectuer des simulations réalistes pour tous les pays.

> ***A l'inverse de l'enseignement primaire, le coût de l'enseignement postprimaire universel devrait être extrêmement élevé, voire prohibitif, pour la majorité des pays si l'on se base sur les modèles d'offre existants. Cependant, il reste encore beaucoup de travail systématique à réaliser pour pouvoir quantifier les coûts. Les pays africains agiraient à l'aveuglette s'ils devaient simplement adopter une politique d'universalisation de l'enseignement postprimaire.***
> *Cream Wright, UNICEF*

On estime que 185 millions d'enfants d'âge secondaire ne sont pas scolarisés ; plus des deux tiers d'entre eux (127 millions) sont encore à l'école primaire. Actuellement, plus des deux tiers des enfants de 12 à 14 ans inscrits dans le second cycle du primaire dépassent l'âge officiel de deux ans ou davantage. Les inefficacités existant au niveau primaire doivent être prises en compte avant que l'on puisse planifier une expansion valable au niveau secondaire. Les disparités d'accès dans le primaire sont

exacerbées dans le secondaire, ce qui rend l'accès à l'enseignement postprimaire difficile pour les filles et les enfants ruraux pauvres. Cream Wright préconise un système inclusif avec des schémas alternatifs d'offre scolaire tout en prônant une réduction des coûts unitaires à ce niveau, ce qui implique d'augmenter les taux d'encadrement et de fournir aux élèves plus âgés actuellement scolarisés en primaire des programmes accélérés externes ou parallèles. Au lieu d'adopter une démarche pessimiste vis-à-vis de l'extension de l'enseignement postprimaire, l'intervenant argue en faveur d'une attention soutenue à accorder à des stratégies novatrices et de réduction des coûts qui rendraient l'enseignement postprimaire universel réalisable.

> ***Il existe des considérations complexes liées aux méthodes les plus appropriées, équitables et d'un bon rapport coût-efficacité pour offrir un accès à l'enseignement postprimaire à l'ensemble du groupe d'âge éligible, étant donné sa diversité de talents, de motivations et d'aspirations.***
> *Cream Wright, UNICEF*

Débat

Face au nombre d'enfants concernés, à la diversité des besoins et des programmes et aux coûts présentés pendant les quatre sessions antérieures, les participants expriment leurs préoccupations, et même leur perplexité et leur anxiété, quant à l'ampleur de la tâche que suppose la planification de l'enseignement postprimaire. Les messages globaux et précis des orateurs des séances plénières sont acceptés et reconnus comme valables par l'ensemble des participants. Parallèlement, ceux-ci s'attachent à la notion importante de l'éducation en tant que droit de tous les enfants. La ministre de l'Éducation de l'Afrique du Sud propose que tous les pays inscrivent ce droit à l'éducation dans leurs législations. Cream Wright note que, bien qu'il s'agisse d'un pas positif, cela n'a pas aidé des pays comme l'Inde à poursuivre l'EPT, puisque les procès civils ne sont pas couramment utilisés dans ce pays pour accroître l'accès.

Augmenter l'efficacité du système éducatif

Les participants regrettent de plus en plus les déperditions dans l'enseignement primaire, qui mettent en danger l'extension des niveaux supérieurs du système, se faisant l'écho d'un point important évoqué par Cream Wright. Les statistiques présentées à la Biennale confirment l'inutilité et le coût exagéré de taux d'encadrement trop faibles. Un consensus émerge quant à la nécessité d'augmenter les taux d'encadrement dans le niveau postprimaire (nombre d'élèves par maître et non pas nombre d'élèves par classe), afin de tenir compte des schémas d'enseignement sur l'ensemble des classes.

Un représentant de l'Association Montessori International recommande que l'UNICEF inclue l'éducation de la petite enfance dans sa définition de l'enseignement de base, non seulement parce que les enfants ont droit au développement de la petite enfance (DPE) mais aussi pour accroître le nombre d'enfants prêts à apprendre et pour valoriser l'efficacité de la scolarisation primaire. Un paneliste précédent, Adriaan Verspoor, observe que tant que l'on n'aura pas atteint l'enseignement primaire universel, de nombreux pays n'accorderont pas la priorité au DPE.

Genre et TVET

En réponse aux questions posées par le vice-ministre de l'éducation, des sciences et des sports du Ghana ainsi que d'autres participants, Codou Diaw apporte d'autres détails sur le programme de TVET dans trois pays en situation post-conflit, qui cible 1 000 filles dans chaque pays et mobilise différents partenaires. Le FAWE a conçu des instruments pour garantir une pédagogie et des contextes réagissant aux problèmes de genre. Le groupe le plus exclu parmi tous les groupes sociaux est composé des filles pauvres des zones rurales, comme le confirment les statistiques présentées par Cream Wright sur plusieurs pays.

Degrés de marginalisation

Le besoin d'accorder davantage d'attention aux ruraux pauvres suscite l'approbation des participants. La ministre de l'Éducation de l'Afrique du Sud et Lavinia Gasperini notent que les systèmes éducatifs doivent se concentrer de façon plus explicite sur les enfants « silencieux et souvent invisibles » souffrant de handicaps et, plus spécifiquement, sur les enfants handicapés pauvres qui sont doublement marginalisés. La pauvreté, la situation géographique (habitants des bidonvilles et des zones rurales), le statut de minorité ethnique, les handicaps et le genre sont des facteurs majeurs empêchant les enfants d'être scolarisés dans l'enseignement de base et les niveaux post-élémentaires. Bien que le genre soit un facteur contributif, il ne constitue pas le déterminant le plus significatif de la scolarisation. Les enfants orphelins sont particulièrement vulnérables : ils courent non seulement le risque d'être exclus de l'école mais aussi de ne pas acquérir les compétences agricoles et de survie en raison de la disparition de leurs parents.

– Sessions parallèles –
Questions d'accès et d'équité

Les sessions parallèles examinent en détail les populations « non touchées par l'éducation » et les groupes cibles qui courent le risque d'être exclus de l'enseignement postprimaire, à savoir les populations rurales, les pauvres, les filles et d'autres groupes historiquement défavorisés. Elles reviennent également sur le besoin de diversification des programmes d'études, au moyen de modèles de TVET novateurs et orientés vers les compétences. Un fort appel à l'innovation (les « affaires non courantes ») est lancé pour le niveau postprimaire, comme l'adoption de modes alternatifs de délivrance réagissant aux coûts, à l'instar de l'enseignement à distance et non formel. Les échecs des stratégies des années 1970 sont analysés, pour en tirer des enseignements. Des expériences africaines, d'une grande richesse, sont soumises à l'évaluation critique et à la réévaluation.

Questions de genre dans l'enseignement postprimaire

Questions de genre dans l'enseignement postprimaire en Afrique

Maguette Diop, Sénégal

- *La violence sexuelle dans les écoles affecte à la fois les garçons et les filles.*
- *Les enseignants doivent être les agents de l'élimination des inégalités ; ils ont donc besoin d'être mieux formés aux problèmes de genre.*
- *La réforme des programmes d'études doit faire disparaître les stéréotypes liés au genre.*
- *On note un intérêt pour l'amélioration de l'équité dans le système, mais le manque de ressources reste problématique. Les écoles pourraient générer elles-mêmes leurs propres fonds supplémentaires.*

Questions de genre dans l'enseignement technique et la formation professionnelle

Rudo Barbra Gaidzanwa, Zimbabwe

- *Les mariages, grossesses et abandons précoces empêchent de nombreuses filles d'Afrique de rester à l'école au-delà de 15 ans.*
- *Les filles ont souvent de moins bons résultats et n'arrivent pas à atteindre le niveau nécessaire pour entrer dans l'enseignement secondaire. Le TVET constitue une alternative viable pour beaucoup.*
- *Les occasions d'entrée sur le marché du travail sont très différentes pour les filles et pour les garçons, en raison de différences dans la réussite scolaire et de facteurs sociaux.*

Négocier l'interface entre le second cycle secondaire et l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : dimensions liées au genre

Grace Bunyi, Kenya

- Les filles ont tendance à fréquenter des écoles secondaires rurales et des écoles urbaines de mauvaise qualité ; les étudiantes sont plus nombreuses dans les universités privées que dans les universités publiques.
- Les inégalités affectent les filles à chaque niveau du système éducatif.
- La plupart des programmes ciblant les inégalités de genre dans l'enseignement secondaire sont mis en œuvre par des ONG, en général sur une base pilote uniquement, avec peu d'incidence durable et aucun impact sur le système.

Transition vers l'enseignement postprimaire en mettant la priorité sur les filles

Aster Haregot, UNICEF

- Davantage de pays adoptent une perspective de genre dans leurs politiques d'éducation. Des politiques de discrimination positive sont en général mises en place, y compris pour assurer le retour à l'école des mères adolescentes.
- Cependant, dans les 40 % des ménages les plus pauvres, le ratio filles/garçons est de 4:1 en neuvième année.
- Pour l'UNICEF, l'enseignement postprimaire comprend l'offre d'éducation pour les enfants d'âge secondaire qui n'ont pas achevé leur enseignement élémentaire.

Débat

Jackie Kirk, chargée d'animer les débats, note le succès du concept de la « petite fille » dans l'enseignement primaire mais suggère qu'il faudrait passer à un nouveau concept, de la fille plus âgée et/ou de la jeune femme, pour tout ce qui a trait à l'enseignement post-élémentaire. Différentes questions, occasions et priorités nouvelles sont à envisager dans ce contexte qui doit aussi impliquer de nouveaux acteurs et parties prenantes.

Des obstacles multiples et bien connus limitent l'accès des filles à l'enseignement postprimaire ; ils persistent en dépit des efforts déployés depuis des décennies pour les éliminer. Ce sont les barrières culturelles mais aussi celles posées par l'école, la famille et la collectivité. Les systèmes éducatifs post-élémentaires continuent de saper le statut des femmes. La violence psychologique, verbale et émotionnelle peut être parfois plus néfaste que la violence physique. Les pères sont accusés de favoriser leurs fils et de ne pas encourager leurs filles à poursuivre des études dans les disciplines traditionnellement masculines. Davantage de filles que de garçons sont orientées vers une formation en compétences de niveau postprimaire, alors que ces diplômes sont considérés comme inférieurs, ce qui condamne les filles à être titulaires des qualifications les moins recherchées sur le marché du travail.

L'apparente lenteur de la mise en œuvre des politiques et des interventions orientées sur le genre impose que les ONG, les églises et la société civile établissent un partenariat avec les gouvernements. Les politiques sensibles aux

questions de genre exigent des stratégies du même type et la rationalisation en la matière doit être accompagnée de budgets tenant compte de ce phénomène. Les participants déplorent l'absence récurrente d'informations ventilées par genre. Des bases de données sur les adolescents et le marché du travail devraient être développées et ventilées par âge, sexe, variables socio-économiques, etc., afin d'étayer la politique, la planification et la formation. En conclusion, les participants sont convenus que les problèmes de genre concernent aussi bien les garçons que les filles. Les programmes mettent à juste titre l'accent sur l'accès inéquitable des femmes à l'éducation, mais il est essentiel de faire participer les garçons aux actions de discrimination positive en faveur des filles.

Enseignement à distance et apprentissage libre

Le potentiel de la scolarité libre en Afrique : une étude de cas du National Institute of Open Schooling (Inde)

James Stanfield, université de Newcastle

- Il existe actuellement des occasions passionnantes de remodeler et de développer l'enseignement post-élémentaire pour les gouvernements souhaitant utiliser à plein le potentiel de l'enseignement libre et à distance.
- En Inde, le *National Institute of Open Schooling* constitue le système de scolarisation libre le plus important du monde. Il offre un accès libre et ouvert à tout un éventail de disciplines. Il est autonome, bénéficie de partenariats et se suffit à lui-même sur le plan financier. D'autres centres peuvent, s'ils en font la demande, devenir des institutions accréditées auprès de l'institut. Cependant son statut d'organe à but non lucratif limite son développement.
- Le secteur privé est une source privilégiée d'expériences et de compétences en matière de renforcement des capacités et de contrôle de la qualité.
- L'Afrique a le choix entre plusieurs modèles : (a) le monopole gouvernemental ; (b) les partenariats public/privé (à but non lucratif) à un coût faible ou nul pour le gouvernement ; ou (c) le privé orienté vers le profit. En associant la recherche de profit, l'EDAL et les TI, divers modèles sont possibles.

Revue de l'utilisation des systèmes d'EDAL dans l'offre d'enseignement postprimaire en Afrique

Ephraim Mhlanga, South African Institute for Distance Education

- En Namibie et au Botswana, les programmes acceptent un très grand nombre d'étudiants : 25 000 au NAMCOL (Namibia College of Open Learning) et 21 000 au BOCODOL (Botswana College of Distance and Open learning) (chiffres de 2005).
- Le NAMCOL et le BOCODOL offrent maintenant une certification de premier cycle secondaire. Bon nombre des étudiants inscrits ont entre 20 et 30 ans ; on compte davantage de femmes que d'hommes.
- Les programmes se prévalent de taux de passage élevés, ainsi que d'une articulation des programmes d'enseignement et d'une gouvernance satisfaisantes.
- L'EDAL est un moyen éprouvé pour former les apprenants ayant dépassé l'âge scolaire et les groupes marginalisés.

Étude de cas sur l'articulation du Namibia College of Open Learning (NAMCOL) et du système formel en Namibie

Alfred Ilukena, Namibie

- Le NAMCOL, créé en 1998, compte près de 29 000 étudiants et attire ceux qui ont échoué à l'examen de fin d'études secondaires. Les étudiants du Vocational Training Centre (VTC) peuvent remettre leurs qualifications au niveau du second cycle secondaire lors de sessions « après la classe ».
- A l'avenir, le NAMCOL diversifiera son offre pour proposer, à côté des programmes classiques et théoriques, des cours focalisés sur les aptitudes/compétences.
- Les étudiants de Namibie de 16 ans et plus peuvent choisir entre plusieurs options : le NAMCOL, le VTC (à base modulaire) ; les instituts d'éducation ; l'université de Namibie (4 ans) ; et les instituts polytechniques (3-4 ans).
- Les filles enceintes peuvent poursuivre leurs études pendant leur grossesse et revenir à l'école après leur accouchement.

Il existe des voies passionnantes pour les gouvernements prêts à penser l'impensable et à ouvrir de nouvelles filières en créant un environnement réglementaire qui encourage et attire des sociétés commerciales de premier plan à venir investir dans les secteurs de l'EDAL.
James Stanfield, université de Newcastle

Débat

Le ministre de l'Éducation de Maurice appuie fortement l'EDAL et lance un appel en faveur de la diffusion de davantage de modèles. La ministre de l'Éducation de l'Afrique du Sud demande des informations sur les mesures d'assurance qualité dans le secteur privé de l'EDAL, sur les coûts pour les étudiants, les profils de ces derniers et les bourses à la disposition des étudiants pauvres, en notant qu'en Afrique du Sud, les entreprises à but lucratif se révèlent toujours coûteuses et empêchent un accès équitable.

Le Burkina Faso souligne que les investissements en EDAL sont rapidement dépassés par les nouveaux progrès de la technologie. James Stanfield explique que le modèle indien utilise beaucoup de matériels imprimés car les infrastructures technologiques nationales ne sont pas très sophistiquées. Certains participants rappellent que les enseignants peuvent opposer une résistance à la diffusion de l'EDAL.

Enseignement non formel

Passage de l'enseignement primaire au postprimaire : utiliser les possibilités d'apprentissage non formel pour augmenter l'accès et la pertinence

Deborah Glassman, Groupe de travail de l'ADEA sur l'éducation non formelle

- Des catégories spécifiques d'enfants (en décrochage scolaire, trop âgés, n'ayant jamais été scolarisés et issus de populations marginalisées) continueront à être

exclues de l'enseignement primaire formel en 2015 en raison de la réticence des ministères à les intégrer dans des programmes alternatifs. Ils ne pourront pas non plus suivre l'enseignement post-élémentaire.

- Les programmes non formels (principalement gérés par les ONG) répondent aux besoins de ces enfants mais il faudrait que les gouvernements leur accordent attention et soutien pour toucher les niveaux à la fois primaire et postprimaire afin que ces programmes puissent s'intégrer dans les services nationaux d'éducation, dans les cadres nationaux d'évaluation et de qualifications et, également, dans les limites du processus de l'apprentissage tout au long de la vie.

Centres de formation professionnelle au Mali et intégration des diplômés sur le lieu de travail

Bonaventure Maiga, Mali

- Au Mali, les centres de formation au développement (DTC), lancés en 1993 pour l'enseignement de base des enfants de 9 à 15 ans, associent maintenant 4 années d'enseignement de base à 2 ans d'un programme de formation professionnelle. Les diplômés reçoivent des trousses et une aide pour trouver un l'emploi mais aucun suivi n'est effectué. Près de 1 000 jeunes ont bénéficié de ce dernier programme sur près de 30 000 diplômés de l'alphabétisation.
- Une analyse récente du programme conclut que les diplômés trouvent le programme de deux années trop court et recommande que les DTC accroissent la participation des communautés, établissent un lien plus étroit entre les programmes élémentaires et professionnels, forment les maîtres artisans, qui dans la grande majorité sont illettrés, au rôle de mentors et augmentent la pertinence de la formation par rapport aux besoins locaux.

Programmes de formation pour les jeunes défavorisés d'Amérique latine : équilibre entre les stratégies publiques de la dernière décennie et les tendances récentes

Claudia JACINTO, redEtis

- Depuis les années 1990, les programmes éducatifs novateurs de l'Amérique latine destinés aux jeunes défavorisés n'ayant pas obtenu un certificat d'enseignement secondaire dépendent des ministères du travail. Ils ont produit des cours peu onéreux de courte durée via des prestataires privés. La formation peut comprendre une exposition au travail dans le secteur formel.
- Les ministères des services sociaux ont tendance à travailler avec les ONG qui offrent un ensemble plus vaste de formations incluant les compétences de vie et l'éducation civique. Ils ciblent l'emploi indépendant et dans le secteur informel. Les services de placement et de suivi sur le lieu de travail sont faibles ou inexistants.
- De nouvelles approches prometteuses de programmes associent la formation technique et les compétences de vie et l'aptitude à rechercher un emploi ainsi que des modèles intéressants liant la formation professionnelle et l'enseignement secondaire alternatif. Il convient encore de développer une approche tout au long de la vie de la formation.

- Les diplômés obtiennent de meilleurs emplois qu'auparavant et des salaires plus élevés mais les études indiquent que la précarité persiste dans le secteur informel, peu d'entreprises durant plus d'une année.
- Des programmes professionnels à large couverture incluant les compétences de vie et d'autres aptitudes essentielles, à l'intérieur d'un cadre national de qualifications, et des services de placement conçus au stade de la planification du programme ont été couronnés du plus grand succès. Intégrer les programmes de formation dans les services de placement, offrir un tutorat et des conseils ainsi qu'un soutien constant pour l'emploi indépendant et l'esprit d'entreprise est essentiel. Les partenariats public/privé au niveau local incluant des centres de formation et les partenaires sociaux constituent une stratégie prometteuse. Les liens entre divers parcours éducatifs et environnements d'apprentissage/de travail sont importants.

Délimiter l'enseignement non formel au niveau de l'enseignement postprimaire en Ouganda

Twine BANANUKA,Groupe de travail de l'ADEA sur l'éducation non formelle

- L'enseignement non formel couvre l'enseignement général, l'enseignement commercial, le TVET et la formation au sein des entreprises. Il souffre d'un faible prestige en raison de la forte fragmentation du secteur, du manque d'articulation claire avec l'enseignement formel et de l'absence de passerelles permettant de progresser vers les niveaux supérieurs, à l'exception des collèges communautaires.
- Les avantages du secteur non formel comprennent la souplesse de l'enseignement dispensé, des coûts inférieurs et un potentiel de création d'emplois plus élevé.
- De larges partenariats divers sont essentiels à son succès.
- Le ministère de l'éducation n'a reconnu que récemment la contribution de l'enseignement non formel pour toucher des enfants et des jeunes jusque-là en dehors du système d'éducation et se propose d'englober l'enseignement non formel au sein du cadre national de qualifications.

Débat

L'enseignement non formel n'est pas seulement une alternative au formel - c'est également une solution viable en tant que telle vers d'autres possibilités en matière d'éducation.

Twine Bananuka, Ouganda

Klaus Jahn, de la GTZ, note l'image négative largement répandue de l'enseignement non formel et le rôle crucial des gouvernements pour améliorer la qualité du secteur grâce au renforcement des capacités des instructeurs et des formateurs, au suivi et au contrôle. Des groupes spécifiques, tels que les femmes, les personnes handicapées, les habitants des zones rurales et les pauvres des zones urbaines ainsi que les apprenants ne maîtrisant pas une langue internationale ont besoin de davantage d'attention de la part des planificateurs. Les participants soulignent la faible capacité persistante des possibilités offertes par l'enseignement non formel face au très grand nombre d'élèves non touchés par les programmes éducatifs. Un représentant des donateurs décrie le manque de clarté en matière de vision de l'enseignement, d'objectifs et

de politique non formels, qui explique l'hésitation des donateurs à soutenir cet enseignement. Les participants conviennent qu'il serait utile de tirer des leçons de ce qu'ont fait des pays comme la Namibie et l'Ouganda qui disposent déjà d'un cadre de politique incluant l'enseignement non formel ; de passer en revue le potentiel offert par l'école du soir gratuite, subventionnée ou payante à l'intention d'étudiants du post-élémentaire ; et d'augmenter les études de suivi sur les leçons apprises en matière d'intégration des diplômés des enseignements non formel et formel sur le lieu de travail.

Les principales recommandations énoncées comprennent le plaidoyer en faveur de l'enseignement non formel et son marketing social au niveau du ministère et l'inclusion de défenseurs de l'enseignement non formel au sein des comités de formulation de politiques ainsi que des initiatives de plaidoyer adressées à des donateurs potentiels une fois définies la vision et une politique claire de l'enseignement non formel. D'autres points connexes concernent les aspects suivants :

- élever l'ENF au statut de mécanisme alternatif reconnu pour dispenser l'enseignement à chaque niveau du système ; intégrer l'ENF dans l'enseignement général, dans le cadre d'une politique de cadre national de qualifications (NQF) ; instaurer des liens et des passerelles sur l'ensemble du système afin d'ouvrir l'accès aux possibilités d'enseignement à la fois formel et non formel ; et intégrer les approches méthodologiques de l'ENF dans la formation principale des enseignants ;
- reconnaître le manque d'attention dont souffrent les populations urbaines, en nombre considérable et en augmentation, ayant besoin d'ENF, en raison du discours qui prévaut sur les besoins des populations rurales ;
- réunir davantage d'informations sur le coût de l'ENF dans les rapports et les évaluations le concernant, ce qui permettrait d'élaborer une politique susceptible d'attirer les fonds des donateurs ;
- garantir l'inclusion de l'ENF dans les statistiques sectorielles, dans les rapports de chiffrage et les documents de planification et dans des programmes tels que les plans de l'Initiative de mise en œuvre accélérée. Affecter une partie des budgets nationaux d'éducation à l'ENF ;
- établir un Observatoire africain pour l'enseignement non formel.

Innovations pour un accès équitable

Écoles communautaires et structures alternatives pour l'enseignement postprimaire : Stratégies d'extension de l'enseignement de base au Burundi

Pascal MUKENE, Burundi

Le Burundi a un taux atypique de scolarisation dans le secondaire, de 15 %. Le pays s'attache à l'allongement de l'enseignement de base à neuf ans. Les écoles communautaires pour le premier cycle secondaire ont un impact socioéconomique positif sur la localité immédiate et rapprochent l'enseignement postprimaire des foyers. Mais des problèmes demeurent, comme la précarité du financement communautaire, les aptitudes inadéquates à l'enseignement des professeurs et les mauvais taux de passage. Les structures alternatives, rares et confrontées à des problèmes impressionnants, sont davantage en accord

avec les réalités locales. Ces questions sont traitées dans le plan sectoriel d'action 2006-2015.

A l'avenir, il conviendra de créer des liens entre les institutions d'enseignement et le secteur de l'emploi, ce qui permettrait de développer des programmes pertinents de TVET afin de préparer les étudiants au monde du travail.

La réintégration sociale grâce à l'apprentissage communautaire : programme de réintégration communautaire (RAC) au Congo

Maurice BANOUKOUTA, Congo

Le contexte post-conflit du Congo exigeait la reconstruction du tissu social afin de donner un nouvel espoir à la jeunesse, de s'attaquer à la pauvreté, aux questions de santé, aux besoins éducatifs et à la nécessité de se concentrer sur la réinsertion des jeunes ex-combattants.

Accroître les possibilités d'emploi et les compétences rémunératrices permet de réintégrer la jeunesse dans la société. Le programme RAC conçu pour les 16-23 ans avec un minimum de huit années d'enseignement débouchant sur un diplôme (CQP) comprend des compétences théoriques et pratiques et une initiation aux TI et à la gestion commerciale. Les bénéficiaires sont affectés à des maîtres artisans et dotés de trousses d'outils.

Les communautés ont participé aux processus de sélection dans les zones rurales et urbaines et ont pris en compte les préférences des jeunes en matière de métiers. Dans les zones urbaines et rurales, les taux d'achèvement ont été de respectivement 84 et 78 %.

Les débours de fonds ont été retardés et le fait que les maîtres artisans n'avaient pas les bonnes compétences pour faciliter l'apprentissage s'est révélé problématique. L'espoir demeure néanmoins de développer ce programme à une plus grande échelle.

Possibilités d'éducation et de formation non formelles pour les jeunes vivant dans les zones rurales d'Afrique du Sud

Kathy WATTERS, Afrique du Sud

- Les possibilités d'éducation pour les jeunes ruraux de 15 à 28 ans n'ayant pas terminé leur enseignement secondaire sont limitées, malgré le NQF qui se propose de réduire les disparités depuis la fin de l'apartheid.
- Des demandes bureaucratiques complexes pesant sur les prestataires privés limitent l'expansion de l'offre.
- Une approche holistique de la formation aux compétences est vitale pour que l'individu puisse se développer durablement.

Débat

L'expérience du Botswana en matière d'écoles communautaires est débattue. Dans ce pays, les communautés sont lasses de gérer les écoles construites par l'État. Le ministère en a de nouveau repris la gestion, en faisant payer 5 % des coûts aux parents. Il a fallu pour cela réintroduire les frais de scolarité. Des questions sont posées sur le niveau de renforcement des capacités dont ont bénéficié les communautés et sur leur marge de manœuvre pour participer à la prise de décisions.

La formation professionnelle ne fait pas l'unanimité dans les communautés de nombreux pays, à cause du manque perçu de financement du sous-secteur et d'inquiétudes quant à l'employabilité des diplômés. Les participants concluent que de longues consultations intenses et continues avec les communautés sont nécessaires afin de s'assurer de leur confiance et de leur soutien. Ils soulignent également que le suivi sur le lieu de travail est vital pour le succès de la formation professionnelle.

Session six

Qualité et pertinence de l'enseignement postprimaire : la demande de l'offre d'enseignants, les programmes d'études et le développement des compétences

– Table ronde –
Qualité et pertinence de l'enseignement postprimaire

Président :
• S.E. Jacques Fame Ndongo, ministre de l'Éducation, Cameroun.
Intervenants :
• Adama Ouane, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie ;
• Virgilio Juvane, GT de l'ADEA sur la profession enseignante ;
• Denise Bergeron, AFIDES (Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires).

La première présentation propose un principe d'organisation de l'éducation post-élémentaire incorporant le rôle crucial de l'éducation de base en tant que fondement de l'apprentissage tout au long de la vie. Les deuxième et troisième présentations focalisent l'attention sur la nécessité de considérer les enseignants et les principaux des écoles/institutions comme des éléments clés d'une éducation efficace pour tous, même dans les contextes d'apprentissage les plus défavorisés.

Les connexions de l'apprentissage tout au long de la vie : le rôle nodal d'approches postprimaires et post-élémentaires diversifiées

Les approches d'apprentissage tout au long de la vie offrent un cadre approprié pour le développement de l'apprentissage post-élémentaire.
L'Afrique possède déjà quelques plans directeurs susceptibles d'inspirer d'autres pays et qui incorporent un large éventail de programmes post-élémentaires et de canaux d'apprentissage multiples.

L'apprentissage tout au long de la vie (ATLV) constitue un cadre idéal pour planifier toute la série des options de l'enseignement postprimaire grâce à l'approche holistique et intégrée qu'il adopte. Adama Ouane souligne que l'ATLV offre des conditions et des capacités d'autonomisation et d'inclusion en raison de ses principaux attributs,

qui sont l'intégration, la flexibilité et l'application continue et délibérée de l'apprentissage. L'enseignement postprimaire de l'avenir peut tirer des leçons des processus utilisés dans l'ATLV pour intégrer les vastes préoccupations de l'ATLV en matière de programmes englobant toute une diversité de sujets, de compétences et de groupes d'apprenants ; et de l'élaboration de systèmes globaux de qualification et d'accréditation.

> *L'apprentissage tout au long de la vie consiste, en un mot, à « apprendre à apprendre » – et il est la vie elle-même. La perspective de l'ATLV offre d'emblée le cadre nécessaire pour connecter et intégrer toutes ces approches de manière anticipative, en évitant la fragmentation et la nécessité de recourir à des solutions de fortune et à des mesures d'urgence.*
> *Adama Ouane, UNESCO/UIL*

L'ATLV est diffusé par les trois canaux de l'éducation formelle, non formelle et informelle ; il utilise le principe organisateur de l'apprentissage continu, qui déroule l'apprentissage vertical (tout au long de la vie) de la naissance à la mort et applique l'apprentissage horizontal (dans toutes les dimensions de la vie) à toutes les expériences et à tous les contextes de la vie et qui établit des liens entre différents types d'apprentissage.

> *L'apprentissage informel est la modalité essentielle à travers laquelle la plupart des gens acquièrent des connaissances et des compétences. Très souvent pourtant, les gens n'ont pas conscience de l'importance, de la contribution réelle et de la nature omniprésente de l'éducation informelle.*
> *Adama Ouane, UNESCO/UIL*

Il convient de dissiper quelques idées préconçues communément répandues concernant l'ATLV : la pertinence du concept n'est pas limitée aux pays industrialisés ; l'ATLV ne se réduit pas à l'apprentissage des adultes, mais il s'étend à tout apprentissage à tout âge ; et il n'est pas confiné aux secteurs de l'éducation théorique et/ou professionnelle ni au monde du travail. L'ATLV concerne l'apprentissage dans tous les pays, pratiqué par toutes les personnes au cours de la vie, et il englobe la citoyenneté active, la participation sociale, les loisirs et l'accomplissement de soi, ainsi que l'acquisition de principes de sagesse.

Adama Ouane poursuit en ces termes : certains pays dépensent actuellement des ressources considérables pour des apprenants en difficulté dans les premiers niveaux de l'éducation – sans guère de succès... Cela ne veut pas dire que ces apprenants aient des déficiences quelconques mais que les modalités traditionnelles d'instruction ne leur conviennent pas. Il existe deux lignes d'attaque possibles : le recours délibéré à des instruments pédagogiques d'un type nouveau ; et le passage à des formes d'éducation destinées à de jeunes adultes qui intègrent une partie des fondamentaux. Une solution globale possible à l'échec scolaire consisterait à multiplier l'offre d'ATLV à travers des alternatives suffisamment diversifiées, des filières différentes et complémentaires et des possibilités de rattrapage, de remise à niveau des compétences pratiques et théoriques et d'acquisition de nouvelles connaissances et aptitudes.

Pour passer de la formulation de slogans d'ATLV à l'action, les mesures suivantes peuvent être suggérées : (a) des efforts sérieux pour proposer des programmes d'ATLV

de base, qui permettent la poursuite de l'apprentissage à un stade ultérieur ; (b) l'intégration des programmes d'études ; (c) la création de passerelles entre des offres d'apprentissage diverses ; (d) l'insistance sur la maîtrise de chaque niveau d'apprentissage achevé ; et (e) la possibilité de poursuivre l'apprentissage à tous les stades par des voies différentes et complémentaires.

La Namibie et l'Afrique du Sud sont allées très loin dans l'élaboration de cadres et de structures d'ATLV au cours de la dernière décennie, comme l'exposent en détail les sessions parallèles 5 et 6. Leur expérience peut inspirer d'autres pays de la région.

L'offre d'enseignants et de personnel administratif en charge de l'éducation : l'impact sur la qualité des prestations dans l'enseignement postprimaire

La formation des enseignants - qui est au cœur de la qualité dans les écoles - fait enfin l'objet d'un examen.
Les syndicats d'enseignants assument désormais des rôles nouveaux et positifs.

Virgilio Juvane, du Groupe de travail de l'ADEA sur la profession enseignante, présente les conclusions d'une étude sur cinq pays (Ghana, Mozambique, Togo, Ouganda et Zambie) portant sur l'offre d'enseignants pour les établissements secondaires et les institutions de TVET. En dépit des discours, le TVET demeure sous-évalué et insuffisamment doté en ressources. L'inégalité de l'offre d'enseignants à l'intérieur des pays se traduit essentiellement par des disparités régionales et des pénuries dans telle ou telle matière. Les enseignantes sont encore en sous-effectifs aux niveaux post-élémentaires. L'importance de la demande d'enseignants du secondaire provoque le redéploiement de certains des meilleurs enseignants du primaire vers le secondaire, au possible détriment de la qualité dans les écoles primaires. Des mesures sont prises pour répondre aux crises de l'offre d'enseignants mais, comme dans le cas de la nouvelle formation d'un an dispensée aux enseignants du primaire comme du secondaire au Mozambique, il est nécessaire de les contrôler avec soin pour en assurer les effets sur la qualité. De plus, on observe un manque de capacités de conseil aux enseignants, aux niveaux local ou régional, sur la planification de leurs carrières et rares sont les possibilités de perfectionnement pour les enseignants ou de formation initiale pour les chefs d'établissement, les inspecteurs et les autres personnels de l'éducation.

> ***Les pays commencent désormais à s'intéresser à la définition du profil requis pour les formateurs pédagogiques, considérés comme des éléments clés d'une offre éducative de qualité, mais il subsiste souvent une discordance entre les méthodologies qui sont promues dans le cadre de politiques nationales et celles qui sont pratiquées dans les instituts de formation pédagogique.***
> *Virgilio Juvane, GT de l'ADEA sur la profession enseignante*

La gestion et le financement des instituts de formation pédagogique ont besoin d'être révisées. La nécessité s'impose d'une reconceptualisation et d'un ajustement des modèles de formation avant l'emploi et en cours d'emploi, ainsi que du perfectionnement professionnel initial et continu.

Parmi les stratégies réussies visant à répondre à ces préoccupations figurent l'augmentation du taux d'encadrement et l'introduction des doubles vacations, à condition de contrôler étroitement les implications des interventions en matière de qualité ; l'établissement de rapports présentant des données détaillées par genre, qui a un impact sur le pourcentage des enseignantes (de 28 à 39 % en Zambie au cours des six dernières années) ; l'offre d'incitations visant à attirer les bons candidats vers la profession enseignante et à les retenir ; la préparation des enseignants à l'enseignement de matières multiples au niveau élémentaire supérieur ou postprimaire ; l'étude obligatoire des mathématiques et des sciences pour tous les participants aux programmes de formation pédagogique de l'Ouganda ; l'appui au secteur privé pour l'extension de la formation pédagogique ; et la nécessité de réguler le secteur de la formation pédagogique privée. Les changements radicaux intervenus dans le rôle des syndicats d'enseignants sont évidents au Ghana, en Ouganda et en Zambie, où ces derniers sont maintenant impliqués dans la formation pédagogique et l'évolution des carrières de leurs adhérents.

La contribution des chefs d'établissements scolaires à l'amélioration de l'enseignement postprimaire en Afrique

Le rôle joué par les chefs d'établissement est essentiel pour la qualité des résultats de l'éducation – il peut permettre de combler le handicap des écoles n'ayant que peu de ressources. Il est nécessaire d'apporter davantage d'appui au développement des capacités des chefs d'établissement dans les programmes centrés sur des facteurs identifiés comme fondamentaux pour la réussite d'une école.

L'amélioration de la direction des établissements secondaires est maintenant considérée comme un des moyens les plus prometteurs de renforcer la qualité de l'enseignement secondaire en Afrique. Actuellement, une des priorités majeures de la CONFEMEN consiste à établir des réseaux de gestionnaires de l'éducation. Denise Bergeron, de l'AFIDES (Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires), rapporte que la formation des chefs d'établissement à la gestion est encore rare en Afrique francophone. Quatre pays ont participé à une étude récente (République centrafricaine, Mali, Guinée et Sénégal) sur les facteurs qui expliquent les excellents résultats obtenus dans des écoles défavorisées et les bonnes pratiques associées à ces effets positifs.

En dépit de contextes très différents, les écoles qui réussissent ont des caractéristiques communes. Leur gestion est structurée. Les règlements officiels sont à la disposition de tous. Ils sont utilisés comme principes régissant l'interaction avec les différents acteurs locaux, servent à définir les rôles de chacun et permettent de justifier les mesures prises. Les chefs d'établissement sont des communicateurs efficaces qui diffusent largement l'information au niveau local et suivent régulièrement les actions entreprises. Ils recherchent un consensus sur la politique et les pratiques scolaires et collaborent facilement avec des partenaires divers par le canal de l'association parents-enseignants, des autorités locales et centrales, d'entités et d'organisations locales et de partenaires internationaux.

La décentralisation a stimulé fort à propos le rôle des APE et des conseils scolaires locaux qui, dans de nombreuses localités, sont plus impliqués que jamais dans la vie de l'école.
Denise Bergeron, AFIDES

Les chefs d'établissement eux-mêmes contrôlent étroitement et encouragent un enseignement et un apprentissage efficaces, favorisent l'évaluation régulière de l'apprentissage et apportent des incitations et des récompenses non financières aux enfants comme aux enseignants. Ces derniers constituent des équipes collégiales avec leur chef d'établissement et ont l'occasion d'effectuer des échanges professionnels et d'enrichir leurs compétences. Les ministères n'ont pourtant pas encore pleinement défini les rôles spécifiques et complémentaires des APE et des nouveaux conseils d'administration scolaire mis en place dans de nombreux pays.

Débat

Martial Dembélé, de l'université de Montréal et du Groupe de travail de l'ADEA sur la profession enseignante, suggère qu'une approche holistique, intégrée et rentable de la planification de l'éducation et de la formation exigerait l'existence d'un ministère unique de l'éducation, plutôt que la pratique courante qui consiste à diviser le secteur de l'éducation entre trois ou même quatre ministères distincts.

La question du reclassement des enseignants du primaire dans les écoles secondaires suscite des débats animés entre les ministres, les ONG et les chercheurs africains présents à la réunion, allant de l'acceptation à des réactions mêlées en passant par une inquiétude quant à d'éventuelles répercussions négatives sur les établissements aussi bien primaires que secondaires, étant donné les efforts concertés récemment déployés pour améliorer la qualité de l'offre. Il apparaît clairement que les données obtenues par l'ADEA commencent à modifier les attitudes des ministres envers la formulation de politiques générales, tout comme la promotion d'une perspective sectorielle. Il en est résulte une série de questions portant sur les répercussions d'une politique dans un sous-secteur qui pourraient affecter un autre sous-secteur.

L'idée d'un développement des compétences des enseignants centré sur l'amélioration de la pratique plutôt que sur un souci primordial d'avancement de carrière suscite beaucoup d'intérêt. Le nouveau rôle proactif de certains syndicats d'enseignants dans la promotion et l'organisation du perfectionnement des enseignants est constaté avec satisfaction. Toutefois, certains pays continuent de souffrir de l'attitude combative des syndicats, comme le rapporte au moins un ministre, qui souligne les avantages d'un partage entre pays sur cette question pour favoriser des relations de coopération entre les syndicats et les ministères. Un délégué d'une ONG rappelle aux planificateurs le potentiel des TI dans la formation pédagogique et autres modalités d'apprentissage à distance. Plusieurs orateurs constatent le manque de données détaillées par genre sur les dirigeants d'établissement et la faible proportion de femmes parmi les directeurs d'école. De nombreux participants, depuis les ministres jusqu'aux agents d'exécution, demandent que l'on se concentre

particulièrement sur la promotion des enseignantes et sur l'augmentation du nombre de directrices d'établissement.

Les participants suivent les présentateurs qui ont souligné le manque d'informations disponibles sur la gestion et le financement de la formation pédagogique et recommandent la poursuite de recherches sur ces questions. Les ministres expriment leur intérêt pour les ensembles de mesures incitatives adoptés dans plusieurs pays afin d'attirer des enseignants vers des établissements éloignés et défavorisés.

– Sessions parallèles –
Qualité et pertinence de l'enseignement postprimaire

Les cas les plus intéressants d'innovations en matière de programmes d'études sont observés dans des pays qui ont adopté des programmes basés sur les compétences et ont élaboré un cadre national de qualifications. Des débats approfondis portent sur le réexamen du développement du TVET, mais à partir d'une approche basée sur les droits et la qualité dans l'éducation. Les expériences de TVET des années 1970 et la notion d'école centrée sur la production sont réexaminées. Les leçons de naguère sont passées au filtre de nouvelles approches théoriques dérivées de la perspective de l'EPT et de la nécessité d'élaborer dans l'avenir des politiques plus souples et adaptables mais réactives aux coûts. Quatre sessions parallèles s'intéressent aux questions suivantes : les programmes d'études pour l'enseignement postprimaire ; le développement des compétences dans l'éducation ; le développement des compétences dans le TVET ; et la question des enseignants.

Les programmes d'études pour l'enseignement postprimaire

Les processus de réforme des programmes et les approches basées sur les compétences dans l'éducation de base dans une perspective interrégionale

Renato Opertti, UNESCO/BIE

- Globalement, la transition des programmes d'études entre les niveaux primaire et postprimaire tend à refléter un système incohérent et déficient plutôt que logique et intégré.
- Il est proposé de prendre en considération en Afrique des approches de la réforme des programmes d'études basées sur les compétences, en particulier pour une éducation de base élargie à neuf ou dix ans, en utilisant les leçons de l'expérience à travers le monde (Uruguay, Guatemala, Canada, Chine) afin de renforcer les mécanismes d'extension du système. L'accent est mis sur de nouveaux processus de réforme des programmes d'études, qui aboutissent à des programmes mieux intégrés, avec un cloisonnement des matières moins marqué qu'auparavant et un apprentissage en situation. Les enfants deviennent des acteurs de l'apprentissage plutôt que des cibles de l'enseignement.
- Ces approches basées sur les compétences répondent aux préoccupations de localisation et de diversité des programmes d'études par la démocratisation du processus de réforme, la réduction des disparités sociales, la production de cadres de programmes centrés sur les enfants et d'élèves aux compétences employables, la réduction de l'abandon et de l'échec scolaires, la promotion de pratiques pédagogiques

répondant aux besoins des apprenants et le renforcement du perfectionnement professionnel des enseignants.

La localisation des programmes d'études et la décentralisation de leur élaboration

Lewis Durango, Namibie

- La Namibia Training Authority a été créée pour assurer la formation aux compétences tout au long de la vie chez les populations exclues de ces possibilités à l'époque de l'apartheid.
- Le cadre national de qualifications a fourni les principes directeurs et les critères, promu la flexibilité des produits programmatiques et amélioré l'articulation entre les programmes d'études et les qualifications formels et non formels. Il existe maintenant de nombreux programmes de courte durée et les entreprises sont impliquées dans l'élaboration des programmes.
- Parmi les obstacles figurent les nombreuses réticences à accepter l'équivalence des programmes d'études locaux et nationaux, ainsi que le défaut de capacités d'élaboration de programmes d'études au niveau local. L'accent mis sur la préparation à l'enseignement professionnel donne un nouvel élan à un centralisme contraire à l'esprit de la décentralisation.

La pertinence d'une sélection de programmes d'études du premier cycle secondaire en Afrique pour la vie et le travail futurs des élèves

Dakmara Georgescu, UNESCO/BIE

- Les programmes d'études de l'éducation de base dans dix pays africains et deux pays occidentaux industrialisés ont été examinés afin de déterminer dans quelle mesure ils avaient réussi à lier les objectifs de ces programmes, le contenu, les processus et les effets immédiats de l'apprentissage à l'acquisition de compétences appropriées à la vie et au travail. En Afrique, seuls l'Afrique du Sud, le Botswana et (partiellement) le Mali ont réorganisé les programmes d'études pour cibler l'apprentissage de compétences et fait appel à cette fin à des organisateurs de programmes d'études novateurs.
- On note des stratégies différentes du passage à l'approche basée sur les compétences : matières séparées, approches transversales et flexibilité ; et le problème récurrent d'une refonte efficace de l'évaluation des compétences.
- On pourrait remédier à l'absence de réformes des programmes d'études dans d'autres pays en améliorant la capacité d'élaboration de ces programmes. Le rôle des spécialistes de l'élaboration des programmes parallèlement à la participation d'intervenants multiples est souligné.

Débat

De nombreux participants sont sceptiques quant aux résultats de l'approche basée sur les compétences au cours des 15 dernières années. Certains la considèrent comme plus appropriée au TVET qu'aux programmes d'enseignement général, par exemple les mathématiques. D'autres soulignent son rôle important dans l'endiguement de l'échec et de l'abandon scolaires. L'intégration réussie de l'approche basée sur les compétences exige une transformation globale de l'école. Des doutes sont formulés quant à l'efficacité et à l'intégrité des mécanismes d'évaluation décentralisés.

Le développement des compétences dans l'éducation

Le renforcement institutionnel dans les matières technologiques : le programme PRIMTAF en Afrique francophone

Vivianne Massengo, Congo

- PRIMTAF est un projet pilote de formation professionnelle en technologie de transformation des produits alimentaires au Congo, qui cible les compétences nécessaires dans les économies reposant sur l'agriculture. Il offre une formation aux compétences entrepreneuriales et englobe la transition vers le monde du travail et le suivi une fois dans l'emploi. Les start-up (au nombre de 15 à ce jour) sont l'objet d'une attention spéciale.
- PRIMTAF offre des perspectives novatrices aux femmes entrepreneurs et possède un potentiel pour générer de nouveaux types d'entreprises.
- Du fait des limitations imposées à son unité de production, le projet n'est pas auto-entretenu et dépend de l'appui extérieur. Sur les 86 personnes formées depuis 2000, 18 ont une activité professionnelle. D'autres poursuivent leurs études à l'université sur place ou à l'étranger. Le profil des participants demande à être examiné.

La capitalisation de la recherche-action sur les passerelles entre l'éducation générale et la formation professionnelle

Joseph Sarr, Sénégal

- Ce programme, qui cible la réduction de la pauvreté et appuie la transition de l'école vers les lieux de travail, enseigne des compétences en entreprenariat dans deux écoles du premier cycle secondaire formel et une *daara* (école islamique), avec l'objectif d'introduire le TVET dans ces institutions.
- L'objectif est de créer des passerelles entre l'enseignement général formel de substitution et l'enseignement professionnel.
- L'inadéquation de l'équipement, le fait que le déjeuner ne soit pas prévu et la distance entre les sites où se déroule le projet font partie des problèmes identifiés.
- Le coût de ce programme (750 USD sur trois ans) est beaucoup moins élevé que celui des programmes formels de TVET. Le partenariat public/privé a bien fonctionné entre les ministères concernés, les ONG, les parents, les élèves et les écoles. Par rapport aux programmes actuels, le programme de formation professionnelle a apporté aux élèves des écoles comme des *daara* des compétences liées au travail plus appropriées.

Les entreprises écoles et la durabilité : les enjeux pour l'enseignement secondaire et professionnel

Mahdu Singh, UNESCO/UIL

- Ni l'enseignement secondaire ni l'enseignement professionnel ne préparent efficacement les apprenants au travail indépendant.
- Les OMD n'ont pas intégré le développement des compétences et l'EPT ne prête que peu d'attention à l'articulation entre l'enseignement général, le développement des compétences et le marché du travail.
- Les entreprises écoles parviennent à combler le fossé. En général, elles n'enseignent pas d'aptitudes entrepreneuriales mais offrent un environnement d'apprentis-

sage concret pour l'acquisition de compétences axées sur le marché.

- Parmi les caractéristiques des entreprises écoles, dérivées de la typologie présentée, la diversité des structures (salles de cours, unités de production, services d'information, unités de marketing et de conseil, etc.) ; l'organisation de l'apprentissage autour de compétences de base en entreprenariat ; un cadre réglementaire approprié ; et l'intégration avec la communauté.
- Le financement est souvent assuré par des sources aussi bien publiques que privées. L'accent est mis sur les méthodes de recouvrement des coûts. Bien que l'objectif ne soit pas de réaliser des profits, des valeurs monétaires sont attachées aux résultats de l'apprentissage, dont les produits incluent les recettes des ventes de biens et de services, les compétences et les qualifications professionnelles, les frais de scolarité, les services de cantine, etc.

Débat

La professionnalisation au niveau du premier cycle secondaire dans le programme pilote du Sénégal suscite de vives critiques chez les participants. Plusieurs questions sont soulevées, dont les caractéristiques démographiques des apprenants, car certains pensent que le programme vise uniquement les groupes pauvres, ruraux et vulnérables ; l'état des enquêtes de suivi et les professions actuelles des diplômés ; et la réticence des gouvernements à appuyer des formations dispensées par le secteur privé. La professionnalisation des programmes d'études donne l'impression que l'enseignement secondaire est un aboutissement, alors qu'elle devrait viser à améliorer la qualité de l'éducation de base et à dispenser des savoir-faire essentiels et des compétences de vie avant toute autre chose. Certains soulignent toutefois qu'il existe des approches différentes de la professionnalisation au niveau du premier cycle secondaire dans des contextes et des cultures divers, qui peuvent conduire à des résultats et à des effets de l'apprentissage variés.

Concernant les entreprises écoles, des questions portent sur le profil des enseignants qui y exercent, sur l'obligation qui sera éventuellement faite à ces établissements de payer des impôts comme toutes les entreprises et sur la nature du cadre juridique et réglementaire dans lequel ils fonctionnent. Aucune réponse explicite et précise n'est apportée aux participants.

Le développement des compétences dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels

Des apprentissages traditionnels aux apprentissages restructurés en Afrique de l'Ouest : vers l'établissement d'un système de formation professionnelle postprimaire

Richard Walther, Agence française de développement, France

- Avec l'augmentation de la scolarisation dans le primaire, il est de plus en plus nécessaire de répondre aux besoins éducatifs des élèves de 11-12 ans qui quittent l'école primaire sans accéder à l'enseignement secondaire formel, qu'il soit général ou professionnel. De plus, la tâche qui reste à accomplir pour l'éducation de base prive de toute offre d'éducation un nombre considérable de très jeunes adolescents. Ces

deux facteurs réunis forment une masse de jeunes à prendre en compte, dont les premiers ont besoin d'une éducation préprofessionnelle, alors que les seconds sont prêts à bénéficier des programmes de formation mixtes récemment conçus.

- Selon une étude effectuée sur la formation professionnelle dans le secteur informel de quatre pays d'Afrique de l'Ouest (Bénin, Mali, Sénégal, Togo), ce système, qui forme environ 90 % des travailleurs, a évolué et se trouve désormais incorporé dans des cadres nationaux de qualifications et de certification qui ont été établis grâce à des partenariats public/privé. Une large participation a été obtenue aux stades de la planification et de l'offre et a suscité un important soutien national et extérieur.
- Ce système de formation mixte restructuré pourrait absorber des milliers d'adolescents et de jeunes en dehors des institutions d'éducation formelle, car il est parfaitement calé sur les besoins du marché et des apprenants et a prouvé sa pertinence.
- Les employeurs préfèrent les diplômés du système mixte à ceux du TVET classique.
- Des percées majeures ont été obtenues dans certains pays dans l'élaboration de cadres pour un TVET mixte restructuré, en collaboration avec le secteur informel, mais il reste à résoudre plusieurs problèmes fondamentaux pour assurer la pérennité des programmes mis en œuvre jusqu'ici, dont : l'analyse des coûts, l'établissement du budget principal, les profils du personnel, le suivi, l'extension, la nécessité de porter davantage d'attention aux programmes destinés à ceux qui n'ont pas achevé leur scolarité primaire et l'appui à long terme assuré par des partenaires extérieurs.

L'éducation à l'entreprenariat dans l'enseignement et la formation postprimaires : étude de cas sur le Botswana

Jakes Swartland, Botswana

- Les leçons tirées d'une analyse du programme d'enseignement technique du Botswana (BTEP) soulignent des mécanismes de partenariats réussis entre les gouvernements et d'autres intervenants pour l'offre d'éducation à l'entreprenariat dans l'enseignement général postprimaire comme dans les institutions de TVET. L'enseignement technique a été intégré dans le secteur de l'éducation grâce aux cadres de politique bien articulés mis en place depuis 1994. Les filles représentent 54 % des élèves.
- En dépit d'une participation active de l'industrie aux programmes d'études du BTEP, 50 % des diplômés sont économiquement inactifs ou sans emploi (certains étant dans l'enseignement professionnel) et ont des difficultés à lancer une entreprise sans accès au capital. Le BTEP a besoin de se vendre constamment auprès des employeurs. Les formateurs doivent posséder des qualifications adéquates. Les cours pourraient être de plus courte durée et mettre davantage l'accent sur les compétences pratiques.

L'enjeu de l'enseignement technique et professionnel et la réforme de la formation au Mozambique : objectifs, options et contraintes

Gilberto Botas, Mozambique

- LaLa lenteur de la réaction du TVET, dont le financement incombe presque intégralement à l'État, devant l'évolution du marché du travail a conduit à la reforme radicale actuelle de l'enseignement professionnel au

Mozambique, où la croissance du PIB a été en moyenne de 9,4 % entre 1997 et 2004. Aujourd'hui, 70 % des travailleurs sont encore employés dans l'agriculture.

- L'importante demande de programmes de formation de courte durée répondant à la fois aux besoins locaux et aux besoins nouveaux qui se font jour, ainsi que la stimulation de la productivité dans les provinces, sont désormais prioritaires, bien que des formations continuent d'être dispensées pour le secteur émergent mais restreint de l'emploi formel, qui comprend l'extraction minière, les transports, le tourisme, la construction et les services.
- Les pouvoirs publics n'ont pas sous-estimé les difficultés qu'impliquent l'élaboration d'un nouveau cadre institutionnel, d'un cadre national de qualifications et d'un système de formation, l'amélioration de la qualité des institutions de TVET et la création d'un fonds de développement des compétences visant à assurer la pérennité du secteur à long terme.

« Vocationalisation of secondary education revisited » (Pour une reconceptualisation de la professionnalisation de l'enseignement secondaire)

Efison Munjanganja, UNESCO/UNEVOC

- Le livre de Laughlo et Maclean Vocationalisation of secondary education revisited propose une vue d'ensemble d'un débat vieux de 40 ans sur la question et prône une reconceptualisation de l'enseignement secondaire axée sur la préparation à la vie et au travail mais aussi à l'enseignement postobligatoire et à la formation.
- Les auteurs établissent une liste des anciens problèmes et des leçons apprises, qui sont toujours d'actualité. Les recommandations d'autrefois restent valables, concernant par exemple la nécessité d'assurer une meilleure formation des enseignants de TVET. Toutefois, étant donné l'expérience largement négative du passé, seuls devraient être envisagés de nouveaux objectifs réalisables et acceptables.
- Des stratégies nouvelles incluraient des programmes d'études équilibrés dans les établissements secondaires d'enseignement général, la transmission de savoir-faire ou de compétences clés et de valeurs cognitives pour le monde du travail, des programmes d'études réactifs aux coûts, la révision des systèmes d'évaluation, la reconnaissance du fait que les élèves les plus faibles sont plus intéressés par le TVET et que seuls des systèmes économiques en croissance peuvent permettre d'obtenir des résultats positifs en matière d'emploi.

La question des enseignants dans l'enseignement postprimaire

Recruter, retenir et reclasser les enseignants et les chefs d'établissement de l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne

Aidan Mulkeen, Banque mondiale

- Six études de cas nationales (Éthiopie, Ghana, Guinée, Madagascar, Ouganda et Tanzanie) et une vaste étude théorique ont confirmé l'importance de la demande d'enseignants dans le secondaire, où ils sont très largement en sous-effectifs du fait des blocages existant dans la formation professionnelle, des taux d'attrition et des conditions d'emploi peu attirantes. La plupart des pays ont besoin de politiques, de stratégies et de

programmes solides pour attirer des candidats de valeur dans l'enseignement secondaire.

- Les nouvelles stratégies applicables pour un déploiement plus efficace des enseignants qualifiés impliquent : d'accepter, face au refus des diplômés de l'université d'enseigner dans les zones rurales, de recruter des élèves arrivés en fin d'études secondaires dûment qualifiés et d'améliorer leurs compétences pour qu'ils puissent enseigner dans les classes du deuxième cycle du secondaire ; de remettre à niveau les compétences des enseignants du primaire pour qu'ils puissent enseigner dans le secondaire ; pour les postes les moins attrayants, d'offrir des incitations favorables à la vie familiale, telles que le logement ; de concevoir des structures de carrière gratifiantes pour retenir les enseignants ; de prêter une attention particulière aux enseignants en sciences et en mathématiques ; et de savoir qu'il importe de doter les chefs d'établissement de compétences en gestion.

L'extension de l'enseignement secondaire et le besoin d'enseignants : quelle est l'ampleur du déficit ?

Audrey-Marie Schuh Moore, AED-EQUIP2, États-Unis

- Les données réunies sur six pays d'Afrique subsaharienne (Ghana, Kenya, Malawi, Ouganda, Sénégal et Zambie) montrent comment les taux actuels d'achèvement des études primaires, la transition vers le secondaire, l'achèvement des études secondaires et l'entrée dans l'enseignement postobligatoire déterminent et limitent les effectifs potentiels des enseignants du secondaire ; et, par contraste, établissent les effectifs qui seront probablement nécessaires pour l'extension de l'enseignement secondaire dans chacun de ces pays.
- Des modèles ont été mis au point pour identifier les effectifs et les flux d'enseignants dans les secteurs primaire et secondaire et pour calculer le déficit de financement de l'extension du sous-secteur secondaire, en prenant en compte six facteurs clés (enseignants, livres, matériel, équipement, mobilier, écoles) sans lesquels la qualité ne peut être assurée.
- Pour l'avenir, les options visant à accroître l'offre d'enseignants pour les établissements secondaires incluent des politiques fondées sur des données probantes et des initiatives de restructuration du premier cycle secondaire ; le déploiement efficient et rentable des enseignants existants ; la rationalisation de leur charge de travail ; la multiplication des points de recrutement dans le système d'embauche/formation des enseignants ; et la révision de la formation pédagogique, la réduction et le raccourcissement de la formation initiale ainsi que l'extension de la formation en cours d'emploi.

La rétention du personnel dans les universités africaines et les liens avec la diaspora

Paschal Mihyo, représenté par Alice Lamptey, GT sur l'enseignement supérieur

- Dans les universités africaines, les prises de décisions sur le recrutement, la rétention et la promotion du personnel sont lentes, non concurrentielles et insensibles à la dynamique du contexte local et global. La médiocrité des salaires et le manque d'intégration de l'enseignement supérieur dans la planification stratégique du développement ont rendu moins attrayantes

encore les carrières universitaires pour le personnel enseignant et technique.

- L'examen des institutions d'enseignement supérieur du Ghana, du Nigeria, du Rwanda et de la Zambie révèle qu'en travaillant avec des réseaux de savoir globaux, incluant la diaspora, on peut redynamiser les universités, les rendre plus autonomes par rapport aux pouvoirs publics, produire des politiques clairement définies sur le développement du personnel et la recherche, alléger les réglementations trop pesantes, résoudre le problème de la précarité du financement et accélérer la prise de décisions.

Débat

Certains participants envisagent avec réticence le reclassement d'enseignants du primaire en vue d'enseigner dans le secondaire, eu égard à la perte ainsi imposée au secteur de l'enseignement primaire. Une telle option priverait les écoles primaires de leurs meilleurs éléments, alors qu'elles doivent déjà faire face à des problèmes de qualité.

Session sept

Validation, évaluation, articulation et le rôle des cadres nationaux de qualifications

– Table ronde –
Validation, évaluation, articulation et le rôle des cadres nationaux de qualifications

Président :
- Sibry Tapsoba, Banque africaine de développement.

Participants :
- Joe Samuels, South African Qualifications Authority, Afrique du Sud ;
- Njuguna Ng'ethe, GT de l'ADEA sur l'enseignement supérieur ;
- Joel Samoff et Ibrahima Bah-Lalya, GT de l'ADEA sur l'analyse sectorielle en éducation.

Cette dernière session plénière parallèle de la Biennale recueille les informations probantes tirées de nombreuses études portant sur tout le continent, commandées par l'ADEA, et confirme les points défendus auparavant concernant la difficulté de gérer les transitions d'un cycle vertical ou horizontal à un autre. Le message est clair : l'Afrique doit rompre avec la rigidité et la fragmentation actuelles de ses différents sous-secteurs de l'éducation et la compartimentation des programmes de façon à enrichir, normaliser et concéder un statut aux nombreux programmes postprimaires orientés vers la formation professionnelle et de promouvoir l'innovation qui existe assurément dans la région. Un instrument décisif est le développement de cadres nationaux de qualifications qui, néanmoins, doivent être gérés avec soin, tel que le révèle l'expérience mondiale et africaine. Les interventions portent sur les NQF, la différenciation et l'articulation des systèmes d'enseignement supérieur et la transition/articulation entre l'enseignement non formel, primaire, secondaire et supérieur.

Une réflexion critique sur le cadre national de qualifications de l'Afrique du Sud

Le développement du NQF représente un profond défi pour le secteur de l'éducation et de la formation. Dix années d'expérience fascinante de développement du NQF sud-africain sont désormais disponibles pour un partage avec le reste du continent.

Recommandation est faite de procéder à un développement incrémental de réseaux de NQF basés sur les sous-secteurs.

Globalement, on observe une tendance actuelle favorable aux développement de cadres nationaux de qualifications (NQF). L'Afrique en offre quelques exemples, comme en Namibie, à l'île Maurice et en Afrique du Sud, alors que les

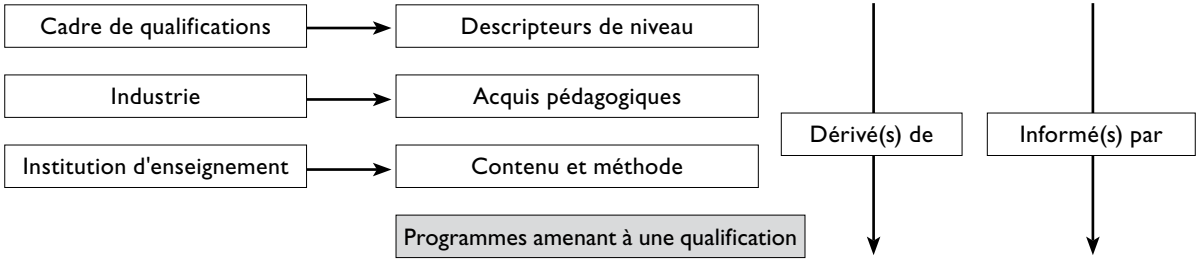
Un cadre de qualifications définit des limites... il s'agit d'un ensemble de principes et lignes directrices qui fournissent une vision, une base philosophique et une structure organisationnelle pour la construction d'un système de qualifications qui vise l'intégration de l'éducation et de la formation dans une structure unifiée.
Joe Samuels, South African Qualifications Authority

Seychelles et l'Ethiopie, parmi d'autres, se trouvent à des stades différents de développement, avec la contribution d'organisations internationales telles que l'OIT, le PNUD, l'UE, la Banque mondiale et l'UNESCO. Un NQF peut être un moteur de changement pour l'ensemble d'un système d'éducation. L'objectif est d'« établir une base pour améliorer la qualité, l'accessibilité, les liens et la reconnaissance publique ou sur le marché du travail des qualifications au sein d'un pays ou bien à l'échelle internationale » (OCDE, 2007). L'OCDE a dressé une liste de quatre objectifs principaux pour la mise en œuvre de NQF, laquelle reflète presque mot pour mot les visions exprimées par la Biennale concernant l'enseignement postprimaire pour ce qui concerne le développement d'un secteur de l'éducation et de la formation planifié de façon holistique, de qualité et plus cohérent ; un secteur qui embrasse l'esprit de l'apprentissage tout au long de la vie de façon à mieux préparer les apprenants à la vie et au monde du travail, à travers la participation de divers acteurs concernés.

Le débat portant sur les NQF s'attarde sur au moins huit questions communes à la plupart des NQF : l'objectif, la portée, le caractère incrémental, la dimension politique, la gouvernance, la normalisation, l'architecture et les principes directeurs. La première chose à clarifier est qu'il y a de nombreux types de NQF : ils peuvent être avant tout facilitateurs, créant un lien entre les programmes d'éducation et les qualifications existants, ou bien ils peuvent être régulateurs. Ils peuvent aussi être unifiés, mis en réseau ou bien guidés, c'est-à-dire viser une couverture globale ou permettre des degrés de différenciation des secteurs.

Les bénéfices des NQF sont largement reconnus. Ils peuvent être utilisés en tant qu'instruments de communication, créer des parcours flexibles, fournir des normes

Nouvelle hiérarchie des partenaires de l'élaboration de NQF



Joe Samuels, South African Qualifications Authority

de référence et renforcer la responsabilisation. Toutefois, la mise en œuvre de ces mesures a souvent été difficile du fait d'une forte résistance liée à la nature extrêmement délicate des NQF par rapport aux systèmes établis, aux idées reçues et aux pratiques. Joe Samuels, de la SAQA, rappelle qu'un examen du NQF sud-africain a été finalisé. Les résultats méritent d'être échangés avec d'autres pays de la région qui planifient leurs propres NQF.

Les cadres ayant rencontré le moins de problèmes de mise en œuvre sont ceux qui ont pris les programmes d'enseignement en considération dans leurs spécifications de résultats, critères et évaluation, tel que suggéré dans le diagramme ci-contre.

L'expérience suggère que les NQF doivent être conçus de façon souple mais gérés avec fermeté. Les attentes doivent être réalistes. Les résultats ne sont pas immédiats. Le développement d'un NQF satisfaisant requiert du temps, des efforts et de la patience ; et les expériences les plus fructueuses semblent avoir commencé par une série de cadres guidés ou développés à l'échelle des sous-secteurs. Les initiatives optant pour une approche excessivement descendante, globale et complexe ont rencontré des problèmes. La mise en œuvre doit reposer sur une conception simple et une vision incrémentale et doit encourager les initiatives locales. Elles devraient :

- tenir compte des différences sectorielles et se fonder sur les pratiques actuelles tout en dépassant les pratiques obsolètes ;
- promouvoir la confiance, la crédibilité et la communication en valorisant les champs traditionnels et l'expertise et en trouvant un équilibre entre les intérêts des différents acteurs ;
- créer des systèmes d'assurance qualité permettant de reconnaître et de partager les bonnes pratiques et axés sur des objectifs réalistes.

Différenciation et articulation dans les systèmes d'enseignement supérieur : l'étude de douze pays africains

La différenciation comme l'articulation vont alimenter la qualité, l'importance et l'extension tant attendue de l'enseignement supérieur en Afrique.
Un changement de politique sera encouragé par un débat plus large et mieux informé sur le développement de l'enseignement supérieur.

> ***Souvent, les recherches existantes... sur l'enseignement supérieur… ne sont pas diffusées au-delà du public universitaire. Cela signifie que le corpus de connaissances n'a pas atteint la masse critique nécessaire pour alimenter le débat populaire. Cela entraîne une compréhension faible du rôle et des avantages de l'enseignement supérieur dans la production à la fois de connaissances scientifiques et de compétences pratiques de la part du public. Certes, la solution politique à une expansion « non contrôlée » est populaire, mais il est probable qu'elle échoue à produire des connaissances et des compétences différenciées.***
> *Njuguna Ng'ethe, GT de l'ADEA sur l'enseignement supérieur*

Une étude récente portant sur 12 pays africains s'intéresse à 5 dimensions d'articulation et 12 dimensions de différenciation dans des institutions d'enseignement supérieur. Njuguna Ng'ethe, du Groupe de travail de l'ADEA sur l'éducation supérieure, souligne que peu de recherches ont été menées dans ce domaine. Au-delà des universités et des institutions de type polytechnique, il

existe quelques centres de formation des enseignants du supérieur et quelques institutions orientées sur la recherche. Ces deux derniers types d'établissements n'ont pas fait partie de l'étude mais, en raison de leur expansion récente, ils posent des défis réglementaires significatifs au système. Un phénomène digne d'être mentionné est l'explosion des universités nationales privées, dont le nombre a été multiplié par sept depuis 1990 (même si les effectifs restent limités), en comparaison avec le développement des université publiques, qui a été de 66 %. L'enseignement supérieur est très prisé par le public, qui perçoit l'éducation postsecondaire non universitaire comme ayant un statut inférieur. Toutefois, la multiplication des universités privées n'a pas entraîné de différenciation. Un second phénomène récent, celui de la décentralisation des universités, a pour caractéristique d'entraîner des doublons dans les programmes mais conduit également, dans certains cas, à de nouvelles méthodologies et approches, tel que la médecine orientée vers la communauté. L'offre transfrontalière est une autre dimension nouvelle de l'enseignement supérieur en Afrique, mais il n'y a pas d'éléments tendant à démontrer qu'elle engendre une diversité des connaissances, dans le pays hôte comme dans le pays d'origine.

Le système d'enseignement supérieur est toujours binaire, avec les universités d'un côté et les instituts polytechniques de l'autre, signe d'une polarisation marquée. De nombreuses universités ne reconnaissent toujours pas les qualifications polytechniques pour accéder aux universités et il y a peu de mobilité parmi et au sein des institutions d'enseignement supérieur. On constate que si une certaine différentiation s'opère parmi les universités africaines – notamment la différenciation horizontale des programmes universitaires en Tanzanie – l'articulation elle ne fait pas de réel progrès, en particulier en Afrique anglophone.

La structure de l'enseignement supérieur est toujours marquée par son héritage colonial et par la simple taille des effectifs. L'Afrique du Sud et le Nigeria présentent les programmes d'enseignement supérieur les plus différentiés. Il est intéressant de noter que certaines institutions hybrides ont été créées en Afrique du Sud, au Rwanda et au Malawi par exemple, ce qui estompe la limite entre les pratiques universitaires et les pratiques des instituts polytechniques. En même temps, on observe une tendance inverse pour ce qui est de l'universitaire versus le professionnel, dans les universités comme dans les instituts polytechniques. Il semble que le virage professionnel des universités n'est pas justifié par des programmes universitaires.

Chacune des huit universités publiques tanzaniennes est censée se spécialiser dans des aspects spécifiques de développement : agriculture, planification architecturale et physique, enseignement à distance, formation d'enseignants, sciences médicales, programmes d'études doctorales, technologie et gestion de la faune.
Njuguna Ng'ethe, GT de l'ADEA sur l'enseignement supérieur

Les mécanismes de changement identifiés à ce jour comprennent le marché de travail, l'industrie, les politiques nationales, la réforme institutionnelle interne et les politiques régionales. Les obstacles sont les contraintes budgétaires, l'isomorphisme ou le mimétisme, la gouvernance indifférenciée, les structures de financement ou le manque de débats sur le rôle des institutions d'enseignement supérieur. La différenciation institutionnelle représente une nécessité aiguë, ainsi que la création de davantage d'institutions non universitaires qui échangeront de façon efficace avec les universités. Il est nécessaire d'établir des passerelles entre les différents programmes qui, au niveau du contenu et de l'organisation, répondent aux besoins d'étudiants dont le profil est de plus en plus divers et non traditionnel, tels que les étudiants dont le démarrage est tardif, les étudiants de la seconde chance, les étudiants salariés, les étudiants handicapés et les étudiants ayant des enfants à charge.

Le recueil d'expériences sur tout le continent indique que les institutions d'enseignement supérieur requièrent une stimulation exogène pour engendrer le changement. Les gouvernements doivent lancer le débat sur le rôle de l'enseignement supérieur dans le processus de développement national. L'Afrique peut apprendre de l'expérience de l'Amérique latine, de l'Asie et de l'Europe comme d'exemples nationaux décrits dans cette étude, notamment le Chili, la Corée et Singapour, où l'assurance qualité a été un des facteurs clé d'une articulation accrue.

Transition/articulation entre l'éducation non formelle, primaire, secondaire et supérieure : leçons des évaluations par les pairs au Gabon, en Mauritanie et au Nigeria

Le processus d'évaluation par les pairs produit une expérience participative, débouchant sur l'appropriation nationale de l'exercice et des résultats.
L'Afrique est face au défi de réorganiser l'enseignement postprimaire de façon à intégrer la diversité et la masse d'apprenants auparavant exclus.

Trois évaluations par les pairs pilotes ont été conduites au Gabon, en Mauritanie et au Nigeria par l'ADEA (à ne pas confondre avec les évaluations par les pairs du NEPAD) en vue de développer des mécanismes efficaces d'évaluation à l'initiative des pays, qui peuvent ainsi se les approprier. Joel Samoff et Ibrahima Bah-Lalya rappellent que les études avaient pour objectif d'accéder au statut d'analyses solides et d'assurer une reconnaissance politique, afin d'obtenir un soutien pour des réformes sectorielles lancées au niveau national. Les éléments significatifs de l'étude comprennent : le développement de connaissances orientées vers la formulation de politiques ; la diffusion de ces connaissances ; et les implications politiques inhérentes, de façon à ce que les planificateurs et les responsables de la mise en œuvre au niveau national les comprennent et se les approprient.

L'étude s'est intéressée aux transitions entre le primaire et le secondaire, le secondaire et le supérieur et entre l'éducation formelle et informelle dans les trois pays concernés. En faisant écho à la planification sectorielle holistique de la Biennale, chacune de ces trois phases de transition a été analysée au sein de l'ensemble du secteur d'éducation. Le principal intérêt de cette étude réside dans le processus utilisé. Les équipes nationales de chaque pays ont eu le soutien d'experts internationaux. Cette approche présente l'avantage de transférer des capacités et de renforcer potentiellement les réseaux. Elle encourage l'entente locale et nationale, l'internalisation et l'appropriation du processus et des résultats, favorisant ainsi le suivi et la durabilité des actions à venir. Cependant, cet exercice nécessite beaucoup de temps et représente un défi en termes de conformité à la méthodologie et aux résultats partagés, ainsi que dans la synchronisation des différentes étapes de la recherche.

Toutefois, bien trop souvent, « l'appropriation nationale » a été comprise comme un « dirigisme gouvernemental ». Les expériences revues par les pairs montrent clairement que quand les enseignants, les communautés et les étudiants sont engagés dans toutes les dimensions du système d'éducation, les initiatives et les réformes sont généralement mieux adaptées à des cadres spécifiques, sont plus susceptibles d'être mises en œuvre et parviennent plus facilement à franchir les obstacles. Cela vient appuyer une plus large utilisation de l'approche d'évaluation par les pairs de l'ADEA, comme moyen d'impliquer tous les acteurs dans l'évaluation des résultats scolaires et la définition du calendrier pour les systèmes.

Joe Samoff et Ibrahima Bah-Lalya, GT de l'ADEA sur l'analyse sectorielle en éducation

Des analyses comparées de systèmes d'éducation non formelle ont permis de conclure que le programme d'éducation nigérian destiné aux nomades était non seulement bien établi et durable, mais aussi qu'il était parvenu à motiver les enseignants à participer au programme, un rare succès dans ce type d'offre d'éducation alternative et une leçon destinée à être partagée dans tout le continent. Le Nigeria est fortement applaudi pour ce succès dans le développement et l'extension de ce programme novateur.

Concernant les transitions, l'étude est parvenue à plusieurs conclusions :

- l'éducation pour tous suppose la réorganisation de la pyramide de l'éducation en un rectangle, faisant exploser l'héritage colonial d'une éducation réservée à un petit nombre et offrant un enseignement à l'écoute des enfants. Un suivi efficace des résultats d'un apprentissage à multiples facettes va fournir des données solides pour la formulation continue de politiques ;
- afin de réussir l'extension de l'enseignement postprimaire, les parcours alternatifs doivent être renforcés et développés pour les personnes ayant achevé un cycle primaire ; les programmes non formels doivent être adaptés de façon efficace et accompagnés d'un mécanisme d'assurance qualité, afin d'attirer des étudiants et de préserver la crédibilité de leur diplôme ;
- la qualité de la formation des enseignants est la clé pour l'obtention de résultats d'apprentissage probants dans les écoles, pour le succès scolaire et pour permettre une transition sereine d'un cycle, ou d'un programme horizontal, à un autre ;
- de façon à augmenter le nombre d'étudiants obtenant un diplôme universitaire, il faut trouver de nouveaux

moyens de les retenir (en particulier dans les systèmes francophones), en s'attardant sur la conception du curriculum, la pédagogie et l'égalité d'accès dans tout le secteur d'éducation.

Débat

Les participants accueillent avec enthousiasme les études présentées et leurs conclusions puisque, comme le déclaré la ministre de l'Éducation de la République du Congo, elles font état d'exemples puisés dans des expériences africaines à la suite d'études menées par des experts africains. La Ministre appelle à davantage d'études de la part de la communauté scientifique en Afrique. Elle est d'accord sur le fait que les systèmes d'éducation africains éloignent les enfants plutôt qu'ils ne les attirent, et note l'importance de rendre les écoles plus flexibles et plus attentives aux besoins des enfants.

Concernant les NQF, une vive critique d'un spécialiste du TVET qui travaille en Afrique australe entraîne une réponse circonstanciée de la ministre de l'Éducation de l'Afrique du Sud. Celle-ci explique que l'évaluation récente du NQF sud-africain n'est pas le résultat de l'échec du cadre mais la preuve de la détermination de la nation à développer un NQF complètement fonctionnel et d'importance nationale. A la suite de l'évaluation, l'Afrique du Sud a décidé de créer une structure intégrant les sous-secteurs plutôt qu'un organe monolithique. Le SAQA devient désormais une « organisation chapeau » supervisant trois conseils d'assurance qualité. L'assurance qualité est un sujet critique en Afrique du Sud, en particulier dans le milieu professionnel qui, pendant l'apartheid, a souffert du manque de reconnaissance et de l'absence de schémas d'accréditation solides. Le processus de développement du NQF a renforcé l'offre privée de formations et soutenu la généralisation de l'apprentissage, accueillant des milliers de nouveaux apprentis. A ce jour, la qualification des métiers est gérée indépendamment des qualifications professionnelles, considérées comme relevant du domaine des associations professionnelles et institutions d'enseignement supérieur. Cependant, la SAQA va constituer une force fédératrice pour un développement continu et la collaboration entre les secteurs. Aujourd'hui, le travail de la SAQA est soutenu par des parties intéressées qui, dans un premier temps, étaient réticentes mais ont fini par s'engager. Ces explications se sont révélées utiles pour les participants du TVET travaillant en Ouganda et pour les planificateurs des études universitaires au Zimbabwe.

Le représentant d'une ONG au Mali souligne que, généralement, l'Afrique tend à chercher les meilleures solutions plutôt que celles qui sont faisables et réalisables. Cela amène à une inertie dans la prise de décisions et à une paralysie de l'action. L'approche pour le développement des NQF représente un défi fondamental pour les planificateurs de l'éducation en Afrique. Njuguna Ng'ethe fait remarquer que, malheureusement, l'Afrique subsaharienne n'est pas en train de s'engager dans le type de discours qui pourrait amener à une réforme et à la transformation des politiques, ni même de soulever ces questions dans le débat public.

En revenant aux questions de l'enseignement supérieur, il rappelle que chaque université propose les mêmes quatre à six cursus les plus demandés, au détriment d'évolutions dynamiques au sein de ces institutions ; et que les consé-

quences de cette situation ne sont ni prises en compte ni sources d'inquiétude. La prolifération de formations professionnelles courtes (de trois à six mois) organisées actuellement dans les universités relève des compétences d'institutions non universitaires. Cela démontre que les universités ont perdu leur vocation. Un chercheur spécialiste de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Est manifeste son accord et évoque les effets inattendus qu'aura la commercialisation croissante sur les universités, y compris la probable réduction des recherches et la dévaluation des titres universitaires. Un délégué de l'UNESCO note l'importance d'approfondir les analyses portant sur l'enseignement supérieur en Afrique en les élargissant au secteur privé et aux institutions jusqu'à présent non prises en compte par l'étude présentée.

Sibry Tapsoba, Président de la session, conclut que les cadres de qualification vont être préservés, que le développement de l'enseignement supérieur se situe à un tournant critique et que l'Afrique doit décider de la direction dans laquelle elle souhaite s'engager et concevoir les feuilles de route qui l'y conduiront.

Références

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). 2007. *Qualifications systems: Bridges to lifelong learning.* Paris : OCDE.

Raffe, D. 1994. "The new flexibility in vocational education". In Nijhof, J.-W. et J.-N. Streumer (dir. pub.) (1994). *Flexibility in Training and Vocational Education.* Utrecht : Lemma.

– Sessions parallèles –
Validation, évaluation, articulation et le rôle des cadres nationaux de qualifications

Les douze présentations des quatre sessions parallèles couvrent quatre sous-thèmes : évaluation ; cadres nationaux de qualifications (NQF) ; transition entre les institutions d'enseignement secondaire et supérieur ; et enseignement des mathématiques et des sciences et TIC dans l'éducation. Les défis classiques - comment préserver la qualité de l'éducation par le soutien au développement des enseignants et l'adoption de pratiques d'évaluation utiles - sont toujours d'actualité. L'intégration des technologies de l'information dans l'éducation est un aspect nouveau et va dépendre de plusieurs forces exogènes. Les NQF ont fait la preuve de leur efficacité pour permettre aux pays de réorganiser et de reconceptualiser leurs systèmes d'éducation et de formation. Cependant, trop peu de pays au-delà de l'Afrique australe ont jusqu'ici opté pour ce mécanisme sectoriel d'organisation, nouveau et passionnant.

Évaluation

Dans la mesure où les sujets et conclusions des trois présentations de la session parallèle sont similaires, elles seront présentées ensemble.

1. Rapport de l'état de l'enseignement et de la formation postprimaires (PPET) en Afrique de l'Est et en Afrique australe

Pulane Lefoka, ERNESA, Lesotho

2. Le curriculum de l'enseignement et de la formation secondaires en Ouganda, évaluation et analyse (CURASSE) : feuille de route pour la réforme

Harriet Nannyonjo, Banque mondiale, Ouganda

3. Améliorer l'efficacité du curriculum, évaluation et certification au niveau de l'éducation présecondaire dans l'éducation africaine

Peliwe Lolwana, Umalusi – Council for Quality Assurance in General and Further Education and Training, Afrique du Sud

- Les curricula et les évaluations ont tardé à répondre aux implications de l'EPT en ce qui concerne les nouveaux apprenants et le nombre infiniment plus important d'apprenants au niveau primaire. Cependant, les niveaux postprimaires sont désormais confrontés au même problème.
- Un sérieux manque de capacités au niveau individuel et institutionnel a bloqué le développement des curricula et de l'évaluation dans la région, à des rares exceptions près.

Les trois présentations analysent les curricula et l'évaluation en Afrique de l'Est et australe, en se basant sur les résultats relatifs à la région de la 3e conférence SEIA (enseignement secondaire) organisée à Accra en 2007. Les chercheurs examinent l'évolution des curricula et des processus d'évaluation et regardent dans quelle mesure la recherche a été utilisée par les décideurs politiques dans le cadre de la réforme du sous-secteur postprimaire. Contrairement aux attentes de l'ADEA et de l'ERNESA, il a été impossible de trouver de la documentation d'intérêt ou des comptes rendus de recherche sur Internet. Ils n'existent tout simplement pas. Les chercheurs de l'ADEA/ERNESA ont dû contacter les ministres de l'éducation directement pour obtenir des informations, lesquelles n'étaient pas basées sur des recherches, et ont complété les données à l'aide de quelques documents de recherche.

> ***Deux solutions permettent d'évaluer un ensemble de compétences plus large chez les élèves : un système d'examen capable d'identifier chaque compétence ou plusieurs séries d'examens portant chacun sur une partie de ces compétences. Cette dernière solution a adoptée... à Singapour, aux Pays-Bas et en France. La première est mise en œuvre aux États-Unis, en Angleterre, en Écosse... mais aussi en Namibie, au Botswana et en Afrique du Sud.***
> *Clegg, Nyannyonjo et al. (2008)*

Peliwe Lolwana fait référence à des points soulevés lors de l'ouverture de la Biennale, notamment le profil démographique unique des pays africains, « le nombre record de jeunes à éduquer », le fait que les populations restent essentiellement rurales et le caractère hybride des économies fonctionnant concurremment ce qui, selon elle, a des implications sur la pertinence du curriculum – et pas uniquement en termes de coûts. Les apprenants sont divers. Le mouvement en faveur de l'éducation pour tous, qui défend l'offre de programmes d'enseignement à tous types d'apprenants et l'égalité des chances d'accès à des programmes d'enseignement de qualité, n'a pas apporté une réponse significative au niveau des curricula, en raison du manque de capacités des institutions chargées de les élaborer et des enseignants. En outre, lorsqu'elle a lieu, l'évolution du curriculum est lente. Les méthodes d'évaluation doivent elles aussi changer, notamment pour l'organisation des examens, afin de refléter la diversité des apprenants. Plusieurs pays en Afrique australe continuent de s'intéresser au fonctionnement d'instances externes à l'Afrique, avec peu de chances de produire des systèmes de suivi d'intérêt, adaptés aux besoins spécifiques de la région.

Les défis rencontrés au niveau postprimaire en termes de curriculum et d'évaluation sont les suivants :

- des curricula surchargés, vétustes et sans intérêt et l'ajout régulier de nouvelles questions/matières sans que d'autres ne soient supprimées ;
- dans de nombreux pays, des curricula centralisés et uniformes conçus pour les masses manquent de profondeur et de portée ;
- les capacités des écoles dans la réforme du curriculum et de l'évaluation sont limitées ;
- à tous les niveaux, les coûts doivent être pris en considération dès le début d'un processus de réforme ;

- les systèmes d'éducation se caractérisent par de nombreux examens décisifs (à la fin de l'enseignement primaire et des deux cycles de l'enseignement secondaire) ;

- l'évaluation des résultats continue à être confondue avec des tests utilisés comme mécanismes de sélection, au détriment des programmes scolaires ;

- l'évaluation continue de se focaliser sur l'acquisition de connaissances alors que, généralement, les compétences ne sont pas évaluées ;

- les évaluations nationales et internationales ou le suivi de résultats d'apprentissage systémiques – participation insuffisante dans le premier cas et négligeable dans le second – révèlent les médiocres performances de l'Afrique et le creusement des écarts entre les pays dans la région, déterminé par le revenu des apprenants.

Le rapport fait référence à des tensions entre l'alignement des curricula et l'évaluation basée sur des références internationales et la nécessité de valoriser la pertinence par rapport au contexte local. Une autre tension est liée à la nécessité de diversifier les curricula, de répondre aux besoins des apprenants et d'assurer, en même temps, que des curricula fondamentaux forment le noyau du cycle supérieur de l'enseignement général de base. En outre, il est important de simplifier le curriculum pour en faire un ensemble accessible à tous les groupes d'apprenants.

Toutefois, des changements significatifs sont à noter dans certains pays ainsi que les efforts consentis pour fonder la formulation des politiques sur les résultats de recherche disponibles :

- l'Ouganda suit l'exemple de l'Afrique du Sud, le seul pays identifié par les orateurs comme ayant réformé de fond en comble le curriculum depuis les années 1990.

- les résultats du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ) sur l'enseignement primaire sont disponibles pour la formulation de politiques dans dix pays mais ne sont pas toujours exploités. Les capacités d'évaluation doivent être élargies à tous les pays de la région et être utilisées au niveau secondaire ;

- le développement de NQF en Afrique australe et en Ouganda a eu des effets favorables sur l'évolution du curriculum.

Pulane Lefoka, de l'ERNESA, qualifie la formulation du protocole de la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC) comme un instrument de politique dont l'objectif est d'harmoniser les systèmes d'éducation. Il sert de guide pour toute la région concernant la réforme des systèmes d'enseignement et attribue à chaque pays la tâche de développer un cadre national de qualifications qui sera, à terme, à la base d'un cadre régional.

L'analyse de la littérature mondiale révèle les caractéristiques des pays à revenu moyen et élevé : ils ont opté pour le développement d'un tronc commun dans le curriculum, ont étendu l'âge de la scolarité obligatoire pour la formation générale de base (15–16 ans) et ont

organisé des examens décisifs à la fin de l'enseignement secondaire. Les capacités des enseignants sont la clé du succès de la réforme des curricula, aussi bien que les capacités des institutions. Harriet Nannyonjo note que si les caractéristiques clé d'un curriculum du 21e siècle sont inexistantes dans la plupart des pays africains, qui continuent d'utiliser des curricula développés dans les années 1970, le défi est de concevoir des curricula qui construisent des compétences métacognitives pour préparer les individus à s'adapter à des sociétés évolutives.

Débat

David Johnson, de l'université d'Oxford, revient sur la diversité des apprenants et observe qu'une analyse continue et régulière des résultats scolaires est cruciale pour la planification de politiques et, en particulier, pour développer les opportunités adaptées aux apprenants de la deuxième chance. A l'aide d'informations recueillies grâce à des outils de suivi bien conçus, le système devrait être en mesure de répondre avec flexibilité aux besoins d'éducation non satisfaits identifiés chez les enfants en âge de fréquenter l'enseignement postprimaire.

Concernant le curriculum, les participants reconnaissent que les sujets à la mode vont et viennent et que les curricula devront répondre régulièrement à des demandes changeantes et inattendues, en raison d'influences externes et internes émergeant rapidement, qualifiées d'« incertitudes » du 21e siècle. Un participant évoque la notion de cadre régional africain pour la gestion des curricula, ce à quoi certains répondent qu'il est possible d'imaginer le développement d'un cadre de tronc commun destiné à servir de ligne directrice.

D'autres soulignent l'absence d'études longitudinales, ce déficit de recherches pouvant à l'avenir être géré par l'accumulation d'éléments d'information produits par des instances d'évaluation sous-régionales.

Cadres nationaux de qualifications, validation des acquis de l'expérience

Identification des connaissances et compétences de base requises pour l'accès des personnes alphabétisées au deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans cinq pays d'Afrique de l'Ouest

Amadou Wade Diagne, Groupe de travail de l'ADEA sur l'éducation non formelle

- Une étude portant sur cinq pays (Burkina Faso, Mali, Mauritanie, Niger et Sénégal) menée par des équipes nationales du GTENF a comparé le socle de compétences et connaissances de base requis pour accéder à l'école secondaire avec les profils des personnes ayant une éducation générale de base non formelle. Une liste des compétences essentielles au succès scolaire au niveau postprimaire a été dressée.

- Un des principaux objectifs de l'éducation générale de base non formelle est d'orienter les apprenants vers les écoles secondaires formelles. Cependant, la reconnaissance nécessaire et les cadres qui permettront d'établir des équivalences entre le niveau primaire et l'éducation générale de base non formelle sont inexistants ou inadéquats. La coopération sous-régionale dans toute l'Afrique de l'Ouest pour le développement de tels cadres pourrait représenter une démarche utile pour

articuler de façon adéquate l'éducation non formelle et formelle dans ces pays.

Intégration et articulation de l'enseignement et de la formation postprimaires en Afrique. Contribution des NQF et validation de l'éducation non formelle et informelle : une clé pour l'apprentissage tout au long de la vie

Madhu Singh, UNESCO/UIL

- L'UNESCO insiste sur l'importance d'offrir une éducation de base à travers des parcours alternatifs ou complémentaires pour une planification efficace et une expansion de l'enseignement général de base et post-fondamental, de façon à refléter les objectifs de l'EPT.

- Un cadre de qualifications et un processus sérieux de renforcement des capacités sont nécessaires pour développer des politiques et des capacités destinées à la reconnaissance d'un large éventail d'acquis en termes de connaissances et de compétences, en vue d'ouvrir l'accès au niveau post-fondamental à une diversité de postulants et en respectant le principe d'équité. L'Afrique du Sud, la Namibie, la Mauritanie et six pays européens proposent des exemples enthousiasmants de NQF et autant d'enseignements à retirer.

- S'ouvrir aux besoins des apprenants et à la diversité des profils est une tâche particulièrement ambitieuse pour le TVET, du fait de la variété des prestataires et de la fragmentation actuelle du sous-secteur. Une réforme structurelle et institutionnelle significative doit accompagner le développement des NQF.

Validation des résultats de l'éducation non formelle et informelle en Norvège

Torhild Nilsen Mohn, Vox – Norwegian Institute for Adult Learning, Norvège

La validation des résultats d'apprentissage est la confirmation par une instance compétente que les connaissances, qualifications et/ou compétences acquises par un individu dans un cadre formel, non formel ou informel ont été évaluées selon des critères prédéfinis et sont conformes aux exigences d'une norme de validation. Généralement, la validation entraîne la certification.
Torhild Nilsen Mohn, Vox – Norwegian Institute for Adult Learning

- Le gouvernement norvégien a accumulé dix ans d'expérience dans le domaine de la validation de l'éducation non formelle et informelle, avec le soutien de ses partenaires, dans le cadre d'une politique nationale d'apprentissage tout au long de la vie. Il s'agissait avant tout de perfectionner les compétences de la main-d'œuvre nationale et de refléter les principes d'inclusion de l'EPT.

- Les méthodes et instruments de validation et d'évaluation de l'éducation non formelle et informelle en Norvège sont différents de ceux portant sur l'éducation formelle. Une attention particulière est accordée à l'apprentissage sur le lieu de travail. Des liens étroits sont instaurés entre la validation, l'orientation professionnelle et la formation.

- Désormais, dans le cadre de la refonte du secteur de l'éducation, l'accent est mis sur les résultats de l'éducation plutôt que sur le développement du système. Cela facilite la validation de l'éducation non formelle et informelle. L'expérience norvégienne alimente dorénavant le développement d'un cadre régional européen, en cours. Le défi pour la Norvège consiste à élaborer une cartographie et une documentation plus exhaustives de l'éventail des compétences et qualifications dans l'éducation non formelle et informelle.

Débat

Les participants reviennent sur les problèmes de validation de l'éducation non formelle et informelle, liés à l'utilisation systématique de l'éducation formelle comme norme de référence pour le développement de cadres nationaux de qualifications. Un système de validation orienté sur les compétences et se démarquant de parcours classiques permettrait de reconnaître, par exemple, le nombre élevé d'enfants inscrits dans des formes d'éducation alternative, telles que les écoles islamiques.

On rappelle que la connaissance des langues africaines est toujours exclue de la validation et de la certification. Un autre sujet controversé est lié au choix du moment propice pour introduire l'apprentissage d'une langue étrangère dans tout type de programme. Le mouvement en faveur de la validation des acquis permettrait de restaurer le statut et de reconnaître les connaissances indigènes africaines, dans les domaines de la science et de la technologie par exemple. Le débat est vif au moment de la présentation des différents modèles de NQF, qui valident l'éducation non formelle et informelle. L'accueil est enthousiaste et l'intérêt certain pour les bonnes pratiques actuelles, destinées à améliorer les liens entre les sous-secteurs formel et informel. Parmi les avantages, on peut mentionner le renforcement de la confiance en soi chez de nombreux apprenants, l'augmentation de la proportion des femmes dont les acquis sont reconnus et l'encouragement à participer à des programmes d'éducation postobligatoire, impliquant les communautés locales dans les processus de détermination de compétences et de normes et apportant une réponse aux besoins de validation d'acquis des réfugiés et des personnes déplacées dans la région.

Quelques participants s'interrogent sur la nécessité de la tenue d'examens à la fin du cycle primaire par rapport à l'évaluation continue et se demandent si la rigidité des examens conduit à la violence dans les écoles. Recommandation est faite que d'autres ministères, du travail notamment, coopèrent avec les ministères de l'éducation dans la reconnaissance de l'apprentissage dérivé de sources non formelles et informelles.

Transition entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et le supérieur : similitudes, parcours et orientations

Parcours d'éducation postsecondaire : le système de Singapour

Song Seng Law, Groupe de travail de l'ADEA sur l'enseignement postprimaire, Singapour

- La présentation bénéficie de la participation de Singapour à certains programmes récents de recherche

comparée sur trois continents et à l'élaboration de la cartographie de l'éducation et de la formation professionnelles dans quatre pays, afin de favoriser le développement de politiques au-delà des frontières.

- Une particularité du système d'éducation de Singapour est son alignement étroit avec les besoins du marché en main-d'œuvre professionnelle, technique et qualifiée au cours des quatre dernières décennies, destiné à répondre à un développement économique basé sur les facteurs de production dans les années 1660 et 1970, puis sur l'investissement et l'innovation en 2000, conduisant à un PIB annuel par habitant de pratiquement 34 000 USD.

- Dès la quatrième, les élèves sont orientés, selon leurs habilités, vers l'anglais, la langue maternelle (« deuxième langue ») et les mathématiques, suivent des curricula différenciés selon des rythmes spécifiques à partir de ce moment-là, « de façon à ce que les enfants gèrent mieux leurs études ».

- Singapour a conçu divers programmes et parcours au niveau postsecondaire, après dix années d'éducation générale, lesquels s'adressent à l'ensemble des étudiants et travailleurs. Les 25 % d'étudiants moins doués pour les études universitaires peuvent suivre une formation à l'Institute of Technical Education – une institution multi-campus offrant plus de 50 programmes professionnels. De là, ils peuvent accéder au système polytechnique et même à l'université.

Articulation entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et le supérieur en Côte d'Ivoire

Bernadette Avo Bile Ehui, Côte d'Ivoire

- Malgré les efforts déployés ces dernières années en Côte d'Ivoire, les passerelles entre l'éducation universitaire générale et professionnelle, entre l'éducation secondaire et l'enseignement supérieur, entre l'éducation et le monde du travail n'ont toujours pas été mises en place - tout comme les curricula basés sur les compétences et l'évaluation aux niveaux secondaire et supérieur. Une croissance démographique significative n'a pas été accompagnée d'un accès plus important à l'éducation et à la formation.

- Une étude récente sur le sujet recommande la mise en place d'unités de développement de politiques au sein du ministère de l'éducation afin d'analyser les options de politiques pour renforcer les capacités et de créer des cursus établissant un lien entre plusieurs programmes pour faciliter l'accès et la mobilité entre cursus de différents types et à différents niveaux.

Articulation nationale et transfrontalière entre l'enseignement secondaire et le supérieur au Kenya

Raphael M. Munavu, Kenya

- Le Kenya est conscient des options de politique disponibles afin de doter l'éducation et la formation des outils nécessaires au développement économique et social. L'enseignement supérieur joue un rôle stratégique dans ce processus.

- Des initiatives récentes de révision de l'enseignement secondaire au Kenya afin d'augmenter les effectifs par le biais de frais d'inscription, de suivi des étudiants (plus de 110 000 en 2006) pour réorganiser le financement des étudiants et d'encouragement de la création d'universités privées ont eu un impact positif et sont durables.

- Entre 1995 et 2005, les inscriptions à l'université ont reculé, passant de 7 à 4 %, sachant que la moyenne pour l'Afrique subsaharienne est de 5 %. Les programmes de discrimination positive en faveur de la participation des femmes ont entraîné l'inscription de 2 000 étudiants supplémentaires en dix ans. Toutefois, un nombre élevé d'étudiants kenyans choisissent d'étudier en Ouganda, où les frais d'inscription sont moins élevés. Les initiatives d'universités régionales dans le but de produire un cadre régional de qualifications faciliteront la mobilité transfrontalière. Actuellement, plus de 20 000 étudiants kenyans étudient à l'étranger (13 % de toute la population universitaire), surtout en dehors de la région Afrique.

- La stratégie de conversion des institutions d'enseignement supérieur en des universités peut, à long terme, se faire au détriment de la production de cadres techniques intermédiaires. Le développement d'un NQF, de l'enseignement à distance et d'une université ouverte semblable au modèle tanzanien sont recommandés pour l'avenir.

Mathématiques, sciences, technologie et TIC dans l'enseignement postprimaire

Identification des compétences et connaissances de base nécessaires pour l'accès de personnes alphabétisées au premier cycle de l'enseignement secondaire dans cinq pays d'Afrique de l'Ouest

Michael Trucano, InfoDev, Banque mondiale

- L'enquête sur les TIC et l'éducation en Afrique d'InfoDev regroupe des informations relatives aux TIC dans l'éducation et porte sur 53 pays africains. Elle identifie de nouvelles tendances et d'anciens défis.

- L'enquête contient des rapports individuels par pays faisant état des politiques actuelles, des activités, des développements et des défis.

- Elle fait partie d'une initiative plus vaste, continue, systématique et coordonnée pour suivre l'évolution de l'utilisation des technologies dans le secteur de l'éducation, qui vise toute une palette d'acteurs.

Expérience de l'INSET pour les enseignants de mathématiques et de sciences et son impact sur la qualité de l'éducation de base au Kenya

Samuel Kibe et John Odhiambo, GT de l'ADEA sur les mathématiques et les sciences

- Dans un contexte d'augmentation rapide des effectifs dans le primaire et le secondaire, le projet de renfor-

cement de l'enseignement des mathématiques et des sciences dans le secondaire (SMASSE) s'est focalisé sur le maintien de la qualité dans le secteur, en perfectionnant les compétences des enseignants à travers un programme de formation continue (INSET).

- Le principal objectif a été de renforcer la formation et les services de conseil à l'échelle des districts, en créant des systèmes de gestion INSET et en formant 1 200 formateurs et conseillers locaux, ainsi qu'en sensibilisant les chefs d'établissement. A ce jour, 110 centres INSET ont été créés dans les écoles secondaires, dotés d'équipements de base.

- La formation de 20 000 enseignants a entraîné une meilleure performance des apprenants.

- Les particularités du programme reposent sur l'existence d'une politique publique d'INSET, la volonté politique, un financement durable, un suivi et une évaluation réguliers de l'INSET et des pratiques d'enseignement, sur le développement continu des capacités des gestionnaires et des parties prenantes, sur le déploiement d'un noyau de formateurs à plein temps et sur la collaboration avec les instituts de formation initiale d'enseignants et de développement de curricula.

Les TIC en tant qu'instruments de développement, politiques durables et pratiques efficaces pour l'éducation en Afrique

Felix Anoma-Kanie, Centre de ressources technologiques, INNOTECH, France

- Dans l'objectif d'augmenter les échanges d'information à la Biennale, une étude de faisabilité sur l'utilisation novatrice des TIC dans l'enseignement postprimaire a été menée. Les résultats indiquent que la téléconférence n'est que rarement utilisée en Afrique. Un rapport sur la planification d'un projet de téléconférence a fait l'objet d'une analyse : des services de télémédecine et de téléformation entre l'Afrique et le reste du monde seront mis en place.

- Le Centre national d'études à distance (CNED), à Paris, propose de créer un réseau d'échange d'informations et de recherches et, dans le cadre d'une stratégie de formation aux métiers de la santé, d'accéder aux régions les plus reculées en Afrique francophone et aux populations les plus démunies. Une formation biomédicale et un module de suivi seront prévus afin que les professionnels de la santé puissent enregistrer des données. Ils seront rémunérés à la quantité de données saisies. Les données seront également utilisées pour établir une cartographie épidémiologique. D'autres acteurs locaux participeront.

Session huit

Principales conclusions des débats de la biennale

– Session huit –
Principales conclusions des débats de la biennale

Président :
- Dzingai Mutumbuku, Banque mondiale.

Intervenants :
- Wim Hoppers et Steven Obeegadoo, coordinateurs généraux de la Biennale ;
- Jacob Bregman, coordinateur thématique de la Biennale ;
- Hans Krönner et Richard Walther, coordinateurs thématiques de la Biennale ;
- Kabiru Kinyanjui et George Afeti, coordinateurs thématiques de la Biennale.

CONCLUSIONS GÉNÉRALES

Les apprenants ne répondront à l'éducation que si l'éducation est capable de leur apporter une réponse.

Wim Hoppers et Steven Obeegadoo, les co-coordinateurs généraux de la Biennale, ont présenté les principales conclusions de la Biennale, en se basant sur les présentations et les débats des quatre journées. Ils ont commencé par rappeler qu'à plusieurs reprises, les participants ont identifié un manque d'actions appropriées ou suffisamment rapides de la part des gouvernements en matière de réforme de l'éducation et se sont donc demandé pourquoi il était aussi difficile d'obtenir les actions souhaitées alors que l'on connaît déjà si bien le développement des systèmes, que l'on dispose de données à profusion et que, grâce à l'action de diffusion de l'ADEA - à travers ses Biennales et d'autres activités - un grand nombre d'enseignements ont pu être retirés de l'expérience, en Afrique et ailleurs. La huitième Biennale a appelé à l'adoption d'un nouveau paradigme fondé sur l'éducation postfondamentale, censé servir de socle solide et rationnelle pour la planification à venir. En effet, la perspective de la Biennale a changé, passant de l'éducation postprimaire à l'enseignement postfondamental (PBE).

La conférence a envisagé la création d'un sous-secteur PBE avec les caractéristiques suivantes :
- Un cadre réorganisé en s'appuyant sur une vision holistique de l'éducation et du sous-secteur.
- Un système intégré et diversifié.
- Une moindre inefficacité sectorielle et la maximisation des ressources.

- Des parcours liés horizontalement et verticalement (passerelles et échelles).
- L'offre d'opportunités éducatives de différente nature.
- L'intégration de l'enseignement formel et non formel dans tout le sous-secteur.
- L'élargissement de l'offre destinée au plus grand nombre, en rejetant l'ancien paradigme d'une offre réservée à quelques-uns.
- La priorité accordée à l'équité d'accès et de résultat et à une véritable démocratisation de l'éducation.
- L'intégration des questions d'égalité hommes/femmes, y compris dans l'élaboration des budgets, et la reconnaissance du fait que les questions de genre concernent les filles comme les garçons.
- Des curricula restructurés, adaptés au contexte et modernisés, centrés sur le futur environnement de travail et répondant aux besoins du voisinage immédiat.
- Une capitalisation sur les innovations des TIC.
- La mise en contexte du PBE au sein d'un cadre d'apprentissage tout au long de la vie.

Partenariats

- Atteindre un large consensus entre les différents acteurs et obtenir leur engagement.
- Promouvoir la participation dès le stade de la planification et dans toutes les étapes ultérieures.
- Contribuer de façon significative à l'offre et au financement.

Le rôle du gouvernement

- Devenir le principal concepteur, facilitateur, régulateur et agent de contrôle et de formation – le pilotage et l'exécution étant assuré par différents partenaires.
- Développer un environnement propice aux partenariats public-privé.
- Assurer un PBE équitable, durable, focalisé sur les besoins et orienté vers les résultats.
- Identifier et soutenir l'accès et la rétention d'étudiants désavantagés dans le PBE : filles et jeunes femmes, ruraux, élèves de milieux modestes, minorités, orphelins, handicapés et élèves particulièrement affectés par les conflits.
- Développer un environnement d'apprentissage sain et séduisant.
- Concevoir un plan réaliste et financièrement abordable pour le PBE plutôt que continuer à faire la même chose et d'élargir le sous-secteur actuel.
- Encourager l'introduction de nouvelles technologies (apprentissage en ligne, ODL, travail en réseau).
- Repositionner le TVET, formel et non formel, au sein du système général d'éducation.
- Continuer à soutenir ou susciter un soutien pour les plus démunis et défavorisés aux niveaux postfondamental et supérieur.
- Planifier et gérer de façon efficace.
- Assurer un suivi efficace de l'éducation et de la formation.
- Développer des cadres nationaux de qualifications, en réexaminant l'évaluation et la certification afin de répondre aux besoins du marché tout en sachant que les réformes dans ce domaine sont un sujet politique sensible.
- Viser la validation de compétences et de connaissances acquises dans des situations éducatives les plus variées.

- Planifier la mise à disposition d'enseignants de qualité pour le PBE et leur assurer un soutien continu pour les retenir.
- Mettre l'accent sur un élément fondamental - le renforcement des capacités institutionnelles dans le pays. C'est là un objectif pour l'enseignement supérieur.

Les tendances sont générales mais les réalités varient selon les pays. Chaque pays doit concevoir sa propre planification face aux défis auxquels il est confronté, trouver son propre équilibre stratégique en s'appuyant sur la sagesse mondiale et africaine partagée à la Biennale.

La Biennale a pris acte de plusieurs leçons retirées du processus d'EPT directement applicables au PBE, dans la mesure notamment où les coûts du PBE vont être nettement supérieurs à ceux de l'éducation générale de base et exigeront une approche créative de la planification. Les partenariats seront au cœur de l'offre de PBE, pour tout ce qui a trait à la conception, à la planification, au financement et au suivi ; et les gouvernements devront mobiliser un large éventail de ressources pour assurer une planification viable du sous-secteur.

Les jeunes constituent une part importante de la population africaine - et c'est là une opportunité pour le développement du capital humain, un atout plutôt qu'un facteur inhibiteur, dans lequel il faut investir et qui doit être judicieusement exploité.

Reconnaissant les défis qui attendent l'Afrique, la Biennale a noté que les scénarios de croissance économique, les tendances démographiques, les qualités de leadership et l'engagement des gouvernements auront tous un impact sur la capacité des pays à répondre aux besoins d'un PBE en expansion. Les délibérations de la Biennale se sont conclues sur une touche unanimement optimiste et déterminée, confortée par les évolutions de l'Afrique.

Continuer à faire comme d'habitude ne marchera pas. Il faut changer notre façon de procéder.

Le coordinateur Jacob Bregman est revenu sur les attributs plus spécifiques définis par la Biennale pour mettre en place un sous-secteur du PBE efficace et réactif. De leur côté, les coordinateurs Richard Walther et Hans Krönner ont analysé les conclusions sur le TVET. La Biennale a souligné la richesse des expériences en matière de TVET et le fait que la diversité des parcours, des formations professionnelles et des acteurs aux niveaux national et local était déjà une réalité en Afrique. Il leur manque encore cependant la reconnaissance nécessaire. Des partenaires seraient particulièrement utiles pour identifier les besoins actuels et futurs en matière de compétences. La Biennale a insisté sur l'importance de refléter les perspectives actuelles d'emploi ainsi que les objectifs de développement socio-économiques. Le rôle éducatif du TVET et de l'éducation en général dans le cadre de TVET reste à clarifier. Il faudra également approfondir le débat sur le rôle joué par l'acquisition de compétences au sein de l'éducation secondaire en général. Un schéma de planification a été élaboré qui résume les perspectives de la Biennale sur le sous-secteur.

La Biennale a évoqué plusieurs exemples d'une cohérence croissante au sein des systèmes d'éducation et de formation dans au moins quatre pays en Afrique, qui sont une source d'inspiration pour leurs nations sœurs.

Pour un système de PBE rénové

Orienté sur les partenaires
Partenariats Public-privé
Cadre national de qualifications

Système de formation professionnelle postprimaire intégré
- TVET
- Apprentissage/Éducation intermittente (cycle en alternance)
- Éducation professionnelle non formelle de base

En réponse aux besoins de développement :
- Local
- Sectoriel
- Rural
- Global

En réponse au besoin d'équité :
- Jeunes déscolarisés (jeunes exclus)
- Filles
- Population rurale
- Anciens soldats

Hans Krönner et Richard Walther, coordinateurs thématiques de la Biennale

Les coordinateurs Kabiru Kinyanjui et George Afeti sont ensuite revenus sur les conclusions relatives à l'articulation entre enseignement supérieur et niveaux inférieurs mais aussi sur la refonte du sous-secteur.

Si l'EPU est un droit, le PBE doit relever d'un choix d'éducation ou de formation.

Enseignement supérieur

- La régulation des flux requiert une appréciation holistique des objectifs et des tendances sectoriels ainsi que des principes et des circonstances propres à un pays, en s'attachant non seulement à assurer un accès équitable mais aussi une équité de résultats à tous les niveaux.
- L'analyse et le renforcement des mécanismes d'évaluation dans le deuxième cycle du secondaire sont nécessaires pour une meilleure articulation et une attribution juste des places dans l'enseignement supérieur, qui sont limitées. Il faut aussi renforcer les institutions et les mécanismes d'assurance-qualité à tous les niveaux.
- Des parcours diversifiés d'accès à l'enseignement supérieur sont un élément clé pour le développement des ressources humaines diverses, compétentes, qualifiées et savantes dont l'Afrique a besoin.
- Les TIC et l'ODL devraient être intégrées dans l'offre d'enseignement supérieur en tant que stratégies de massification permettant de réaliser des économies.
- L'enseignement supérieur doit s'engager de façon inconditionnelle à former des enseignants compétents et impliqués.

Consensus sur le coût et le financement du PBE

- Le PBE doit être abordable et durable.

- Une utilisation plus efficace des ressources existantes est nécessaire, à travers des pratiques de gestion améliorées et une réforme novatrice du système.
- Les nouvelles technologies vont permettre de faire des économies d'échelle et d'élargir les opportunités.
- Le financement public, surtout dans le cas de l'enseignement supérieur, est appelé à décliner alors que la contribution et la participation du secteur privé et des ménages vont augmenter. Il faudra prévoir des filets de sécurité pour les familles à bas revenu.
- Des partenariats collaboratifs élargis au sein d'un même pays vont permettre d'exploiter l'ensemble des ressources disponibles.
- Les autorités doivent chercher à augmenter le financement extérieur.

Le navire de l'éducation aura du mal à avancer si l'économie ne lui donne pas l'élan nécessaire.

Débat

Faisant la remarque que tous les leaders thématiques de la conférence étaient des hommes, la ministre de l'Éducation de l'Afrique du Sud, S.E. Mme Naledi Pandor, a conseillé à l'ADEA d'inviter à l'avenir des femmes expertes en éducation pour participer aux principaux comités d'organisation thématiques de la Biennale : « J'aurais probablement mieux écouté s'il y avait eu quelques femmes dans le panel », a-t-elle déclaré, soulevant les applaudissements de la salle. Elle a ajouté qu'elle n'entendait pas par là la présence symbolique d'une seule femme mais bien de plusieurs femmes. De surcroît, la Ministre a considéré que la réunion aurait dû, dès le début de la rencontre, mettre davantage l'accent sur les questions d'égalité homme/femme et, plus généralement, sur l'équité.

Se faisant l'écho de nombreuses remarques, elle a réitéré l'idée selon laquelle l'attention portée à l'éducation postfondamentale ne signifie pas élargir l'offre actuelle d'éducation secondaire et autres niveaux postprimaires, sans penser de façon linéaire ou en augmentant les effectifs de façon incrémentale, niveau par niveau. Il faut, autrement dit, opérer une planification holistique radicalement différente, à la poursuite de nouveaux objectifs pour le sous-secteur postfondamental et pour le système d'éducation. Elle a toutefois conseillé à ses collègues de reprendre dès leur retour les innovations proposées par la Biennale sans pour autant abandonner la construction d'écoles secondaires ou les stratégies qui ont fait leurs preuves, comme certains orateurs l'ont intimé, afin de poursuivre leur travail dans le cadre du nouveau contexte posé, qui consiste à offrir des opportunités variées d'éducation postfondamentale. Mme Pandor a félicité l'ADEA pour avoir remis le débat sur l'enseignement supérieur à l'ordre du jour après tant d'années de silence. Si l'on a beaucoup parlé du fait que les écoles secondaires ne préparent pas correctement les enfants pour entrer à l'université, elle a considéré que les universités devaient de leur côté se préparer à recevoir leurs apprenants et à s'ouvrir aux communautés. Elles ont aussi un autre rôle à jouer – dans lequel, jusqu'à présent, elles n'excellent pas – qui consiste à créer des liens entre la recherche, l'enseignement et la communauté.

Kabiru Kinyanjui a reconnu qu'une approche incrémentale pour réformer le secteur de l'éducation (en commençant par le primaire, puis le secondaire, etc.) ne fonctionnerait pas et qu'il faut gérer tous les sous-secteurs de façon simultanée et holistique. Un des principaux planificateurs de l'éducation au Mozambique s'est dit préoccupé par le

manque de références faites à l'éducation non formelle dans les conclusions présentées pendant la session de rédaction de la synthèse. Il a vivement exhorté l'ADEA à assurer que l'offre d'une éducation alternative était clairement mentionnée dans les conclusions relatives au développement du secteur de l'éducation, afin de proposer une planification complète et élargie pour le secteur. Wim Hoppers a indiqué que l'éducation non formelle avait été minutieusement débattue en séances plénières et pendant les sessions parallèles et que ces discussions avaient donné lieu à l'émergence du concept d'éducation postfondamentale diverse, qui intègre sans ambiguïté l'éducation non formelle et lui octroie un statut égal à celui de l'éducation formelle.

Renato Opertti de l'UNESCO a noté que la Biennale avait apprécié à sa juste valeur le rôle fondamental du curriculum dans la revitalisation des systèmes d'éducation – dans le cas précis, du sous-secteur postfondamental. Il a rappelé aussi que les pays ne seraient plus tentés de limiter leur action aux symptômes périphériques de systèmes peu fonctionnels, mais qu'ils allaient désormais s'atteler à planifier l'éducation postfondamentale en réorganisant les fondamentaux, à commencer par une reconceptualisation de la notion de curriculum et de scolarité. Redéfinir le curriculum ne signifie pas ajouter ou retirer des contenus mais bien reconstituer le concept même de curriculum.

Dans la même veine radicale, Richard Walther a souligné l'importance de maintenir vivante la composante éducation au sein du TVET, c'est-à-dire de reconnaître le rôle pédagogique que le savoir-être et les différentes compétences doivent jouer dans le curriculum suivi dans la formation professionnelle. Hans Krönner a souligné l'absence de certains des principaux acteurs du développement du TVET – entrepreneurs, travailleurs du secteur informel, ministères du travail, associations de travailleurs – à la Biennale, rappelant que les partenariats de planification devrait les intégrer. George Afeti est revenu sur le rôle potentiel du TVET dans la croissance économique. Jacob Bregman a exprimé sa préoccupation vis-à-vis de la stagnation des curricula et la forme actuelle des systèmes d'éducation. Il a répété que le changement devait se produire à l'échelle du pays, dans chacun des pays, de façon à répondre clairement au défi de l'éducation postfondamentale et que le renforcement des capacités institutionnelles était indispensable. Steven Obeegadoo a rappelé aux participants que la planification de l'éducation postfondamentale devrait nécessairement prévoir de gérer les sujets non résolus par l'EPT et prendre en considération les personnes n'ayant pas complété le cycle d'éducation générale de base mais ayant atteint l'âge de l'enseignement postfondamental.

Mohamed Bougroum de l'université de Marrakech, a fait écho aux préoccupations de la Biennale concernant les iniquités inhérentes aux systèmes d'éducation nationaux – une bombe à retardement en termes sociopolitiques, selon lui – qui pourraient être évitées grâce à des politiques d'éducation solides basées sur la planification et une philosophie de justice sociale. Il a évoqué des cas où des planificateurs nationaux responsables d'une politique d'éducation s'assurent que leurs enfants y échappent en les inscrivant dans des écoles privées. Il a appelé à la création d'un groupe de travail de l'ADEA sur l'équité dans l'éducation et demandé à l'ADEA d'inciter les pays à

effectuer des recherches qualitatives pour pouvoir nourrir les futures politiques d'éducation. Lavinia Gasperini, de la FAO, a réitéré sa proposition de constituer un groupe de travail de l'ADEA sur l'éducation rurale afin que les populations rurales soient bien prises en compte dans l'éducation.

La vice-ministre de l'éducation du Ghana, S.E. Angelina Baiden-Amissah, a souligné que les ministres africains de l'éducation avaient déjà formulé les politiques et les plans débattus à la Biennale mais que leur mise en œuvre achoppait du fait du retard ou de la réduction des financements apportés par les partenaires internationaux. Elle les a appelés à agir. Martin Itoua, de la Fédération des associations parents/enseignants en Afrique, a soutenu ces déclarations et affirmé que les parents demandaient des progrès et de l'action. La société civile présente à la Biennale n'a eu de cesse d'appeler les ministres, les spécialistes et les partenaires à honorer leurs projets et leurs promesses pour augmenter l'accès à une éducation postfondamentale de qualité. Joseph Ngu, de l'IICBA (UNESCO) à Addis-Abeba, a noté l'absence de jeunes parmi les participants de la Biennale ainsi que chez les décideurs politiques en Afrique, ce qui obère les capacités de changement. Il a demandé l'injection de nouvelles idées dans le débat.

Ann-Thérèse Ndong-Jatta de l'UNESCO et ancien ministre de l'Éducation, est revenue sur les différentes tensions politiques et conceptuelles révélées par la Biennale, entre accès sélectif ou universel, entre éducation postprimaire ou postfondamentale et entre maintien du statu quo ou réforme du système. En tant qu'activiste convaincue des progrès obtenus dans l'éducation, elle a appelé à une clarification de la part des intervenants. Steven Obeegadoo, l'un des coordinateurs généraux de la réunion, a assuré aux participants que les documents de synthèse révisés incorporeraient les nouveaux sujets et perspectives débattus à la Biennale et souligneraient clairement les préoccupations qui ont émergé.

> ***Je ne suis pas sûr que nous comprenions quel est l'objectif d'attaque de la Biennale, c'est-à-dire les nouveaux objectifs que nous devrions nous fixer, pays par pays. Nous connaissons les cadres, les modèles, mais nous ne savons pas si un quelconque groupe de pays a avancé depuis la dernière Biennale au regard de l'action proposée à l'époque. C'est pour moi le cœur du problème.***
> *Résumé de la contribution de la ministre de l'Éducation de l'Afrique du Sud*

La ministre de l'Éducation de l'Afrique du Sud a évoqué le dilemme auquel sont confrontés les ministres de l'éducation présents à la Biennale, qui est revenu plusieurs fois pendant la réunion : le temps presse et les ministres doivent apporter des changements significatifs dans leurs systèmes d'éducation. En participant à la Biennale, ils escomptent obtenir des orientations et des solutions pratiques. Le Secrétaire exécutif de l'ADEA, Mamadou Ndoye, l'a rappelé à l'ouverture de la rencontre : la Biennale est un forum d'échanges dont l'objectif est de faciliter les prises de décision par les ministres de l'éducation, fondées sur des preuves scientifiques. A cette fin, les Biennales présentent de nombreux études de cas, des exemples de succès et des leçons retirées d'un vaste ensemble d'expériences. Par ailleurs, de façon à ne pas devoir réinventer la roue, les expériences menées en Asie et en Amérique latine sont examinées de façon critique

dans une perspective africaine, afin d'y retirer ce qui est important pour le développement africain. Ce qui explique aussi que la Biennale s'intéresse aux enseignements auxquels sont parvenus les pays industrialisés. Les études de synthèse de la Biennale contribuent à l'identification de tendances et de repères pour l'Afrique. Elles reviennent sur les résultats d'expériences pratiques afin de les transformer en connaissances qui deviendront autant d'instruments pour les décideurs et les planificateurs.

Session neuf

Réflexions sur les nouvelles perspectives et le suivi de la biennale

– Session neuf –
Réflexions sur les nouvelles perspectives et le suivi de la biennale

Président :
- Dzingai Mutumbuka, Banque mondiale.

Orateurs :
- Fabienne Lagier, Coopération suisse, représentante d'une agence de développement, ;
- Moses Oketch, Institute of Education, Londres, représentant des chercheurs ;
- Assibi Napoe, d'Education International, représentant des enseignants ;
- Olivio Maral, Représentant des élèves ;
- S.E. M. Léonard Masu-Ga-Rugamika, ministre de l'Éducation supérieure et universitaire de la République démocratique du Congo, Représentant des ministres.

La session a été consacrée aux observations finales des participants sur la Biennale, des représentants des agences de développement, des chercheurs, des organisations de la société civile, des élèves, des enseignants et des ministres de l'éducation.

Fabienne Lagier, de l'agence suisse pour le développement et la coopération, représentant les agences de développement, a félicité l'ADEA d'avoir adopté une perspective large dans son approche de l'éducation post-obligatoire — qui embrasse les besoins des adolescents n'ayant pas terminé l'enseignement de base — en se concentrant sur le droit des enfants à l'éducation, l'égalité sous ses diverses formes et, pour la première fois, intégrant l'éducation non formelle dans le cycle scolaire normal. La réunion a été l'occasion de présenter un grand nombre de données nouvelles, que les agences de développement vont pouvoir utiliser comme lignes directives pour modifier leur appui à l'éducation dans chaque pays d'Afrique. Elle a accueilli favorablement la stratégie présentée pendant la Biennale et qui vise à accréditer les qualifications et les connaissances acquises au lieu de perpétuer le système classique d'échec et de pénalisation. Elle s'est réjouie en particulier que son organisation ait eu l'occasion de soutenir le groupe de travail de l'ADEA sur l'éducation non formelle. Elle a exhorté les pays à travailler avec les agents de la Coopération suisse dans chaque pays et à rester en contact avec le coordonnateur du GTENF en Afrique. Elle

a estimé que l'ADEA avait su réunir des études de cas très intéressantes et préparer des documents de synthèse utiles et de grande qualité.

Représentant les chercheurs, Moses Oketch, de l'Institute of Education à Londres, s'est rallié au consensus de la Biennale sur la nécessité de trouver des moyens bon marché d'élargir l'éducation post-obligatoire. Les nouvelles politiques à venir devront être soigneusement communiquées aux parties concernées, afin de stimuler et d'entretenir les partenariats dans l'éducation. Il a accueilli favorablement l'idée de rehausser le prestige du TVET et d'autres modes d'éducation post-obligatoire pour donner aux jeunes les qualifications dont ils ont besoin pour devenir de bons entrepreneurs, mais il a rappelé que les gouvernements devaient instaurer des environnements propices au développement économique. Il a exhorté les gouvernements à écouter les conclusions des chercheurs dans les instituts nationaux et à tirer les enseignements du passé.

Assibi Napoe, d'Education International, représentant les enseignants, s'est réjouie que les enseignants aient été au cœur des thèmes débattus à la Biennale. Elle a confirmé que les syndicats d'enseignants souhaitent travailler en collaboration avec les ministères de l'éducation et les partenaires du secteur privé et maintenir un dialogue permanent avec eux. Le développement de l'éducation post-obligatoire doit aller de pair avec une rémunération adéquate pour les enseignants et de bonnes conditions de travail, un meilleur statut et l'estime de la société. Elle a appelé à augmenter le soutien aux programmes actuels de prévention du VIH dans les établissements scolaires et, plus spécifiquement, aux enseignants vivant avec le SIDA. Elle a appuyé l'appel de la session 8 pour que l'ADEA assure le suivi de chaque série de recommandations avancées pendant la Biennale.

Le représentant des organisations de la société civile a félicité l'ADEA de leur avoir donné l'occasion de dialoguer avec les partenaires du développement, ce qui leur a permis de découvrir leurs attitudes et leurs approches. Les organisations de la société civile se préoccupent d'apporter un appui plus important aux enseignants et de leur assurer un accès à la formation continue. L'immense défi que représente le développement de l'éducation post-obligatoire est maintenant bien compris par tous les participants de la Biennale, notamment tout ce qui a trait au financement de cette expansion. Les propositions sur l'amélioration de la qualité de l'éducation et sur l'utilisation de l'enseignement à distance et des TI ont été saluées. Enfin, la Biennale a soulevé une question particulièrement délicate - celle de l'équité - montrant bien que la situation des filles vis-à-vis de l'éducation aller devoir figurer dans les priorités à l'avenir.

Le représentant des étudiants, Olivio Maral, a reconnu que l'éducation avait en effet un coût. Une des meilleures manières d'avancer consisterait à renforcer le dialogue entre les ministères, les ministres et les étudiants. Il a formulé l'espoir qu'à l'avenir chaque pays inviterait un représentant des étudiants à participer à la délégation nationale. Il a invité l'ADEA à diffuser les résultats de la Biennale auprès des étudiants en Afrique.

Le Ministre de l'enseignement supérieur de la République démocratique du Congo, S.E. Léonard Masu-Ga-Rugamika, représentant les ministres, s'est réjoui de la quantité d'études de cas présentées, qui ont permis de discuter de cas spécifiques et d'aborder des questions plus générales. Les nouvelles données sur l'éducation non formelle et informelle ont été utiles, ainsi que les éléments sur la mise en place de liens et de passerelles entre l'éducation formelle et non formelle. Il a apprécié l'affirmation répétée de l'importance fondamentale du programme au cours des débats de la Biennale. Il a souscrit à l'appel en faveur d'un suivi efficace des conclusions de la réunion.

Le président de la session a souligné l'interdépendance entre les différents niveaux du secteur de l'éducation pour l'obtention de résultats de qualité, que ce soit le fait d'avoir des enseignants formés ou des écoles efficaces. C'est la raison pour laquelle la nouvelle perspective holistique du secteur est particulièrement bienvenue.

Cérémonie officielle de clôture

– Cérémonie officielle de clôture –

Présidents :
- S.E. Mme Rosalie Kama-Niamayoua, ministre de l'Enseignement primaire et secondaire, chargée de l'Alphabétisation, République du Congo, Présidente du Forum des ministres de l'ADEA ;
- S.E. M. Dharambeer Gokhool, ministre de l'Éducation et des Ressources humaines, Maurice.

Orateurs :
- Mamadou Ndoye, Secrétaire exécutif sortant de l'ADEA ;
- S.E. Mme Naledi Pandor, ministre de l'Éducation de l'Afrique du Sud ;
- Dzingai Mutumbuka, Président de l'ADEA, Banque mondiale ;
- S.E. M. Aires Bonifacio Baptista Ali, ministre de l'Éducation et de la Culture du Mozambique.

Discours de clôture du Secrétaire exécutif de l'ADEA

Le Secrétaire exécutif sortant de l'ADEA, Mamadou Ndoye, est revenu rapidement sur les résultats de la Biennale, en rappelant les objectifs spécifiques de la réunion sur l'éducation postprimaire :

- Ouvrir de nouveaux champs de discussion.
- Examiner un éventail de politiques et de stratégies potentielles.
- Offrir des opportunités d'éducation de base et post-obligatoire à tous, indépendamment de l'âge ou du niveau d'éducation.

Il n'y a rien de pire que la certitude. En Afrique, nous devons continuer à nous interroger sur ce que nous faisons, à écouter les autres. Nous ne devons pas rester sourds aux autres et au monde. Si la Biennale nous a aidés à aller de l'avant dans cette entreprise, alors elle aura réussi.
Mamadou Ndoye, Secrétaire exécutif de l'ADEA,

À cet effet, la Biennale s'est concentrée sur quatre domaines critiques : la planification, l'évaluation, la certification et les passerelles intersectorielles. L'ADEA a souhaité apprendre de l'expérience d'autres régions – comme l'Asie ou l'Amérique latine – en plus de recenser les succès africains, les développements prometteurs et les leçons apprises. Le Secrétaire exécutif a expliqué que l'ADEA avait mis une grande équipe de chercheurs au défi de passer en revue un large éventail de questions – y compris le sujet crucial du financement de l'éducation – et d'aider l'ADEA à mettre

au point des instruments pour soutenir les ministres de l'éducation dans leurs prises de décision. L'objectif était de multiplier les décisions basées sur des données probantes dans les ministères africains de l'éducation.

Discours de clôture de la Présidente du Forum des ministres de l'ADEA

La nouvelle Présidente du Forum des ministres africains de l'éducation de l'ADEA, S.E. Mme Naledi Pandor, ministre de l'Éducation de l'Afrique du Sud, a présenté le compte rendu de la réunion du Forum des ministres africains de l'éducation de l'ADEA qui s'est tenue le 5 mai 2008, juste avant la Biennale. Les ministres ont remercié du fond du cœur le gouvernement et le peuple du Mozambique pour l'accueil très chaleureux fait à l'ADEA, pour leur hospitalité et les plaisirs culinaires qui leur ont été offerts pendant la semaine. Ils ont salué le travail du Secrétaire exécutif et du Secrétariat de l'ADEA, louant la grande qualité du contenu et l'excellente organisation de la réunion. Ils ont rendu hommage à la présidente sortante du Forum des ministres, S.E. Mme Rosalie Kama-Niamayoua, ministre de l'Enseignement primaire et secondaire, chargée de l'Alphabétisation, République du Congo, pour son infatigable action.

Le Forum des ministres a accueilli favorablement les revues volontaires par les pairs de l'ADEA réalisées au cours des deux dernières années au Nigéria, au Gabon et à l'île Maurice. Il a apprécié la richesse de l'apprentissage offert aux pays concernés et à l'ensemble de l'Afrique dans le cadre de ce processus. Il a également noté l'intérêt potentiel de l'exercice de revue par les pairs engagé en Asie pour orienter de futures actions en Afrique.

Les ministres se réjouissent du renforcement des liens entre l'Union africaine et l'ADEA. Le rôle potentiel de l'ADEA vis-à-vis de l'Union africaine est en cours de discussion, qui pourrait passer par une intégration au sein de l'Union africaine ou un statut institutionnel structuré dans l'Union africaine. L'objectif est d'accroître le dialogue entre ces deux institutions qui jouissent, toutes deux, d'un statut régional ou continental. Les ministres ont l'avantage de pouvoir agir rapidement dès lors qu'ils ont la volonté politique ou la détermination de mener une action. Cette caractéristique peut être mise au service du développement régional de l'éducation en Afrique. Le cadre stratégique pour les deux prochaines années élaboré par l'ADEA est axé sur l'interaction croissante avec l'Union africaine.

Le Forum est actuellement engagé dans une discussion sur son rôle de sensibilisation et une contribution plus concrète de sa part aux réunions globales à haut niveau sur l'EPT qui, pour l'instant, ne bénéficient pas d'impulsion politique et se contentent de mesurer les progrès obtenus par la réalisation de l' EPT. Les ministres voudraient à l'avenir identifier les problématiques importantes qui pourraient être abordées dans ces réunions.

Le Forum des ministres a aussi réfléchi à l'élaboration d'une politique de renforcement des capacités de planification et de gestion de l'éducation au niveau des pays, afin de réaliser les objectifs de l'EPT.

Les ministres africains de l'éducation ont rappelé l'existence d'entités semblables au Forum des ministres de l'ADEA – à savoir le MINEDAF et le COMEDAF (dans sa

forme remodelée en 2009). L'heure est venue de dresser un bilan de la structure et des objectifs de ces institutions, organisations et entités, afin de rationaliser l'action des ministres africains de l'éducation et de rendre la participation des ministres plus efficace.

Discours de clôture du Président de l'ADEA

Le Président de l'ADEA, Monsieur Dzingai Mutumbuka, a félicité la Biennale pour l'adoption d'une approche holistique de la planification du secteur de l'éducation. Il a rappelé l'un des principaux domaines d'accord de la réunion, à savoir l'importance de la croissance économique de chaque pays qui, seule, peut réduire la pauvreté et augmenter les investissements dans l'éducation. Il a souligné le fait que l'aide extérieure ne représentait qu'une proportion relativement faible des ressources disponibles dans la plupart des pays d'Afrique. Il a donc invité les pays à renforcer les capacités de leurs économies. Il a conclu en remerciant les nombreux membres de l'équipe nationale du Mozambique et les responsables de l'ADEA qui n'ont pas ménagé leurs efforts pour organiser la Biennale.

Discours de clôture du ministre de l'Éducation et de la Culture du Mozambique

Le ministre de l'Éducation du Mozambique a rappelé aux participants que les pays africains voyaient dans l'éducation l'instrument déterminant pour assurer le développement et qu'ils investissaient une part significative de leurs ressources nationales dans l'éducation. Sans nier les nombreux problèmes que connaît le continent, il s'est dit convaincu que l'Afrique parviendrait à relever le défi et réussirait à reformer le secteur d'éducation. Il est essentiel d'étendre les opportunités d'éducation à tous, de construire des sociétés africaines basées sur les compétences nouvellement acquises pour relever des défis de plus en plus complexes et faire face à l'évolution des situations. L'éducation est un droit. Elle doit contribuer à l'acquisition de compétences utiles pour résoudre des problèmes et prendre des décisions. Elle doit mobiliser des enseignants bien formés aux tâches multiples, nouvelles et excitantes qui nous attendent. Les plans relatifs au sous-secteur post-obligatoire doivent être financièrement accessibles, faisables, robustes et durables de manière à tenir compte de la diversité du sous-secteur. La tâche complexe qui consiste à développer l'éducation post-obligatoire sera encore plus redoutable que les autres pour les planificateurs qui doivent à la fois élargir l'accès à un plus grand nombre d'élèves et garantir la qualité de l'éducation. La Biennale a mis en évidence l'ampleur et la nature de la tâche qui nous attend. Elle a apporté une contribution essentielle pour faire avancer le continent.

Le Ministre a souhaité que les participants prennent le temps de découvrir la ville de Maputo après la Biennale et de l'apprécier. Il a chaleureusement remercié l'ADEA d'avoir choisi le Mozambique pour accueillir la huitième Biennale. Il a souhaité la bienvenue au nouveau secrétaire exécutif de l'ADEA, M. Ahlin Byll-Cataria, dont l'expérience et les capacités sont bien connues de la fraternité de l'ADEA.

Les Biennales de l'ADEA ne se veulent en rien prescriptives. Elles restent un forum régional africain. L'ADEA offre une plateforme, un endroit sûr pour avoir des

discussions franches et pour découvrir les avancées de la recherche grâce aux groupes de travail et aux documents commandés sur les différents thèmes retenus pour chaque Biennale. Elle offre également des instruments de suivi aux pays, à l'instar des revues volontaires par les pairs et de la participation à des groupes de travail spécialisés sur des questions spécifiques.

ANNEXES

Annexe 1. Agenda de la Biennale 2008 de l'éducation en Afrique
Annexe 2. Documents présentés
Annexe 3. Liste des participants

Annexe 1.
Agenda de la Biennale 2008 de l'éducation en Afrique

Lundi 5 mai	
8 :30–15 :30	**Forum des ministres**
17 :00–18 :30	**Cérémonie d'ouverture solennelle avec la participation des chefs d'états du Mozambique et de l'Algérie, du Président de l'Union Africaine, de la Première Dame de Porto Rico, du Directeur Général de l'UNESCO, et d'autres invités d'honneur –**
	Inauguration de l'exposition par les Chefs d'État
	Conférence de Presse avec les Chefs d'État

Mardi 6 mai	
9 :00–10 :30	**Discours inauguraux**
9 :00-10-00	1. L'éducation en tant que moteur du développement – approches, expérience et perspectives pour étendre les opportunités d'apprentissage
	2. La science, le développement et l'éducation en Afrique
	3. VIH / SIDA : quelles approches efficaces dans le postprimaire ?
10 :00-10-30	**Discussions**
10 :30–11 :00	*Pause café*
11 :00–13 :00	**SESSION 1 – Présentations introductives**
11 :00–11 :45	1. Rapport 2007 sur le développement dans le monde : le développement et les générations futures
	2. Rapport mondial de suivi 2008 sur l'EPT – l'Éducation pour Tous en 2015 : un objectif accessible ?
	3. Les enjeux et les défis de l'EPT en Afrique : l'urgence de politiques sectorielles intégrées
	4. Une exploration africaine de l'expérience éducative en Asie de l'Est
11 :45–13 :00	**Discussions**
13 :00–14 :00	*Pause déjeuner*
14 :00–16 :00	**SESSION 2 – Présentations sur le développement du postprimaire**
14 :00–14 :45	1. L'initiative pour l'enseignement secondaire en Afrique (IESA) à la croisée des chemins : alternatives pour l'éducation secondaire en Afrique subsaharienne
	2. L'appel à l'action de Kigali : une vision élargie de l'éducation de base pour l'Afrique
	3. La dynamique partenariale pour une gouvernance locale en éducation
	4. Le développement des compétences techniques et professionnelles en Afrique
14 :45–16 :00	**Discussions**
16 :00–16 :30	*Pause café*
16 :30–18 :00	**SESSION 3 – Présentations du travail analytique sur le postprimaire**
16 :30–17 :30	1. Synthèse générale : Au-delà de l'éducation primaire : Défis et approches pour étendre les opportunités d'apprentissage en Afrique
	2. Synthèse thématique, sous-thème 1 : Vers 9/10 années d'éducation pour tous : politiques et stratégies prometteuses

	3. Synthèse thématique, sous-thème 2 : Développement des compétences et le monde du travail : défis pour l'éducation et la formation
	4. Synthèse thématique, sous-thème 3 : La préparation des travailleurs de la connaissance pour le développement de l'Afrique : l'articulation entre le deuxième cycle du secondaire et le supérieur
17 :30–18 :00	**Discussions**

Mercredi 7 mai

8 :30–10 :30	**SESSION 4 – Table ronde en séance plénière portant sur la politique et la gouvernance, les coûts et le financement**
8 :30–9 :15	1. Enseignement postprimaire : L'expérience du Mozambique
	2. La soutenabilité financière comme référence pour le développement de l'éducation postprimaire dans les pays d'Afrique subsaharienne
	3. A la recherche d'une scolarité secondaire en Afrique subsaharienne : Stratégies pour un financement durable
9 :315–10 :30	**Discussions**
10 :30–11 :00	*Pause café*
11 :00–13 :00	**Session parallèle 4A : Étendre l'enseignement de base, élargir l'enseignement secondaire : questions de gouvernance et de politique** **Session parallèle 4B : Partenariats public-privé** **Session parallèle 4C : Transitions entre le second cycle du secondaire et l'enseignement supérieur : politiques et gouvernances** **Session parallèle 4D : Financement : tendances et défis**
13 :00–14 :00	*Pause déjeuner*
14 :00–15 :30	**SESSION 5 – Table ronde en séance plénière portant sur l'accès & l'équité**
14 :00–15 :30	1. Éducation pour les populations rurales
	2. La formation professionnelle des filles non scolarisées dans des situations de conflit
	3. Evaluer les options pour offrir une éducation postprimaire pour tous
14 :00–15 :30	**Discussions**
15 :30–16 :00	*Pause café*
16 :00–18 :00	**Session parallèle 5A : Les questions de genre dans l'éducation postprimaire** **Session parallèle 5B : Enseignement à distance et apprentissage libre** **Session parallèle 5C : L'éducation non formelle** **Session parallèle 5D : Innovations pour un accès équitable**

Jeudi 8 mai

9 :00–10 :30	**SESSION 6 – Table ronde en séance plénière portant sur la qualité et la pertinence de l'éducation postprimaire : la demande et l'offre d'enseignants pour l'éducation postprimaire, élaboration d'un programme et des compétences**
9 :00–9 :45	1. Réseaux d'apprentissage tout au long de la vie : L'importance de la diversification des approches du postprimaire et du post fondamental
	2. La mise à disposition d'enseignants et de personnel de gestion de l'enseignement : l'impact sur la qualité de la fourniture de l'enseignement dispensé dans le cadre de l'éducation postprimaire
	3. La contribution du chef d'établissement à l'amélioration de l'éducation postprimaire en Afrique
	4. L'enseignement supérieur et le développement humain en Afrique aujourd'hui : l'enjeu d'un dynamisme systémique et d'une responsabilité socioculturelle
9 :45–10 :30	**Discussions**
10 :30–11 :00	*Pause café*

11 :00–13 :00	**Session parallèle 6A : Programme pour l'éducation postprimaire**
	Session parallèle 6B : Développement des compétences dans l'enseignement général
	Session parallèle 6C : Développement des compétences dans l'enseignement technique et professionnel
	Session parallèle 6D : Questions relatives à l'enseignant dans l'enseignement postprimaire
13 :00–14 :00	*Pause déjeuner*
14 :00–15 :30	**SESSION 7 – Table ronde en séance plénière portant sur : la validation, l'évaluation, l'articulation, le rôle des cadres nationaux de qualification**
14 :00–15 :30	1. Une réflexion critique sur le cadre national de qualification sud-africain
	2. Différenciation et articulation dans les systèmes d'enseignement tertiaire : Une étude sur douze pays africains
	3. Transitions et articulations entre les sous-secteurs et les types d'enseignement : leçons tirées des revues par les pairs du Gabon, de Maurice et du Nigeria
14 :00–15 :30	**Discussions**
15 :30–16 :00	*Pause café*
16 :00–18 :00	**Session parallèle 7A : Évaluation**
	Session parallèle 7B : Cadres nationaux de qualification, reconnaissance de l'apprentissage et des compétences préalables
	Session parallèle 7C : Transitions entre le second degré du secondaire et l'enseignement supérieur : équivalences, passerelles et orientations
	Session parallèle 7D : Mathématiques, Science, Technologies et TIC dans l'enseignement postprimaire

Vendredi 9 mai

9 :00–10 :30	**SESSION 8 – Table ronde sur les principales conclusions tirées des discussions de la Biennale**
9 :00–10 :00	1. Conclusions sur le sous-thème 1 : Vers 9/10 années d'éducation pour tous : politiques et stratégies prometteuses
	2. Conclusions sur le sous-thème 2 : Développement des compétences et le monde du travail : défis pour l'éducation et la formation
	3. Conclusions sur le sous-thème 3 : La préparation des travailleurs de la connaissance pour le développement de l'Afrique : l'articulation entre le deuxième cycle du secondaire et le supérieur
	4. Conclusions générales : Au-delà de l'éducation primaire : Défis et approches pour étendre les opportunités d'apprentissage en Afrique
10 :00–10 :30	**Discussions**
10 :30–11 :00	*Pause café*
11 :00–12 :30	**SESSION 9 – Réflexions sur les perspectives ouvertes et le suivi**
	1. Leçons principales retenues par les différents groupes d'acteurs
	Table ronde avec la participation d'un ministre, d'un représentant d'une agence de développement, d'un chercheur, d'un représentant d'une organisation de la société civile, d'un étudiant, d'un enseignant et d'un représentant d'un secteur autre que l'éducation
12 :30–13 :00	**Séance de clôture solennelle**
	1. Présentation du rapport du forum des ministres
	2. Discours de clôture
13 :00–14 :00	Conférence de presse de clôture
14 :00–18 :00	**Comité directeur de l'ADEA**

Annexe 2. Documents préparés pour la Biennale 2008

Documents sur des thèmes généraux autres que ceux traités par les sous-thèmes

- Au-delà de l'éducation primaire : Défis et approches pour étendre les opportunités d'apprentissage en Afrique (Wim HOPPERS et Steven OBEEGADOO)
- Le VIH et le SIDA dans l'enseignement et la formation postprimaires formels et non formels en Afrique : examen de quelques interventions novatrices (Eric ALLEMANO et Charles NZIOKA : Groupe de travail ad hoc de l'ADEA sur les VIH et le SIDA)
- Les compétences de l'administration à mener des réformes dans l'enseignement postprimaire en Afrique subsaharienne (Steinar ASKVIK : ministère de l'Éducation et de la Recherche, Norvège)
- Étude de quelques stratégies de partenaires du développement pour le soutien à l'enseignement postprimaire en insistant en particulier sur le premier cycle secondaire en Afrique subsaharienne méridionale (Karen Brit FELDBERG, Roald SKOELV, Robert SMITH et Titus TENGA : LINS – Centre d'éducation internationale de l'Université d'Oslo (commanditée par la GTZ au nom de la BMZ)
- La dynamique partenariale pour une gouvernance locale en éducation (Adiza M. HIMA : CONFEMEN)
- Transitions/articulations entre éducation non formelle, enseignement primaire, secondaire et supérieur : les leçons tirées de la révision par les pairs au Gabon, à Maurice et au Nigeria (Ibrahima BAH-LALYA, Joel SAMOFF, J.P. LEFOKA et K.S. SUKON : Groupe de travail de l'ADEA sur l'analyse sectorielle en éducation)

Documents sur sous-thème 1 : Vers 9/10 années d'éducation pour tous : politiques et stratégies prometteuses

Synthèse thématique (sous-thème 1) :

- Vers 9/10 années d'éducation pour tous : politiques et stratégies prometteuses (Jacob BREGMAN)

Politiques et gouvernance

- Les réformes éducatives engagées durant la période postindépendance au Bénin, au Cameroun, en Guinée et en Tanzanie et leurs effets sur le postprimaire (Thierry HOUNTONDJI, Ibrahima BAH-LALYA, Joel SAMOFF et Pulane LEFOKA : Groupe de travail sur l'analyse sectorielle en éducation)
- Élargir l'enseignement de base pour inclure le premier cycle du secondaire tout en maintenant l'impératif de qualité dans un contexte de pénurie de ressources (Pap SEY : secrétariat d'État à l'enseignement de base et secondaire, Gambie
- Diagnostic des progrès enregistrés par la réforme des enseignements primaire et du premier cycle secondaire en Tanzanie (Amos G. MWAKALINGA, Cyprian M. MIYEDU et Joviter KATABARO : ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle, République Unie de Tanzanie)
- L'argument en faveur de l'intégration de l'expansion de l'enseignement et de la formation postprimaires (EFPP) dans un cadre de politique holistique et intégrée en Ouganda (Joseph EILOR : Ministère de l'Éducation et des Sports, Ouganda)
- Le potentiel de l'apprentissage libre en Afrique : l'étude de cas de l'Institut national de la Scolarisation libre en Inde (Sushmita MITRA et James STANFIELD)

- A la croisée des chemins : alternatives pour l'éducation secondaire en Afrique subsaharienne (Adriaan M. VERSPOOR et Jacob BREGMAN : Banque mondiale)
- Les transitions dans l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne : problématiques d'équité et d'efficacité (Secondary Education in Africa (SEIA) team, Africa Region Human Development Department : Banque mondiale)
- Gouvernance, gestion et redevabilité dans l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne (Deborah GLASSMAN et Pat SULLIVAN : Banque mondiale)
- Analyse africaine d'une expérience éducative en Asie de l'est (Birger FREDRIKSEN et Jee Peng TAN, Banque mondiale)
- Mobilisation pour action : l'appel de Kigali. Une vision élargie de l'éducation de base pour l'Afrique. Un Séminaire de haut niveau sur l'éducation de base. Kigali – 25-28 septembre 2007 (UNESCO)
- Armé pour la vie ? Les initiatives en matière d'enseignement postprimaire non formel au Yémen, au Malawi et en Namibie (Katharina OCHSE : GTZ, commanditée par la BMZ)
- Les passages de l'enseignement primaire au postprimaire : utiliser les possibilités de l'enseignement non formel pour en accroître l'accès et la pertinence (Déborah GLASSMAN, Wim HOPPERS, Joe DESTEFANO : Groupe de travail de l'ADEA sur l'enseignement non formel)
- Le défi du développement de l'enseignement secondaire et de la formation à Madagascar (Patrick Philippe RAMANANTOANINA : Banque mondiale)
- La scolarisation libre dans l'enseignement secondaire et de second cycle : coût et efficacité en Inde et en Namibie (Greville RUMBLE et Badri N. KOUL : Commonwealth of Learning)

Financement : ressources, besoins et pérennisation

- La soutenabilité financière comme référence pour le développement de l'éducation postprimaire dans les pays d'Afrique subsaharienne (Blandine LEDOUX et Alain MINGAT IREDU et AFD/Banque mondiale)
- Stratégies pour un financement durable de l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne (Keith M. LEWIN : Banque mondiale
- Les partenariats public-privé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Afrique de l'Ouest : le cas du Burkina Faso et du Sénégal (Amadou Wade DIAGNE et Ignace SANWIDI : Groupe de travail ad hoc sur l'éducation postprimaire)
- La force du partenariat public-privé : mobilisation pour l'enseignement secondaire en Afrique (Adriaan M. VERSPOOR : Banque mondiale)
- L'offre et le financement d'un enseignement secondaire de qualité au moyen de partenariats public-privé – un cas de réussite du développement de l'enseignement secondaire à Maurice (P. MOHADEB et D. KULPOO)
- Parvenir à l'enseignement postprimaire universel en Afrique : Modalités novatrices et conséquences en matière de coût (Cream WRIGHT : UNICEF)

Accès et équité

- Contribution des établissements privés d'enseignement dans le système éducatif post primaire (Claver HOUNTONDJI, Agnès BOCO ALI, Sylviane B. E. K. AJAVON épouse BALLEY et Nouhoun YAYA NADJO : ministère des Enseignements primaire et secondaire, Bénin)
- Les écoles communales et les structures alternatives de l'enseignement postprimaire : stratégies d'extension de l'enseignement de base au Burundi (Pascal MUKENE, Edouard NTAMATUNGIRO, Rehema SEFU et Edouard JUMA, ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, Burundi)
- La dimension rurale des scolarisations dans les pays d'Afrique au sud du Sahara : situation actuelle et défis pour le développement de la couverture scolaire au niveau du premier cycle secondaire (Alain MINGAT et Francis NDEM : AFD)

- Extension du 1er cycle de l'enseignement secondaire à l'enseignement de base (Oumar SOUMARE et Djibi THIAM : ministère de l'Enseignement fondamental et secondaire, Mauritanie)
- Les défis des cours particuliers supplémentaires : les schémas globaux et leurs conséquences pour l'Afrique (Mark BRAY et Emmanuelle SUSO : UNESCO/Institut international de planification de l'éducation)
- Neuf ans d'éducation de base pour tous en Afrique : Les défis de l'accès et de l'équité (Françoise CAILLODS : UNESCO/Institut international de planification de l'éducation)
- Enquête sur les TICs et l'éducation en Afrique subsaharienne (Glen FARRELL et Shafika ISAACS : InfoDev)
- L'équité entre garçons et filles dans l'accès aux premier et second cycles de l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne (Esi SUTHERLAND-ADDY : Forum des éducatrices africaines (FEA) / Banque mondiale)
- Examen de l'utilisation des systèmes d'EDAL dans l'offre d'enseignement postprimaire en Afrique (Ephraim MHLANGA : Institut sud africain d'enseignement à distance)
- L'accélération de l'expansion de l'accès à l'enseignement secondaire. L'expérience du Zimbabwe 1980-1990 (Fay King CHUNG)
- Questions de genre dans l'enseignement postprimaire en Afrique (Maguette DIOP KANE, Daniel LINCOLN et Christina N'TCHOUGAN-SONOU)
- Le passage à l'enseignement postprimaire en axant les réflexions sur les filles : stratégies à moyen terme pour développer l'enseignement postprimaire en Afrique orientale et australe (Aster HAREGOT : Bureau régional d'éducation de l'UNICEF pour l'Afrique orientale et australe)

Éducation et formation du personnel

- L'offre d'enseignants et de personnels d'éducation pour l'enseignement postprimaire (David WEBB : Groupe de travail de l'ADEA sur la profession enseignante)
- La pratique de l'INSET pour les enseignants de mathématiques et de sciences et son incidence sur la qualité de l'enseignement de base au Kenya (Samuel KIBE, John Otieno ODHIAMBO et Joseph Carilus Ateng OGWEL : Groupe de travail de l'ADEA sur l'enseignement des mathématiques et des sciences)
- Recrutement, rétention et recyclage des enseignants et directeurs d'écoles secondaires en Afrique subsaharienne Curriculum et Développement des Compétences (Aidan MULKEEN, David W. CHAPMAN, Joan G. DEJAEGHERE, Elizabeth LEU : Banque mondiale)
- La contribution du chef d'établissement à l'amélioration de l'éducation postprimaire en Afrique (Richard CHARRON : AFIDES)
- L'expansion de l'enseignement secondaire et le besoin d'enseignants : quel est le déficit ? (Audrey-Marie SCHUH MOORE, Joseph DeStefano, Arushi Terway et David Balwanz : EQUIP 2 / Académie pour le développement de l'éducation (AED)

Curriculum et développement des compétences

- L'élaboration du programme d'enseignement basé sur les compétences : quelques leçons tirées de l'expérience d'autres régions (Renato OPERTTI : UNESCO Bureau international d'éducation)
  - Feuille de route pour la réforme des programmes, de l'évaluation et des examens dans l'enseignement secondaire et la formation en Ouganda (Andrew CLEGG, Jacob BREGMAN et Wout OTTEVANGER : Banque mondiale)
  - Programmes scolaires, examens et évaluations dans l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne – Résumé analytique (Ramon LEYENDECKER, Wout OTTEVANGER et Jan VAN DEN AKKER : Banque mondiale)
  - Le lien entre santé, problèmes sociaux et enseignement secondaire : compétences de vie, santé et éducation civique (Robert SMITH, Guro NESBAKKEN, Anders WIRAK et Brenda SONN : Banque mondiale)

- Développer les sciences, les mathématiques et les TIC dans l'enseignement secondaire (Wout OTTEVANGER, Jan VAN DEN AKKER et Leo DE FEITER : Banque mondiale)
- La panoplie TIC pour décideurs politiques, planificateurs et praticiens de l'éducation (UNESCO, Fonds en dépôt japonais, infoDev, AED, Knowledge Enterprise)
- Expansion et démocratisation de l'éducation de base en Afrique : politique de l'éducation et programmes scolaires : évolution et perspectives (Teeluck BHUWANEE, Ann Thérèse NDONG JATTA, Renato OPERTTI et Philip STABBACK)
- L'éducation en sciences et technologies dans l'enseignement post-élémentaire (STEPB) du Nigeria. Évaluation de l'éducation en S&T dans les institutions financées par le gouvernement fédéral : rapport principal de synthèse STEPB (Africa Human Development Department (AFTH3) Nigeria Country Office : Banque mondiale)
- Préparation à la vie et au travail : étude comparative mettant l'accent sur l'enseignement de base (primaire et secondaire du premier cycle) dans les pays africains en développement (Philip STABBACK, Dakmara GEORGESCU, Klaus JAHN, Elmehdi AG-MUPHTAH, Philippe DE CASTRO, GTZ)
- Renforcer la pertinence de l'apprentissage – les options permettant d'inclure les compétences pour la vie et le travail quotidiens dans les dernières années primaires / le premier cycle de l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne (Prof. Dr. Gerald A. STRAKA GTZ)
- Identification des compétences de base et des connaissances requises pour l'accession des alphabétises au cycle secondaire inférieur dans cinq pays d'Afrique de l'Ouest (Amadou Wade DIAGNE Groupe de travail de l'ADEA sur l'enseignement non formel)
- L'état d'avancement des règles de l'art dans l'enseignement et la formation postprimaires (EFPP) en Afrique orientale et australe (Auteurs : Pulane LEFOKA et Mary KITULA : RESARE)
- Extension de l'éducation de base au premier cycle du secondaire, cas du Mali : les programmes d'études (Bonaventure MAIGA, Youssouf KONANDJI et Moussa BATCHITLY : ministère de l'Éducation de base, de l'Alphabétisation et des Langues nationales (MEBALN), République du Mali)

Articulation et évaluation

- Améliorer l'efficacité de l'évaluation, de la certification et des programmes scolaires des systèmes éducatifs en Afrique (Peliwe LOLWANA : UMALUSI)

Documents sur sous-thème 2 : Développement des compétences et le monde du travail : défis pour l'éducation et la formation

Synthèse thématique (sous-thème 2) :

- Développement des compétences et le monde du travail : défis pour l'éducation et la formation (Richard WALTHER et Hans KRÖNNER)

Politiques et gouvernance

- Améliorer l'équité de l'accès à l'EFTPC grâce à une gouvernance cohérente et à la mise au point de Partenariats public-privé et de campagnes de développement (Joseph EILOR : ministère de l'Éducation et des Sports, Ouganda)
- La formation professionnelle en secteur informel, ou Comment dynamiser l'économie des pays en développement ? Les conclusions d'une enquête terrain dans sept pays africains (Richard WALTHER et Ewa FILIPIAK : AFD)

- Projet de réinsertion par l'apprentissage communautaire (RAC) en République du Congo (Gaston DZONDHAULT, Maurice BANOUKOUTA, Emile MBOUKOU et Gilbert NDIMINA : ministère de l'Enseignement technique et professionnel, République du Congo)
- Le développement d'un marché de la formation pour les micro-entreprises du secteur non formel : une solution pour combler le déficit de l' EFTP (Madhu SINGH : UNESCO/UIL)
- L'offre éducative non formelle pour les jeunes des zones rurales d'Afrique du Sud (Kathy WATTERS : Groupe de travail sur l'éducation non formelle)
- Délimiter l'enseignement non formel au niveau postprimaire et de la formation en Éthiopie (Tilahun WORKINEH : Groupe de travail de l'ADEA sur l'enseignement non formel / UNESCO/UIL)
- Formation professionnelle et insertion socio-professionnelle des finalistes des centres d'éducation pour le développement (CED) au Mali (Bonaventure MAÏGA, Nouhoum DIAKITE, Soumana KANE et Amadou Mamou KONE :ministère de l'Éducation de base, de l'Alphabétisation et des Langues nationales (MEBALN), République du Mali)
- Relevé de l'éducation non formelle au niveau de l'enseignement postprimaire en Ouganda (Twine BANANUKA et Anne Ruhweza Katahoire : Groupe de travail sur l'éducation non formelle)
- Appui a l'implication des partenaires sociaux dans une perspective d'amélioration de la formation professionnelle et de l'enseignement technique (André GAURON et Michel VERNIERES : ministère des Affaires étrangères, France)
- De l'apprentissage traditionnel à l'apprentissage restructuré : Vers la modélisation d'un dispositif de formation professionnelle postprimaire (Richard WALTHER : AFD)

Financement : ressources, besoins et pérennisation

- Systèmes de production, revenus et pratiques de scolarisation des agriculteurs : études de cas dans trois régions du Sénégal (Ibrahima HATHIE et Isabelle TOUZARD : ministère des Affaires étrangères, France)
- Renforcement des capacités institutionnelles en matière technologique en République du Congo (Gaston DZONDHAULT, Jacques MABIALA, Vivianne MASSENGO, Marc MANKOUSSOU, Monique MANTSOUAKA : ministère de l'Enseignement technique et professionnel, République du Congo)
- Synthèse du rapport d'Aurélie VENOT sur les coûts et moyens des politiques de formations agricoles : le cas de la filière cotonnière burkinabé (Aurélie VENOT : ministère des Affaires étrangères, France)
- Les mécanismes du financement de la formation professionnelle : Une comparaison Europe – Afrique (Richard WALTHER : Agence française de développement)
- Les mécanismes de financement de la formation professionnelle dans 5 pays de l'Afrique subsaharienne (Richard WALTHER et André GAURON : ministère des Affaires étrangères, France)
- Modèles de partenariats public-privé dans l'enseignement technique et la formation professionnelle et leur incidence sur le rôle du gouvernement (Edda GRUNWALD : GTZ)

Accès et équité

- Les politiques de formation des jeunes défavorisés en Amérique Latine : approches institutionnels et pédagogiques : quelles tendances? (Claudia JACINTO : redEtis)
- Accroître la participation des femmes dans les formations de l'ETFP, en particulier dans les métiers traditionnellement exercés par les hommes (Grace OTU-BOATENG, Asamoah DUODU, Isaac Koku ASIEGBOR et Seth Odame BAIDEN : Ghana)
- Insertion des formés d'une unité d'apprentissage et de production au Sénégal (Mbaye MBENGUE, Pape FALLet Sidy BA : Sénégal)

- Capitalisation d'une recherche action sur les passerelles entre l'enseignement général et la formation professionnelle (Cheikhou TOURE, Joseph SARR, Aïssatou TOURE, Papa SENE, Mouhamed GUEYE et Daouda DIOP : ministère de l'Éducation, Sénégal et l'UNESCO/BREDA)
- Questions de genre dans l'enseignement postprimaire (EPP) (Rudo B. GAIDZANWA)
- L'enseignement professionnel agricole outil d'une politique économique : l'exemple des stages « 200 heures » (Alain MARAGNANI : ministère des Affaires étrangères, France)

Éducation et formation du personnel

- La réforme de la formation professionnelle au Bénin : Une logique de construction concertée d'un dispositif national de l'apprentissage de type dual André GAURON : ministère des Affaires étrangères, France

Curriculum et développement des compétences

- Les enjeux de la formation professionnelle et technique dans le secteur agricole et le milieu rural : cas de l'Afrique de l'ouest (Alain MARAGNANI : ministère des Affaires étrangères, France)
- La coopération public-privé dans l'enseignement technique et la Formation professionnelle : cadre, mise en œuvre et expériences – le cas norvégien (Halfdan FARSTAD : ministère de l'Éducation et de la Recherche, Norvège)
- L'approche par compétences dans l'enseignement technique et la formation professionnelle – Bénin – Burkina Faso – Mali (Teeluck BHUWANEE : Bureau régional de l'UNESCO à Dakar)
- La décentralisation de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP) : le cas de la Namibie (Joshua MUSHAURI et Lewis DURANGO : Unité de la Direction du Projet de Création de l'Autorité namibienne de la Formation)
- Vers une culture entrepreneuriale pour le vingt et unième siècle (Sonia BAHRI et Klaus HAFTENDORN. Auteur : Carmela SALZANO : UNESCO)
- Voir les opportunités existantes et les appliquer avec succès ! Les stratégies de l'esprit d'entreprise en éducation et dans la formation 2004 – 2008 (Ministère de l'Éducation et de la Recherche, Norvège)
- Étude de la formation à l'esprit d'entreprise au Botswana et de l'importance de la préparation au sein d'établissements (Jacob R. SWARTLAND : Botswana (commandité par le ministère de l'Éducation et de la Recherche, Norvège)
- Les entreprises scolaires et la durabilité : les défis qui se posent à l'enseignement secondaire et professionnel (Madhu SINGH : UNESCO/UIL)
- Examen de la professionnalisation de l'enseignement secondaire (Efison MUNJANGANJA : UNESCO/UNEVOC)
- Investigation sur les facteurs influant sur l'attrait d'une institution d'EFTP : Étude du cas de l'Institut de la formation technique de Kaiboi (John W. SIMIYU : UNESCO UNEVOC)
- Les enjeux de la réforme de l'enseignement technique et de la formation professionnelle au Mozambique : objectifs, options et contraintes (Gilberto BOTAS : Mozambique)

Articulation et évaluation

- Créer des filières d'apprentissage souples et inclusives pour l'enseignement et la formation postprimaires en Afrique : les CNQ et la reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel – une clé pour l'apprentissage tout au long de la vie (Madhu SINGH : UNESCO/UIL)
- La validation des résultats de l'apprentissage non-formel et informel en Norvège (Torild Nilsen MOHN : ministère de l'Éducation et de la Recherche, Norvège)

Documents sur sous-thème 3 :
La préparation des travailleurs de la connaissance pour le développement de l'Afrique : l'articulation entre le deuxième cycle du secondaire et le supérieur

Synthèse thématique (sous-thème 3) :

- La préparation des travailleurs de la connaissance pour le développement de l'Afrique : l'articulation entre le deuxième cycle du secondaire et le supérieur (Kabiru KINYANJUI et George AFETI)

Politiques et gouvernance

- Les mesures d'intervention choisies pour promouvoir l'accès à l'enseignement supérieur au Ghana (Paul EFFAH, Frank O. KWAMI, Ebenezer OWUSU, Paul Y. DZANDU : Ghana)
- Le développement durable de l'articulation, passerelles et maillons, entre le second cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur en Afrique : l'étude de cas du Kenya (R.M. MUNAVU, D.M. OGUTU et P.M. WASANGA : Kenya)
- Articulation entre l'enseignement secondaire supérieur et l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire (Bernadette AVO BILE EHUI : Côte d'Ivoire)
- Étude de l'articulation entre le second cycle secondaire et l'enseignement supérieur en Mauritanie (Oumar Soumaré et Djibi Thiam : ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique)
- L'articulation entre le second cycle secondaire et l'enseignement supérieur dans une société déchirée par la guerre : l'étude de cas sur le Mozambique (Arlindo CHILUNDO, Manuel LOBO, Augusta MAITA, Ernesto NAVOHOLA : Mozambique)
- Articulation entre le collège namibien d'apprentissage libre (NAMCOL) et le système éducatif formel de Namibie : une étude de cas (Chuma MAYUMBELO, Alfred ILUKENA, Jerry BEUKES, Cavin NYAMBE, Hertha POMUTI : ministère de l'Éducation, Namibie)
- Les parcours vers l'enseignement postsecondaire – le système de Singapour (Dr. LAW Song Seng)
- L'état, les marchés, la religion et la prolifération de l'enseignement supérieur privé en Afrique (N.V. VARGHESE : UNESCO Institut international de planification de l'éducation)
- Les reformes éducatives en Afrique : rapport sur le cas de la reforme LMD a l'UCAD (Abdou Karim NDOYE)
- La diversification de l'enseignement et de la formation post secondaires : l'expérience de Maurice (Surendra BISSOONDOYAL, Raj S. LUTCHMEAH et Dhurumbeer KULPOO)
- Les passerelles vers l'enseignement supérieur en Ouganda et leur incidence sur la demande (Richard BOGERE SSENKAABA, Patrick George OKAE, Joseph OKUMU et Stephen EMURWON OLUPOT : Ouganda)

Financement : ressources, besoins et pérennisation

- Le financement de l'enseignement supérieur dans un contexte d'expansion accélérée : études de cas en Afrique anglophone (Kenya) et francophone (Sénégal) (Mohamed Chérif DIARRA : Groupe de travail de l'ADEA sur les finances et l'éducation)

Accès et équité

- Être prêt pour l'université : le rôle des TIC dans l'enseignement secondaire (Mohamed MAIGA, Moses MBANGWANA, Thierry KARSENTI, Kathryn TOURE, Mamadou Lamine DIARRA : Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation)

- L'enseignement supérieur et la recherche pour parvenir aux objectifs de l'Enseignement primaire pour Tous (EPT). Rapport relatif au projet pilote (Isabelle TURMAINE et Nadja KYMLICKA : Groupe de travail sur l'enseignement supérieur)
- Négocier l'interface entre le second cycle secondaire et l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : les dimensions liées au genre (Grace BUNYI)
- Les NTICs comme outil pour le développement, la pérennisation des politiques et des pratiques efficaces pour l'éducation en Afrique (Félix G. ANOMA – KANIE : Ingénierie recherche création développement)

Éducation et formation du personnel

- La rétention des personnels dans les universités africaines et les liens avec la diaspora (Prof. Paschal B. MIHYO : Groupe de travail de l'ADEA sur l'enseignement supérieur)

Curriculum et développement des compétences

- Higher Education and Human Development in Africa Today : The Challenge of Systemic Responsiveness and Socio-Cultural Accountability (Catherine ODORA HOPPERS)

Articulation et évaluation

- Différenciation et articulation dans les systèmes d'enseignement supérieur : étude de douze pays africains (Njuguna NG'ETHE, George SUBOTZKY, George AFETI : Groupe de travail de l'ADEA sur l'enseignement supérieur)
- Les défis de l'accès et de la qualité dans l'enseignement supérieur en Afrique orientale : défis nationaux ; réponses régionales prometteuses (Raphael M MUNAVU et M. KITHUKA)
- Passerelles entre l'enseignement post-obligatoire et l'enseignement supérieur en Afrique du Sud : facteurs limitant les capacités de l'enseignement supérieur à répondre aux besoins nationaux (Ian SCOTT et Nan YELD : Council on Higher Education, Afrique du Sud)
- Le rôle et la contribution de l'enseignement supérieur à l'amélioration de la qualité de l'enseignement de base : une étude de cas du Centre de recherche sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire au Ghana (CRIQPEG) (Dr Joseph GHARTEY AMPIAH : Groupe de travail de l'ADEA sur l'enseignement supérieur)

Annexe 3. Liste des participants

Invités d'honneurs

S.E. Armando Emilio Guebuza
Président du Mozambique

S.E. Boubekeur Benbouzid
Ministre de l'Éducation de l'Algérie, Président du groupe de travail sur l'éducation, Union africaine, représentant
S.E. Abdelaziz Bouteflika,
Président de l'Algérie

S.E. Mizengo Peter Pinda
Premier ministre de Tanzanie représentant,
S.E. Jakya Mrisho Kikwete
Président de la Tanzanie, Président de l'Union africain

Monsieur Koïchiro Matsuura
Directeur général de l'UNESCO

Monsieur Yaw Ansu
Directeur de secteur, département du développement humain, Banque mondiale

Madame Simone Comarmond
Présidente du Forum des éducatrices africaines (FAWE)

Dr Zeinab El Bakri,
Vice-président, Opérations II, Banque africaine de développement

Ministres africains de l'Éducation

AFRIQUE DU SUD

S.E. Naledi Pandor
Ministre de l'Éducation
Présidente du Bureau des ministres de l'ADEA
123 Schoeman Street
Prertoria Central 0001 Pretoria
tél. : +27 12 312 5501
fax : +27 12 323 5989
mél : pandor.n@doe.gov.za

ALGERIE

S.E. M. Boubekeur BENBOUZID
Ministre de l'Éducation Nationale
8, Avenue de Pékin
Le Golf
16000 Alger
tél. : +213-21 60 57 82/60 55 60
fax : +213-21 69 42 05

ANGOLA

S.E. M. Antonio BURITY DA SILVA NETO
Ministre de l'Éducation
Rua Lango Antonio Jacinto
C.P. 1281
Luanda
tél. : +244 2 22 32 05 82fax : +244 2 22 32 05 82
mél : buritydasilva@ebonet.net

Mme Graça COSTA
Conseillère du Ministre de l'Éducation
Ministère de l'Éducation
Luanda
tél. : +244 222 87 44 44/fax : +244 2 22 32 32 77
fax : +244 2 22 32 05 82
mél : gcosta@snet.co.ao.

M. Antonio COMPOS NETO
Ministère de l'Éducation
Rua Lango Antonio Jacinto
C.P. 1281
Luanda
tél. : +244 222 34 47 7

M. Emilio LEONCIO
Directeur chargé de l'Enseignement professionnel
Ministère de l'Éducation
Rua Lango Antonio Jacinto
C.P. 1281
Luanda
tél. : +244 222 32 06 53

M. Francisco DOMINGOS
Conseiller du Ministre chargé de l'Education pour Tous
Rua Lango Antonio Jacinto
C.P. 1281
Luanda
tél. : +244 222 87 40 442fax : +244 2 22 32 05 82
mél : frandomingos@hotmail.com

M. Filipe ZAU
Ministère de l'Éducation
Rua Lango Antonio Jacinto
C.P. 1281
Luanda
tél. : +244 222 87 40 442

Mme Luisa GRILO
Ministère de l'Éducation
Rua Lango Antonio Jacinto
C.P. 1281
Luanda
Tél. : +244 222 32 50 91

BÉNIN

M. Thierry Claver HOUTONDJI
Point Focal ADEA
Ministère de l'Enseignement maternel et Primaire
01 B.P. 10
Porto-Novo
tél. : +229 20 21 33 27/21 21 42 88
fax : +229 20 21 50 48
mél : hthotel@yahoo.fr

M. Abdoulaye DARAH-SOULE
Directeur de la Programmation et de la Prospective au
Ministère de l'Enseignement maternel et Primaire
01 B.P. 10
Porto-Novo
tél. : +229 20 21 50 48
mél : asdarah@yahoo.fr

BOTSWANA

S.E. M.Lebonaamang T. MOKALAKE
Assistant Minister
Ministry of Education and Skill Development
Private Bag 005
Gaborone
tél. : +267 365 5492
fax : +267 390 7035
mél : ltmokalake@gov.bw

BURKINA FASO

S.E. Dr. Maxime Z. SOMÉ
Ministre délégué chargé de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle
Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique
03 B.P. 7130
Ouagadougou 01
tél. : +226 50 30 28 98fax : +226 50 30 28 98
mél : maxsome@club-internet.fr

M. Robert FORO
Conseiller technique
Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique
03 B.P. 7047
Ouagadougou
tél. : +226 50 32 45 52/+226 50 32 48 67
fax : +226 50 30 02 32
mél : robert@messrs.gov.bf

M. Lucien BONOU
Directeur de l'Institut des sciences
Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique
03 B.P. 7047
Ouagadougou 03
tél. : +226 50 30 12 45
fax : +226 50 33 26 26
mél : bonouàuniv-orange.bf

M. Bouma Jean-Paul BAZIE
Conseiller technique
Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation
03 B.P. 7032
Ouagadougou
tél. : +226 50 30 66 00/+226 70 19 14 91
fax : +226 50 31 42 76
mél : jpbazie@yahoo.fr

M. Winson Emmanuel GOABAGA
Directeur général Alphabétisation et de l'Education Non Formelle
03 B.P. 3072
Ouagadougou 03
tél. : +226 50 30 66 00/+226 50 30 00 28
fax : +226 50 30 80 36

M. Mamadou Lamine SANOGO
Conseiller technique
Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation
03 B.P. 7032
Ouagadougou 03
tél. : +226 50 33 54 84
fax : +226 50 30 09 626
mél : mala_sng@yahoo.fr@yahoo.fr

M. Danouma Malick TRAORE
Conseiller du Ministre délégué chargé de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle
Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique
03 B.P. 7047
Ouagadougou
tél. : +226 50 30 39 36
fax : +226 50 30 28 98
mél : malick.traore@messrs.gov.bf

M. Pascal MUKENE
Inspecteur Conseiller à la Direction des Evaluations
Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture et de la Recherche scientifique (Burundi)
B.P. 1990
Bujumbura
BURUNDI
tél. : +257 22 22 45 58/+257 22 64 51
fax : +257 22 22 84 77
mél : pmukene@yahoo.fr

M. Richard Guillaume TONI
Directeur général de l'O.C.E.CO.S
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique
09 B.P. 644
Ouagadougou 09
BURKINA FASO
tél. : +226 50 38 65 15
fax : +226 50 38 65 14
mél : richardgtoni@yahoo.fr

CAMEROUN

S.E. M. André MANGA EWOLO
(Secrétaire d'Etat) Chef de la déélégation
Ministère de l'Éducation de base
B.P. 1600
Yaoundé
tél. : +237 22 23 12 62
fax : +237 22 23 08 55
mél : walpkomo@yahoo.fr

Mme Colette MVA MBOLO
Conseillère technique
Ministère des Enseignements secondaires
B.P. 5754
Yaoundé
tél. : +237 22 22 39 44 /fax : +237 22 22 27 11
mél : c_nbnet@yahoo.fr

M. YAKOUBA YAYA
Conseiller technique
Ministère de l'Éducation de Base
B.P. 1600
Yaoundé
tél. : +237 22 22 07 83
fax : +237 22 23 08 55

M. Romain OKALA MPANDE
Inspecteur des services
Ministère de l'Éducation de Base
B.P. 1600
Yaoundé
tél. :+237 22 23 14 06 /fax : +237 22 23 28 08
mél : walpkomo@yahoo.fr

M. Ibrahima HADJI
Directeur de l'Enseignement maternel, primaire et normal
Ministère de l'Éducation de Base
B.P. 1600
Yaoundé
tél. : +237 22 23 14 06fax : +237 22 23 08 55
mél : hadji_ibrahima_sarki@yahoo.fr

CONGO (République du)

S.E. Mme Rosalie KAMA – NIAMAYOUA
Ministre de l'Enseignement primaire et secondaire, chargé de l'Alphabétisation
B.P. 2078
ISO CG Brazzaville
tél. : +242 81 25 39fax : +242 81 25 39
mél : mepsa2004@yahoo.fr

S.E. M. Pierre Michel NGUIMBI
Ministre de l'Enseignement technique et professionnel
B.P. 2076
ISO. CG Brazzaville
tél. : +242 81 01 17/242 81 56 82
fax : +242 81 01 17/242 81 56 82
mél : pmnguimbi@yahoo.fr

M. Gilbert NDIMINA
Conseiller spécial aux réformes
Ministère de l'Enseignement technique et professionnel
B.P. 2076
ISO CG Brazzaville
fax : +242 81 18 28
mél : gndimina@yahoo.fr

M. Johny Simplice MOTSAGNA
Aide de camp METP
Ministère de l'Enseignement technique et professionnel
B.P. 2076
ISO CG Brazzaville
mobile : +242 53 68 030
mél : motsagnajs@yahoo.fr

M. Oumar BALLOU
Attaché de cabinet
Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire, chargé de l'Alphabétisation
B.P. 2078
ISO CG Brazzaville
tél. : +242 652 69 90fax : +242 81 25 39
mél : balououmar@yahoo.fr

M. Esaïe KOUNOUNGA
Conseiller à l'Enseignement de base
Cabinet de Mme la Ministre
Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire, chargé de l'Alphabétisation
B.P. 2078
ISO CG Brazzaville
tél. : +242 521 2178fax : +242 81 25 39
mél : ekounounga@yahoo.fr

Mme Béatrice Perpetue ONDONGO-OKOUA
Directrice Agrément et Conrôle Etablissements privés
Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire, chargé de l'Alphabétisation
Division DA.CE.PE
1506, rue Mayana Ouenzé Brazzaville
ISO CG Brazzaville
tél. : +242 558 01 12 /+242 556 16 04
fax : +242 81 25 39
mél : Bea_onokoua@yahoo.fr

M. Maurice BANOUKOUTA
Conseiller de l'enseignement Technique, chargé des études, responsable de l'équipe RAC
Ministère de l'Enseignement technique et professionnel (République du Congo)
B.P. 2076 Exvoire
Brazzaville 2196
CONGO
tél. : +242 531 03 24

Mme Vivianne MASSENGO
Chef de Projet PRIMTAF
Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire, chargé de l'Alphabétisation (Congo)
B.P. 2076
Brazzaville ISO CG
CONGO
tél. : +242 556 42 22
mél : viviannemassengo@yahoo.fr

COTE D'IVOIRE

S.E. M. Gilbert BLEU-LAINÉ
Ministre de l'Éducation nationale
B.P. V. 120
Abidjan
tél. : +225 20 21 05 34fax : +225 20 22 93 22
mél : tiemokokogbl@aviso.ci

S.E. M. Ibrahim CISSE
Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique
Tour C 20è étage Cité Administrative
Plateau
B.P. V. 151
Abidjan
tél. : +225 20 21 33 16 fax : +225/20 21 22 25

S.E. M. Moussa DOSSO
Ministre de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle
Abidjan
tél. : +225 20 21 40 61

M. Koffi FOFIE
Directeur des formations professionnelles
Ministre de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle
Cité administrative, tour C, 10è étage
Abidjan
tél. : +225 20 21 99 05fax : +225 20 22 15 01
mél : fofieabout@yahoo.fr

M. John Francis BINEY
Conseiller technique
Ministère de de l'Education nationale
B.P. V. 120
Abidjan
tél. : +225 20 21 05 34fax : +225 20 22 93 22
mél : fjbiney@yahoo.fr

M. Adama COULIBALY
Chargé d'Etudes au cabinet du Ministre
Ministère de l'Éducation nationale
B.P. V. 120
Abidjan
tél. : +225 20 21 05 34fax : +225 20 22 93 22
mél : diapeta@yahoo.fr

M. Aka Fulgence NINDJIN
Sous-directeur des programmes
Tour C 20è étage Cité Administrative
Plateau
B.P. V. 151
Abidjan
tél. : +225 05 17 89 15 fax : +225 20 21 22 25

Mme Bernadette AVO BILE EHUI
Conseiller Technique chargé de l'Enseignement supérieur
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (Côte d'Ivoire)
Tour C 20è étage Cité administrative Plateau
B.P. V. 151
Abidjan
COTE D'IVOIRE
tél. : +225 05 96 26 03
fax : +225 20 21 22 25

GABON

S.E. Mme Solange MABIGNATH
Ministre délégué auprès du Ministre de l'Éducation nationale, de l'Instruction civique, Chargé de l'Enseignement primaire
B.P. 06
Libreville
tél. : +241 77 33 40/+241 72 44 61
fax : +241 76 14 52/+241 76 14 48
mél : bmefane@yahoo.fr

M. Antoine MOUDJOUOGHO
Aide de camp du Ministre de l'Éducation nationale, de l'Instruction civique, chargé de l'Enseignement primaire
Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur
B.P. 06
Libreville
tél. : +241 77 33 40
Fax : +241 72 14 03
mél : bmefane@yahoo.fr

Mme Blandine MEFANE
Conseiller du Ministre de l'Éducation nationale, de l'Instruction civique, chargé de l'Éducation populaire
Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur
B.P. 06 - Libreville
tél. : +241 77 33 40/+241 72 44 61
fax : +241 72 14 03
Mél. : bmefane@yahoo.fr/
mél : bmefane@caramail.com

M. William JOHNSON AWANDJO
Secrétaire Général Adjoint
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Instruction civique
B.P. 3919 - Libreville
tél. : +241 44 47 41/44
fax : +241 73 37 39
mél : awandjohns@yahoo.fr

M. Saint-Thomas Tholeck LECKHOGHO ECKUNDA
Directeur de l'Institut pédagogique national du Ministre de l'Éducation nationale, de l'Instruction civique, chargé de l'Enseignement primaire
Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur
B.P. 06 - Libreville
tél. : +241 77 33 40
fax : +241 72 14 03

GHANA

S.E. Mme Angelina BAIDEN-AMISSAH
Deputy Minister of Basic and Tertiary Education
Ministry of Education, Science and Sports
P.O. Box M 45
Accra 233
tél. : +233 21 66 56 10
fax : +233 21 67 25 40
mél : kowmelod@yahoo.com

GUINÉE

M. Pierre MAKA
Coordonnateur PEPT Enseignement Technique et Formation Professionnelle
Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique (Guinée)
Quartier Almamya, Immeuble Air France
Commune de Kaloum
B.P. 265
Conakry
GUINEE
tél. : +224 60 26 68 34
mél : makapierre@yahoo.fr

Dr. Aboubacar Sidiki YATTARA
Coordonnateur national du PEPT
Ministère de l'Enseignement pré-universitaire et Education civique
B.P. 2201
Conakry
tél. : +224 30 45 15 68/+224 30 41 34 41
fax : +224 30 41 34 41
mél. : yattara@afribone.net.gn
ou yattara@mirinet.net.gn

Dr. Thierno Ibrahima DIALLO
Assistant Coordonnateur du Ministère de l'Éducation nationale
Ministère de l'Éducation nationale
B.P. 2201
Conakry
tél. : +224 60 26 00 58
mél : Diallothierno54@yahoo.fr

GUINÉE-BISSAU

S.E. M. Alfredo GOMES
Ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur Rua Areolino Cruz
Bissau
tél. : +245 20 54 81
fax : +245 20 54 81
mél : alfredogomes@hotmail.com

M. Rui CORREIA LANDIM
Conseiller technique du Ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
Rua Areolino Cruz
Bissau
fax : +245 20 54 81
mél : landimrui@yahoo.com.br

M. Aguila ASUMU MONGO
Directeur de la planification
Ministère de l'Éducation des Sciences et des Sports
Bioko-Norto, Malabo
tél. : +240 54 42 17
fax : +240 09 18 03

KENYA

S.E. M. Sam K. ONGERI
Minister
Ministry of Education, Science and Technology (Kenya)
Jogoo House B
Harambee Avenue
P.O. Box 30040
Nairobi 00100
tél. : +254 20 22 40 089
fax : +254 20 22 10 163/+254 20 21 00 63
mél : godiaes@yahoo.com ou ps@education.go.ke

S.E.. Dr. Kilemi MWIRIA
Assistant Minister for Education, Science and Technology,
Member of Parliament, Tigania West Constituency
Ministry for Higher Education, Science and Technology (Kenya)
Jogoo House "B" 10th Floor
New York
Nairobi 9583-00200
KENYA
tél. : +254-20-22 507 65/+254 73 365 7562
fax : + 254-20-225 1991/+ +254 20 21 83 78
mél : kilemimwiria@africaonline.co.ke
kilemi@aol.com

LESOTHO

S.E. Mme Norah Malijane MAQELEPO
Assistant Minister of Education and Training
P.O. Box 47
Maseru 100
tél. : +266 22 31 26 86
fax : +266 22 32 79 08/+266 22 31 02 06
mél : talanyanel@education.gov.ls

Mme Ntsébé KOKOME
Principal Secretary
Ministry of Education and Training Constitution Road
P.O. Box 47
Maseru 100
LESOTHO
tél. : +266 22 32 39 56/+266 22 31 49 81
fax : +266 22 31 02 06
mél : Kokomen@education.gov.ls

MALI

S.E. Mme Aminata DIALLO SIDIBE
Ministre de l'Éducation de Base, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales
ACI 2000 Hamdalaye
Rue 311, immeuble Mamady Kéïta
BPE 5466
Bamako
tél. : +223 229 51 58
fax : +223 229 51 59
mél : ib_diarra@yahoo.fr

Mme Salamatou SINGARE MAIGA
Conseillère technique
Ministère de l'Éducation de Base, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales
ACI 2000 Hamdallaye
BP 5466 - Bamako
tél. : +223 678 38 14/+223 229 54 94
fax : +223 229 51 59
mél : maiga_salamatou@yahoo.fr

M. Bonaventure MAIGA
Conseiller technique
Ministère de l'Éducation de Base, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales
Hamdallaye ACI 2000
B.P. 5466
Bamako
tél. : +223 229 5494
fax : +223 229 5158
mél : bonaventuremaiga@yahoo.com

Maurice (Océan Indien)

S.E. M.Dharambeer GOKHOOL
Minister of Education and Human Resources
IVTB House, 3rd floor
Phoenix
tél. : +230 686 2402/+230 697 7862
fax : +230 698 3601
mél : dgokhool@mail.gov.mu

Dr. Praveen MOHADEB
Deputy Executive Director Tertiary Education Commission (TEC)
Ministry of Education and Human Resources (Mauritius)
Réduit
Maurice (Océan Indien)
tél. : +230 467 8805
fax : +230 467 6579/+230 233 46 13
mél : mohadeb@intnet.mu

MAURITANIE

M. Oumar SOUMARÉ
Directeur de l'Enseignement secondaire
Ministère de l'Éducation nationale
B.P. 227
Nouakchott
tél. : +222 641 8784
fax : +222 529 8683
mél : os_soumare@yahoo.fr

M. Mohamed El Moctar OULD SIDI BACAR
Direction des Stratégies, Planification et Coopération
Ministère de l'Éducation nationale
B.P. 227
Nouakchott
tél. : +222 525 12 22
fax : +222 525 12 22
mél : mmsbacar@education.gov.mr

MOZAMBIQUE

S.E. M.Aires Bonifácio ALI
Minister of Education and Culture
Avenue 24 de Julho, No. 167
Maputo
tél. : +258 21 49 02 49/+258 21 49 09 98
fax : +258 21 49 09 79/+258 21 49 21 96
mél : alyaires@tvcabo.co.mz

S.E. Mme Antónia Xavier DIAS
Deputy Minister of Education and Culture
Ministry of Education and Culture Avenue 24 de Julho, No. 167
9 Andar, C.P. 34
Maputo
MOZAMBIQUE
tél. : +258 21 49 08 92/+258 1 49 09 98
fax : +258 21 49 09 79
mél : Antonia.xavier@mined.gov

Mme Ester Fernanda TINGA
Desk Officer
Ministry of Education and Culture (Mozambique)
Avenue 24 de Julho, No. 167, C.P. 34
Maputo
MOZAMBIQUE
tél. : +258 21 49 08 92
fax : +258 21 49 09 79
mél : etinga@mec.gov.mz

M. Inácio Calvino MAPOSSE
Director of the Cooperation Direction and Higher Education
Ministry of Education and Culture
AV. 24 de Julho N° 167, C.P. 34
Maputo
tél. : +258 21 49 27 82/+258 21 48 07 83
mél : imaposse@mec.gov.mz

M. Cremildo Ricardo BINANA
Deputy Director of Planning
Ministry of Education and Culture
AV. 24 de Julho N° 167, C.P. 34
Maputo
tél. : +258 21 49 08 82/+258 21 49 09 79
mél : binana@mec.gov.mz

Mme Maria Albertina BILA
Permanent Secretary
Ministério da Educaçao e Cultra
AV. 24 de Julho N° 167 6° Andar
Maputo
tél. : +258 21 21 17 48/+258 21 49 21 96
mél : abila@mec.gov.mz
mobile +258 823 222 540
mél : abila@mec.gov.mz

S.E. Mme Antónia Xavier DIAS
Deputy Minister of Education and Culture
Ministry of Education and Culture Avenue 24 de Julho, 167
Maputo
tél. : +258 21 49 08 30
fax : +258 21 49 09 79
mél : axavier@mec.gov.mz

S.E. M.Luís António COVANE
Deputy Minister of Education and Culture
Avenue 24 de Julho, No. 167
Maputo
tél. : +258 21 49 28 89
fax : +258 21 49 09 79
mél : covane@mec.gov.mz

Mme Geral-Chistina TOMO
Director of the national direction of Education
Ministry of Education and Culture
Avenue 24 de Julho, No. 167
Maputo

M. Gilberto Antero BOTAS
Director of the national direction of Education, Technical, Professional and Vocational
Ministry of Education and Culture
Avenue 24 de Julho, No. 167
Maputo

M. Manuel REGO
Director of Planning and Cooperation, Ministry of Education and Culture
Avenue 24 de Julho, No. 167
Maputo

M. Arlindo CHILUNDO
Ministry of Education and Culture
Avenue 24 de Julho, No. 167
Maputo

M. Cándido Zaqueu NAMBURETE
Directorate of Planning and Co-operation Ministry of Education and Culture Avenue 24 de Julho, No. 167
Maputo

M. Faruque FAQUIRA
Head of Department of foreigner Affairs and Co-operation
Ministry of Foreigner Affairs (Mozambique)
Maputo

Dr. Benoît SOSSOU
UNESCO Maputo Representative
UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
Av. da Marginal, 4031
Maputo
mél : b.sossou@unesco.org

M. Tswangirayi Nicholas MUKANGANGA
Counseillor
Zimbabwe Embassy
1657 Matires da Machava Ave.
Maputo
MOZAMBIQUE
tél. : +258 21 49 04 04
Fax: +258 21 49 22 37

NAMIBIE

M. Alfred ILUKENA
Under Secretary for Formal Education
Ministry of Education (Namibia)
Private Bag 13186
Windhoek 9000
NAMIBIA
tél. : +264 61 29 33 352
OfficeSwitchboard +264 6 229 3131
fax : +264 61 22 42 77/+264 62 50 36 40

M. Lewis DURANGO
Technical Advisor and Project Coordinator, Curriculum Reform
Namibian Training Authority
P.O. Box 70407
Windhoek
NAMIBIA
tél. : + 264 612 79 550
fax : +264 61 27 95 51/+264 81 298 2923
mél : ldurango@nta.com.na

NIGER

S.E. M. Ousmane SAMBA MAMADOU
Ministre de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation
B.P. 557
Niamey
tél. : +227 20 72 22 80
fax : +227 20 72 21 05
mél : osambam@yahoo.com

REP. DEM. DU CONGO

S.E. M. Léonard MASU-GA-RUGAMIKA
Ministre de l'Enseignement supérieur et universitaire
10 avenue du haut Commandement
B.P. 5429
Kinshasa - Gombé
tél. : +243 99 090 35 24
mél : masu_garugamika06@yahoo.fr

S.E. M. Maker MWANGU FAMBA
Ministre de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel
Croisement Av. des cliniques et Batetela
Commune de la Combe
Kinshasa - Gombé
tél. : +243 99 84 74 603
mél : makeryvet@hotmail.com

Mme Chantallat SAWA-SAWA PANDE
Secrétaire du Ministre de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel
Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel
Croisement Av. des cliniques et Batetela
Commune de la Gombe
Kinshasa - Gombé
tél. : +243 81 50 24 704
mél : chantallatsp@yahoo.fr

M. Dominique KABUYA WA KABUYA
Directeur chef de service à la Planification et Etudes
Secrétariat général de l'Enseignement supérieur et universitaire
Blvd Colonel Tshatshi N°565
tél. : +243 99 925 4842

Mme Alula LIOKE NYOTA
Secrétaire général
Ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire
Blvd Colonel Tsshotshi n°67
Kinshasa - Gombe
tél. : +243 99 967 27 70
mél : mjalula@yahoo.fr

M. Clément MWABILA MALELA
Conseiller à la coopération
Ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire
10 avenue des Forces Armées
Kinshasa - Gombé
tél. : +243 99 991 8198
mél : cmwabila@yahoo.fr

M. Ngandi-Yaooto Henri BOBE
Directeur de l'Enseignement général et normal
Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel
Avenue Batetela, coin des cliniques
Commune de la Gombe
Kinshasa - Gombé
REP. DEM. DU CONGO
tél. : +243 81 68 58 267
mél : henribobe@yahoo.fr

M. Yamba-Yamba Emmanuel MADILAMBA
Inspecteur général adjoint de l'Enseignement technique et professionnel
Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel
Avenue Batetela, coin des cliniques
Commune de la Gombe
Kinshasa - Gombé
tél. : +243 99 99 36 584
mél : emmadilam@yahoo.fr

M. Maurice TINGU YABA NZOLAMESO
Ministre de l'Enseignement supérieur et universitaire
Ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire
10 avenue du haut Commandement
B.P. 5429 - Kinshasa - Gombé
tél. : +243 81 755 54 03
mél : tinguyaba@yahoo.fr

M. Jovin MUKADI TSANGALA
Conseiller du Ministre
Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel
Croisement Av. des cliniques et Batetela
Commune de la Gombe - Kinshasa - Gombé
tél. : +243 99 84 72 671
mél : joemukadi2005@yahoo.fr

RWANDA

S.E. Théoneste MUTSINDASHYAKA
Secrétaire d'État chargé de l'Enseignement Primaire et Secondaire
BP 622
KIGALI

SAO-TOME ET PRINCIPE

S.E. M. Jorge BOA MARTE de CEITA
Directeur de l'Enseignement secondaire
Ministère de l'Éducation, de la Culture, de la Jeunesse et de Sports
C/o Mistral Voyage- C.P. 41
Sao-Tomé et Principe
tél. : +239 22 14 57
fax : +239 91 59 66
mél : boajorge@hotmail.com

SÉNÉGAL

S.E. M. Moustapha SOURANG
Ministre de l'Éducation
Ministère de l'Éducation
B.P. 4025
Rue Alpha Achimioutou Tall
Dakar
tél. : +221 33 823 35 68
fax : +221 33 822 14 63
mél : ma.ndiaye@laposte.net

M. Mbaye MBENGUE
Conseiller technique
Ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle
Rue Calmette x rue René Ndioye, 4ème étage
Dakar
Mobile +221 77 644 45
mél : mbaymbing@yahoo.fr

M. Malick NDIAYE
Chef du bureau de Suivi du Ministère de l'Éducation
Ministère de l'Éducation
Rue Alpha Achimiyou Tall
B.P. 4025
Dakar
tél. : +221 33 823 3568
fax : +221 33 822 1463/+221 33 821 8930
mél : ma.ndiaye@laposte.net

M. Mame Limamou Laye SECK
Directeur de l'Apprentissage
Ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle
Ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle
23, rue Calmette
Dakar
tél. : +221 33 822 6099/
fax : +221 33 821 7196
mél : Liibasselaye@orange.sn

SEYCHELLES

S.E. M.Bernard SHAMLAYE
Minister of Education
Mont Fleuri
P.O. Box 48
Victoria - Mahé
tél. : +248 28 30 02
fax : +248 22 58 89
mél : shambern@seychelles.net

SOUDAN

S.E. Mme Grace DATIRO
Chair person, FAWE Southern Sudan &
Minister for Education, Western Equatoria State
Ministry of Education, Science and Technology
Juba
tél. : +249 04 77 10 97 00/+249 04 77 12 81 64
mél : gracedatiro@yahoo.com

SWAZILAND

S.E. Themba J. MSIBI
Ministre de l'éducation
Ministry of Education (Swaziland)
P.O. Box 39
Mbabane
SWAZILAND
tél. : +268 404 38 08
fax : +268 404 94 33
mél : minister@education.gov.sz

M. Bethuel S. NDLOVU
Chief Inspector - Secondary
Ministry of Education (Swaziland)
P.O. Box 39
Mbabane H 100
SWAZILAND
tél. : +268 404 60 66
fax : +268 404 38 80
mél : ndlouub@gov.sz

TANZANIE

Hon. Prof. Jumanne Abdallah MAGHEMBE (MP)
Minister of Education and Vocational Training
P.O. Box 9121
Dar-es-Salaam
tél. : +255 22 211 3134
OfficeSwitchboard +255 22 211 0146
fax : +255 22 211 3271/+255 22 211 3139
mél : nasirwa@yahoo.com

S.E. M.Ludovick John MWANANZILA (MP)
Deputy Minister of Education and Vocational Training
P.O. Box 9121
Dar-Es-Salaam
tél. : +255 22 211 3134/+255 22 211 0146
fax : +255 22 211 3271/+255 22 211 3139
mél : wel@raha.com

M. Michael Nelson MWANDEZI
Personal Assistant to the Minister
Ministry of Education and Vocational Training
P.O. Box 9121
Dar es Salaam
tél. : +255 22 211 3134
fax : +255 22 211 3271
mél : m_mwandezi@yahoo.com

TOGO

S. E. Dr. Madow Yves NAGOU (PHD)
Ministre de l'Enseignement primaire et secondaire, de l'Enseignement technique, de la Formation professionnelle et de l'Alphabétisation
01 B.P. 1393
Lomé
tél. : +228 220 0781
fax : +228 220 0761
mél : managou@yahoo.fr

S.E. M. Messan Adimado ADUYAOM
Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
B.P. 12175
Lomé
tél. : +228 221 6865
fax : +228 222 0783

M. Adadé A. Gbikpon GABA
Chargé d'Etudes
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
B.P. 12175
Lomé
tél. : +228 911 6860
fax : +228 222 0783
mél : Adabe-gbikpon.gabon@laporte.net

M. Eyana KPEMISSI AMANA
Directeur de Cabinet
Ministère des Enseignements primaire et secondaire
01 B.P. 1393
Lomé
tél. : +228 220 0781
fax : +228 220 0761
mél : Kpemissi03@yahoo.fr

M. Benissan Datè GBIKPI
Directeur
Institut National des Sciences de l'Education
Université-Lomé
B.P. 1515
Lomé
tél. : +228 225 50 95
fax : +228 250 30 09/+228 221 85 95

OUGANDA

S.E. Mme Geraldine NAMIREMBE BITAMAZIRE
Minister of Education and Sports
Embassy House, Parliament Avenue
P.O. Box 7063
Kampala
tél. : +256 414 25 72 00/+256 414 23 63 96
fax : +256 414 23 04 37
mél : nbitamazire@education.go.ug ou
mél : Muzaalepaul@yahoo.com

M. Matthew B.B. BUKENYA
Executive Secretary
Uganda National Examinations Board
Kyambogo Heaquarters Office
Plot 8 - 13 Kyambogo Link
P.O. Box 7066
Kampala
tél. : +256 772 42 95 66
Fax: +256 414 28 93 97

M. Henry Francis OKINYAL
Commissioner for Business, Technical, Vocational
Education and Training
Ministry of Education and Sports
P.O. Box 7063,
Kampala
tél. : +256 414 25 76 45
fax : +256 414 23 38 41
mél : hfokinyal114@yahoo.com

M. Yusuf K. NSUBUGA
Commissioner for Secondary Education
Ministry of Education and Sports
P.O. Box 7063,
Kampala
tél. : +256 414 34 80 26
fax : +256 414 23 49 20
mél : yusufnsubuga@hotmail.com

M. Godfrey A. DHATEMWA
Commissioner for Education Planning
Ministry of Education and Sports
P.O. Box 7063,
Kampala
tél. : +256 772 42 23 28
fax : +256 414 23 49 20
mél : gdhatemwa@yahoo.com

Mme Connie Mbabazi KATEEBA
Director
National Curriculum Development Centre
P.O. Box 7002
Kampala
tél. : +256 772 58 67 70
fax : +256 414 34 53 78
mél : conniekateeba@yahoo.co.uk

Dr. John Geoffrey MBABAZI
Direction of Education
Ministry of Education and Sports
P.O. Box 7063
Kampala
tél. : +256 414 23 36 51
fax : +256 414 34 53 78
mél : jgmbabazi@education.go.ug

Mme Margaret NSEREKO
WGTP Regional Coordinator, Eastern Africa
Acting Commissioner Teacher Education
Ministry of Education and Sports
P.O. Box 7063, Parliament Avenue, Development House
Kampala
tél. : +256 414 25 76 41/+256 41 2 34 51
fax : +256 414 23 06 58
mél : nanserem@yahoo.co.uk ou mnsereko@education.go.ug

M. Moses Cyprian OTYEK
Acting Director
Education Sector Development Programme
P.O. Box 3568
Kampala
tél. : +256772 41 31 37
Fax: +256 414 28 88 30

M. Joseph EILOR
Principal Education Planner, Research, Monitoring and Evaluation (RME)
Ministry of Education and Sports (Uganda)
Education Planning Department
9-11 King George IV Way
Embassy House, Floor 6, Room 10
P.O. Box 7063
Kampala
UGANDA
tél. : +256 414 23 30 16/+256 414 25 86 29
fax : +256 414 23 21 04/+256 41 23 30 16
mél : eilor@usa.net ou josepheilor@hotmail.com

ZAMBIE

S.E. Prof. Geoffrey LUNGWANGWA
Minister of Education
P.O. Box 50093
Ridgeway Lusaka 15102
tél. : +260 21 1 25 35 02
fax : +260 21 1 25 18 74
mél : glungwangwa@moe.gov.zm

S.E. M. Clément W. SINYINDA
Deputy Minister for Education
Ministry of Education
P.O. Box 50093
Ridgeway Lusaka 1502
tél. : +260 1 25 35 02
fax : +260 1 25 41 38

Mme Ruth Mwale MUBANGA
Acting Director, (TESS) Teacher Education and Specialised Services
Ministry of Education (Zambia)
P.O. Box 50093
Lusaka
ZAMBIA
tél. : +260 977 761 339/+260 211 250 162
fax : +260 211 250 162
mél : rmubanga@moe.gov.zm

ZANZIBAR-TANZANIE

S.E. M.Haroun Ali SULEIMAN
Minister of Education, Culture and Sports
Ministry of Education and Vocational Training
P.O. Box 3955/ 394
Zanzibar
tél. : +255 77 747 9455/+255 24 223 2260
fax : +255 24 223 2827/+255 24 223 2498
mél : edu@zanzinet.com

Dr. Abdulhamid Y. MZEE
Principal Secretary
Ministry of Education and Vocational Training
P.O. Box 394
Zanzibar
tél. : +255 24 777 479455/+255 24 223 2498
fax : +255 24 223 2827/+255 24 223 2498
mél : educ@zanzinet.com

ZIMBABWE

Hon. Dr. Stan MUDENGE
Minister of Higher and Tertiary Education
New Government Complex Building
P.O. Box CY 7732, Causeway
Harare
tél. : +263 4 73 27 26
fax : +263 4 70 65 16
mél : minister@mhet.ac.zw

Organismes membres du Comité directeur

Banque africaine de développement (BAD)

Mme Zeinab EL BAKRI
Vice President
13, rue de Ghana
B.P. 323 - Tunis Belvédère 1002
TUNISIE
tél. : +216 71 10 20 04
fax : +216 71 33 25 75/+216 71 35 19 33
mél : z.elbakrI@afdb.org

M. Sibry J.M. TAPSOBA
Advisor to the Vice President, Policy, Planning and Research (PRVP)
13, rue de Ghana
B.P. 323 - Tunis Belvédère 1002
TUNISIE
tél. : +216 71 10 21 87/+216 71 10 20 05
fax : +216 71 83 27 37/+216 71 10 37 51
mél : s.tapsoba@afdb.org

M. Thomas HURLEY
Director, Human Development Department
Angle des trois rues : Avenue de Ghana
B.P. 323 - Tunis 1002
TUNISIE
tél. : +216 71 102 046
fax : +216 71 332 575
mél : t.hurley@afdb.org

M. Benedict Vusi KUNENE
Représentant d'agence CD
B.P. 323 - Tunis 1002
TUNISIE
tél. : +216 7110 3224
fax : +216 7110 333 648
mél : b.kunene@afdb.org

M. Etienne Judicael PORGO
Spécialiste en chef de l'Education
Banque Africaine de Développement
BP 323 Tunis
TUNISIE
tél. : +216 711 02173
fax : +21671332575
mél : e.porgo@afdb.org

Agence Canadienne de Développement International (ACDI)

M. Dan THAKUR
Senior Education Specialist, Policy, Strategic Planning & Technical Services
ACDI - Agence Canadienne de Développement International
Africa Geographic Program
Canadian International Development Agency
200, Promenade du Portage
Gatineau K1A 0G4
CANADA
tél. : +1 819 994 4106
fax : +1 819 994 6174
mél : dan_thakur@acdi-cida.gc.ca

Mme Anne BANWELL
Agent principal de développement
Agence Canadienne de Développement International (ACDI)
Pan-Africa Program, Africa Branch
Canadian International Development Agency
200, promenade du Portage
Gatineau K1A 0G4
CANADA
tél. : +1 819 994 4295
fax : +1 819 997 5453
mél : anne_banwell@acdi-cida.gc.ca

Mme Roxanne ROBERT
Senior Development Officer
ACDI/ Agence Canadienne de Développement International
Senegal Program
Africa Branch
Canadian International Development Agency
200, Promenade du Portage
Gatineau J8P 3K5
CANADA
tél. : +1 819 953 5860
fax : +1 819 953 5834
mél : roxanne_robert@acdi-cida.gc.ca

Mme Nora FYLES
Senior Education Specialist
ACDI/ Agence Canadienne de Développement International
Canadian International Development Agency
Strategic Policy and Performance Branch
200, Promenade du Portage
Gatineau K1A 0G4
CANADA
tél. : +1 819 994 3774
fax : +1 819 956 9107
mél : nora_fyles@acdi-cida.gc.ca

M. Adnane DAOUDI
Senior Education Specialist
ACDI/ Agence Canadienne de Développement International
Policy, Strategic Planning and Technical Services
Africa Branch
Canadian International Develoment Agency
200, Promenade du Portage
Gatineau K1A 0G4
CANADA
tél. : +1 819 997 1084
fax : +1 819 994 6174
mél : adnane_daoudi@acdi-cida.gc.ca

Mme Julia DICUM
Senior Analyst, Education/Analyste
ACDI/ Agence Canadienne de Développement International
Strategic Policy and Performance Branch
Canadian International Development Agency
200, Promenade du Portage
Gatineau K1A 0G4
CANADA
tél. : +1 819 997 1543
fax : +1 819 956 9107
mél : julia_dicum@acdi-cida.gc.ca

Mme Stephanie O'LEARY
Senior Development Officer
ACDI/ Agence Canadienne de Développement International
Mozambique Program
Africa Geographic Program
200, Promenade du Portage
Gatineau-Hull K1A OG4
CANADA
tél. : +1 819 997 0987
fax : +1 819 953 6379
mél : stephanie_oleary@acdi-cida.gc.ca

Mme Denise CONWAY
Senior Education Advisor
ACDI/ Agence Canadienne de Développement International
Policy Branch
Europe, Middle East and Magreb Branch
200, Promenade du Portage
Gatineau K1A 0G4
CANADA
tél. : +1 819 934 1135
fax : +1 819 994 7161
mél : denise_conway@acdi-cida.gc.ca

Mme Carla HOGAN-RUFELDS
Senior Advisor, Education
ACDI/ Agence Canadienne de Développement International
Canadian Partnership Branch
200, Promenade du Portage
Gatineau J8P 3K5
CANADA
tél. : +1 819 994 7516
fax : +1 819 997 0602
mél : carla_hoganrufelds@acdi-cida.gc.ca

M. Ibrahima DIOME
Spécialiste en Education
ACDI - Bureau d'appui à la Coopération canadienne
BACDI 44 Bd de la République,
Dakar
SENEGAL
tél. : +221 33 849 7740/
+221 33 849 7749
fax : +221 33 822 1307
mél : ibrahima_diome@bacdi-senegal.org

Mme Beatrice OMARI
Education Advisor
ACDI/ Agence Canadienne de Développement International
Canadian Cooperation Office
38 Mirambo Street/Garden Avenue
P.O. Box 80490
Dar es Salaam
TANZANIA
tél. : +255 22 211 0969/+255 22 211 0970
fax : +255 22 211 1093
mél : beatrice.omari@ccotz.org

M. Alfred OJWANG
Education Advisor
ACDI/ CIDA - Canadian International Development Agency/
Agence Canadienne du Développement International
Canadian Cooperation Office
Purshottam Place
7th Floor, Office # 712 - Westlands
P.O. Box 66217-00800
Nairobi
KENYA
tél. : +254 20 3601 1728
fax : +254 20 3601 100
mél : alfredo@cidakenya.org

M. Alfred OJWANG
Education Advisor
ACDI/Agence Canadienne du Développement International
Canadian Cooperation Office
Purshottam Place
7th Floor, Office # 712 - Westlands
P.O. Box 66217-00800
Nairobi
KENYA
tél. : +254 20 3601 1728/+254 20 3601 1729
fax : +254 20 3601 100/+254 20 3601 1720
mél : alfredo@cidakenya.org

M. Mc Pherson JERE
Education Specialist
ACDI/ Agence Canadienne de Développement International
Malawi Programme Support Unit,
Private Bag A59
Lilongwe
MALAWI
tél. : +265 1 77 55 54
fax : +265 1 77 50 80

Coopération allemande (GTZ)

Dr. Hans-Heiner RUDOLPH
Deputy Director, Division of Health, Education & Social Protection
GTZ – Deutsche Gesellschaft Für Technische Zusammenarbeit/
German Cooperation
Dag-Hammerskjöld Weg 1-5
Eschborn 65760
GERMANY
tél. : +49 61 96 79 12 69
fax : +49 61 96 79 13 66/+79 80 12 77
mél : hans-heiner.rudolph@gtz.de

Dr. Temby CAPRIO
Education Advisor, Division of Health, Education & Social Protection
GTZ – Deutsche Gesellschaft Für Technische Zusammenarbeit/
German Cooperation
Dag-Hammerskjöld Weg 1-5
Postfach 5181
Eschborn D-65726
GERMANY
tél. : +49 61 96 79 15 33
mél : temby.caprio@gtz.de

M. Klaus JAHN
Head Post-primary Education Sector Pro.
GTZ – Deutsche Gesellschaft Für Technische Zusammenarbeit/
German Cooperation
Dag-Hammarskjöld-Weg 1-5
Eschborn 65760
GERMANY
tél. : +49 61 96 79 12 76
fax : +49 61 96 79 801276
mél : klaus.jahn@gtz.de

Mme Brigitte Katharina SODATONOU
Conseillère en Education du PSE/Guinée
GTZ – Deutsche Gesellschaft Für Technische Zusammenarbeit/
German Cooperation
GTZ - Conakry B.P. 4100
Conakry
GUINEE
tél. : +224 64 44 16 28/
+224 60 23 44 47
mél : Brigitte.Sodatonou@gtz.de

M. Alastair Duncan MACHIN
GTZ – Deutsche Gesellschaft Für Technische Zusammenarbeit/
Coopération allemande
Caixa Postal7266
Rua Francisco Orlando Magumbwe 976
Maputo 11013
MOZAMBIQUE
tél. : +258 213 147 09
fax : +258 213 147 09
mél : alastair.machin@gtz.de

Mme Suzette MUDESHI
Programme Expert
GTZ Programme of Employment Oriented Vocational and
Technical Training (PEVOT)
Ministry of Education & Sports
Plot 4133, block 244- off Kironde Rd, Muyenga
P.O. Box 10346
Kampala
UGANDA
tél. : +256 41 266 895/6
fax : +256 41 266 896
mél : suzette.mudeshi@gtz.de ou mudeshi@pevot.org

Dr. Hans Guenter SCHROETER
Chief Technical Advisor
GTZ – Development of BTVET System
P.O. Box 10346
Kampala
UGANDA
tél. : +256 414 266 895/6
fax : +256 414 266 895
mél : schroeter@pivot.infocom.co.ug

Ministère des Affaires étrangères

M. Joris VAN BOMMEL
Education Advisor
Netherlands: Ministry of Foreign Affairs
DCO/OO Division Enseignement et Pays en développement
Direction Coopération culturelle, Enseignement et Recherche
Bezuidenhoutseweg 67
P.O. Box 20061
The hague 2500 EB
NETHERLANDS
tél. : +31 70 348 4780
fax : +31 70 348 6436
mél : joris-van.bommel@minbuza.nl ou
jorisvanbommel@hotmail.com

M. Chris DE NIE
Education Adviser
Netherlands: Ministry of Foreign Affairs
DCO/OO Division Enseignement et Pays en développement
Direction Coopération culturelle, Enseignement et Recherche
Bezuidenhoutseweg 67
P.O. Box 20061
The Hague
NETHERLANDS
tél. : +31 70 348 5589
fax : +31 70 348 6436
mél : chris-de.nie@minbuza.nl

Finlande : Ministère des Affaires étrangères

M. Jussi KARAKOSKI
Education Adviser, Department for Development Policy
P.O. Box 176
Helsinki FIN-00161
FINLAND
tél. : +358 9 16 05 64 35
fax : +358 9 16 05 61 00
mél : jussi.karakoski@formin.fi

Gulbenkian Foundation

M. Manuel Carmelo ROSA
Director
Gulbenkian Foundation
Servico da Educaçao e Bolsas
Av. de Berna, 45-A
Lisboa PT 1067-001
PORTUGAL
tél. : +351 21 782 33 72/+351 21 782 30 00
fax : +351 21 782 30 48/+351 21 782 30 52
mél : mcrosa@gulbenkian.pt

M. Eduardo MARÇAL GRILO
Director
Gulbenkian Foundation
Av. de Berna, 45-A
Lisboa
Lisboa PT 1067-001
PORTUGAL
tél. : +351 21782 3338
fax : +351 21 782 3088
mél : emgrilo@gulbenkian.pt ou iandrade@gulbenkian.pt

France : Ministère des Affaires étrangères, Direction générale de la Coopération internationale et du Développement (DGCID)

M. Alain DHERSIGNY
Chef du bureau des politiques éducatives et d'insertion professionnelle
Direction des politiques de Développement DGCID
20 rue Monsieur
Paris 07 SP 75700
FRANCE
tél. : +33 (0)1 53 69 33 21/
+33 (0)1 53 69 30 00
fax : +33 (0)1 53 69 37 83
mél : alain.dhersigny@diplomatie.gouv.fr

Institut international de Planification de l'éducation (IIPE/UNESCO)

Prof. Mark BRAY
Director IIEP/UNESCO
International Institute for Educational Planning-IIEP/UNESCO
7-9 rue Eugène Delacroix - Paris 75116FRANCE
tél. : +33 (0)1 45 03 77 10
fax : +33 (0)1 40 72 87 81/+33 (0)1 40 72 83 66
mél : m.bray@iiep.unesco.org

Mme Françoise CAILLODS
Directrice adjointe IIEP/UNESCO
International Institute for Educational Planning-IIEP/UNESCO
7-9 rue Eugène Delacroix - Paris 75116
FRANCE
tél. : +33 (0)1 45 03 77 38
fax : +33 (0)1 40 72 83 66
mél : f.caillods@iiep.unesco.org

M. N.V. VARGHESE
Head Governance and Management in Education
International Institute for Educational Planning-IIEP/UNESCO
7-9 rue Eugène Delacroix - Paris 75116FRANCE
tél. : +33 (0)1 45 03 77 49
fax : +33 (0)1 40 72 83 66/
+33 (0)1 40 72 83 66
mél : nv.varghese@iiep.unesco.org

M. Anton DE GRAUWE
Spécialiste de programme
International Institute for Educational Planning-IIEP/UNESCO
7-9 rue Eugène Delacroix - Paris 75116FRANCE
tél. : +33 (0)1 45 03 77 36
fax : +33 (0)1 40 72 83 66
mél : a.de-grauwe@iiep.unesco.org

Irlande : Ministère des Affaires étrangères (Irish Aid)

Mme Máire MATTHEWS
Education Advisor, Development Cooperation Ireland (DCI)
Irish Aid-Ireland Department of Foreign Affairs
Bishop's Square, Lr. Kevin St.
Redmond's Hill
Dublin 2
IRELAND
tél. : +353 1 408 2923
fax : +353 1 408 2884
mél : Maire.Matthews@dfa.ie

Agence japonaise de Coopération internationale (JICA)

M. Atsushi MATACHI
Senior Education Advisor
Japan International Cooperation Agency/ Agence japonaise de coopération internationale
Shinjuku Maynds Tower Building 8F
2-1-1 Yoyogi, Shibuya-ku
Tokyo 151-8558
JAPAN
tél. : +81 3 5352 5207
fax : +81 3 5352 5111
mél : Matachi.Atsushi@jica.go.jp

M. Masakatsu OKUMOTO
Officer
Japan International Cooperation Agency/ Agence japonaise de coopération internationale
Shinjuku Maynds Tower Building 8F
2-1-1 Yoyogi, Shibuya-ku
Tokyo 151-8558
JAPAN
tél. : +81 3 5352 5438
fax : +81 3 5352 5111
mél : Okumoto.Masakatsu@jica.go.jp

M. Samuel K. KIBE
Education Programme Officer
Japan International Cooperation Agency/ Agence japonaise de coopération internationale
Rahimtulla Tower 10th and 11th Floor,
P.O. Box 50572-00100
Nairobi
KENYA
tél. : +254 20 272 41 21-4
fax : +254 20 272 48 78
mél : Samuelkibe.ky@jica.go.jp

Agence norvégienne pour la coopération au développement (Norad)

Mme Elizabeth F. HEEN
Senior Adviser
Department Education & Research
Norad
Agence norvégienne pour la coopération au développement
P.O. Box 8034 Dep
Oslo 0030
NORWAY
tél. : +47 22 24 02 49/+47 22 24 20 30
fax : +47 22 24 20 31
mél : betsy.heen@norad.no

Mme Moema S. LEITE
Information Officer
Agence norvégienne pour la coopération au développement
Norad
P.B. 8034 Dep.
Oslo 0030
NORWAY
tél. : +47 22 24 20 58
fax : +47 22 24 20 66/+47 22 24 02 74
mél : Moema.Leite@norad.no

Mme Tove KVIL
Senior Adviser
Agence norvégienne pour la coopération au développement
Education and Research Department
P.B. 8034 Dep.
Oslo NO-0030
NORWAY
tél. : +47 22 24 03 81
fax : +47 22 24 20 31
mél : tokv@norad.no

Direction du Développement et de la Coopération (SDC/DDC)

M. Ahlin BYLL-CATARIA
Senior Advisor Section Afrique Occidentale
Direction du Développement et de la Coopération (DDC)
Freiburgstrasse 130
Berne CH-3003
SWITZERLAND
tél. : +41 31 322 3428
fax : +41 31 322 6330
mél : Ahlin.Byll@deza.admin.ch

Mme Fabienne LAGIER
Direction du Développement et de la Coopération
Swiss Agency for Development and Cooperation/ Direction du Développement et de la Coopération (SDC/DDC)
Section Développpement Social
Freiburgstrasse 130
Berne CH-3003
SWITZERLAND
tél. : +41 31 323 1734/+41 31 322 3453
fax : +41 31 323 1764/+41 31 324 8741
mél : fabienne.lagier@deza.admin.ch

Mme Rufine SAMA YEKO
Chargée de programme éducation
Direction du Développement et de la Coopération (DDC)
Coopération Suisse Bénin
0.8. B.P. 0123 Tri postal
BJ-Cotonou
BENIN
mél : rufine.sama-yeko@sdc.net

RU : Département pour le développement international (DfID)

Dr. Carew TREFFGARNE
WGBLM Leader
Regional Education Advisor
Pan African Strategy Department
DFID-Department for International Development
1 Palace Street
London SW1E 5HE
UNITED KINGDOM
tél. : +44 20 7 023 0658/
+44 20 7 023 0983
fax : +44 20 7 023 0491
mél : c-treffgarne@dfid.gov.uk

Dr. David LEVESQUE
Senior Education Adviser
DFID-Department for International Development
1 Palace Street
London
UNITED KINGDOM
tél. : +44 20 7 023 0687
mél : d-levesque@dfid.gov.uk
site web : www.dfid.gov.uk

M. Richard ARDEN
Senior Human Development Adviser (Rwanda/Burundi),
DFID-Department for International Development
B.P. 576
Kigali
RWANDA
tél. : +250 58 25 36
fax : +250 585286
mél : r-Arden@dfid.gov.uk

Fond des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF)

Dr. Cream WRIGHT
Chief, Education Section, Programme Division
UNICEF-United Nations Children's Fund
3 U.N. Plaza H-7A
New-York 10017
USA
tél. : +1 212 824 6619
fax : +1 212 326 7129
mél : cwright@unicef.org ou creamwright@hotmail.com
site web :: www.the commonwealth.org

Dr. Dina CRAISSATI
Senior Adviser Education
UNICEF-West & Central Africa Regional Office /bureau régional Afrique de l'Ouest et Centrale
UNICEF-United Nations Children's Fund
3 U.N. Plaza
Program Division - Education Section
New-York 10017
USA
tél. : +1 212 326 7602
fax : +1 212 326 7129
mél : dcraissati@unicef.org

Dr. Amina OSMAN
Program Specialist
UNICEF-United Nations Children's Fund
3 U.N. Plaza H-7A
New York 10017
USA
mél : abosman@unicef.org
site web : www.unicef.org

Mme Aster HAREGOT
UNGEI/ESARO Focal Point Education
UNICEF/ESARO-United Nations Children's Fund Eastern & Southern Africa regional Office
P.O. BOX 44145
Nairobi - KENYA
tél. : +254 207 627 2780
fax : +254 207 62 2678
mél : aharegot@unicef.org

Mme Tomoko SHIBUYA
UNICEF-United Nations Children's Fund
Av. Zimbabwe, 1440
Maputo MOZAMBIQUE
mél : t.shibuya@unicef.org

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO)

M. Koïchiro MATSUURA
Director-General
UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
7, Place de Fontenoy
Paris 07 SP F-75352
FRANCE
tél. : +33 (0)1 45 68 13 11
fax : +33 (0)1 45 68 55 55
mél : c.holmey@unesco.org

M. Nicholas BURNETT
Assistant Director-General for Education
UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
7, place de Fontenoy
Paris 07 SP 75352
FRANCE
tél. : +33 (0)1 45 68 10 47
fax : +33 (0)1 45 68 55 16
mél : n.burnett@unesco.org

Dr. Ann Therese NDONG-JATTA
Director of the Division of Basic Education
Office 4.074
UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
7, Place de Fontenoy
Paris 07 75352
FRANCE
tél. : +33 (0)1 45 68 10 06
fax : +33 (0)1 45 68 56 29
mél : at.ndong-jatta@unesco.org

M. Noel CHICUEUE
National Programme Officer
UNESCO
UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
Av. da Marginal, 4031
Maputo
MOZAMBIQUE
mél : n.chicueue@unesco.org

M. Jean-Marc BERNARD
Conseiller pour les appuis aux pays/Countries Sector Work Adviser
UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
Pôle d'analyse sectorielle en éducation de Dakar
SENEGAL
tél. : +221 33 869 04 65
fax : +221 33 869 04 69
mél : jmb.poledakar@gmail.com
ou bernard.jeanmarc@gmail.com

M. Teeluck BHUWANEE
Spécialiste de Programme Enseignement secondaire, technique et professionnel
UNESCO - Bureau Régional de l'Education en Afrique
12, avenue L.S. Senghor
BP. 3311
Dakar
SENEGAL
tél. : +221 33 849 2347/+221 33 849 2323
fax : +221 33 823 8393/+221 33 823 6175
mél : t.bhuwanee@unesco.org

Dr. Efison MUNJANGANJA
Head of the UNEVOC Network
UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training
Hermann - Ehlers Strasse 10
Bonn 53113
GERMANY
tél. : +49 228 8150 100/+49 228 815 0100
fax : +49 228 2433 777

M. Jacques GUIDON
Conseiller Directeur BREDA
UNESCO - Bureau Régional de l'Education en Afrique
12, avenue L.S. Senghor
B.P. 3311
Dakar
SENEGAL
tel. : +221 33 849 2382
fax : +221 33 823 8393
mél : j.guidon@unesco.org

Mme Madina BOLLY
Programme Specialist
UNESCO Institute for Lifelong Learning/ Institut de l'UNESCO pour l'Apprentissage tout au long de la vie
Feldbrunnenstrasse 58
Hamburg 20148
GERMANY
fax : +49 40 410 7723
mél : m.bolly@unesco.org
site web : www.unesco.org/uil

Banque Mondiale

M. Dzingai Barnabas MUTUMBUKA
Sector Manager Human Development
World Bank/Banque Mondiale
7011 Hiland,
Meadows Court
Alexandria VA-22315
USA
mél : ildmutumbuka@worldbank.org
site web : www.worldbank.org

Mme Jee-Peng TAN
Education Advisor
World Bank/Banque Mondiale
MSN J8-804
1818 H Street, N.W.
Washington DC-20433
USA
tél. : +1 202 473 2925
fax : +1 202 477 2900
mél : jtan@worldbank.org

Mme Claudine BOURREL
Senior Education Specialist
World Bank/Banque Mondiale
1818 H Street, NW, Room J8-089
Washington DC 20433
USA
tél. : +1 202 473 6588
fax : +1 202 676 0961
mél : cbourrel@worldbank.org

Dr. Ruth KAGIA
Education Director
World Bank/Banque Mondiale
The World Bank
1818 H Street, NW
Room G8-031, MSN G8 - 800
Washington 20433
USA
tél. : +1 202 473 3314
fax : +1 202 522 3235
mél : rkagia@worldbank.org

M. Adriaan VERSPOOR
Consultant
World Bank/Banque Mondiale
11570 Lake Newport Road
Reston VA-20194
USA
tél. : +1 703 437 8132
fax : +1 703 437 8132/+33 4 6887 2479
mél : averspoor@worldbank.org ou averspoor@aol.com

Mme Keiko INOUE
Education / Africa Region
World Bank/Banque Mondiale
MSN J8-803
1818 H Street, N.W.
Washington DC-20433 - USA
tél. : +1 202 458 4736
fax : +1 202 473 3500
mél : kinoue@worldbank.org

Dr. Peter MATERU
Senior Education Specialist
World Bank/Banque Mondiale
1818 H Street, N.W.
MSN - J7- 702
Washington, D.C. 20433
USA
tél. : +1 202 473 0358
fax : +1 202 614 0380/+255 22 514 3029
mél : pmateru@worldbank.org

M. Michel J. WELMOND
World Bank/Banque Mondiale
1818 H Street, N.W.
Washington 20433
USA
mél : mwelmond@worldbank.org

M. Robin HORN
Education Sector Mananger
World Bank/Banque Mondiale
1818 H Street, N.W.
Room G8_031, MSN G8-800
Washington 20433
USA
tél. : +1 202 473 1011
fax : +1 202 522 3233
mél : rhorn@worldbank.org

Mme Lisa OVERBEY
Education Consultant - SEIA
World Bank/Banque Mondiale
Africa Human Development - AFTH3
The World Bank
1818 H Street, N.W.
Washington, D.C. 20433
USA
fax : +1 202 473 2262
mél : loverbey@worldbank.org
site web : www.worldbank.org

M. Aidan MULKEEN
Senior Education Specialist, Human Development, Group 1 Africa
World Bank/Banque Mondiale
1818 H Street, N.W.
Washington
USA
tél. : +1 202 473 3276
fax : +1 202 473 8299
mél : amulkeen@worldbank.org

M. Yaw ANSU
Director, Human Development Department
World Bank/Banque Mondiale
1818 H Street, N.W.
MSN J8-803
Washington DC-20433
USA
tél. : +1 301 473 9505
fax : +1 202 477 2900
mél : yansu@worldbank.org

M. Ousmane Camara NDIAYE
CEO / Entrepreneur
World Bank/Banque Mondiale
4701 NE 65TH Terrace
Kansas City 64119
USA
tél. : +1 816 728 3616
fax : +1 816 960 1576
mél : oosmousmane@sbcglobalnet

M. Christopher J. THOMAS
Sector Manager
World Bank/Banque Mondiale
The World Bank
1818 H Street N.W.
Washington D.C 20433 - USA
tél. : +1 202 473 3612
fax : +1 202 473 8299
mél : cthomas3@worldbank.org

Dr. Susan OPPER
Senior Education Specialist
World Bank/Banque Mondiale
1818 H St. N.W. (J7-171)
Washington 20433
USA
tél. : +1 202 473 9332 Mobile +1 202 250 13 55
fax : +1 202 473 8107
mél : sopper@worldbank.org

M. Birger FREDRIKSEN
Education Consultant
World Bank/Banque Mondiale
605 N. Jackson Street
Arlington VA-22201
USA
tél. : +1 202 473 5033
fax : +1 202 477 2900
mél : bfredriksen@worldbank.org
site web : www.worldbank.org

M. Gary SCOTLAND
Consultant
World Bank/Banque Mondiale
1818 H Street, N.W.
Washington
USA
tél. : +1 202 473 6685
fax : +1 202 473 8299
mél : gscotland@worldbank.org

M. Peter DARVAS
Senior Education Economist
World Bank/Banque Mondiale
World Bank Human Development Unit Africa
P.O. Box M27
Accra
GHANA
tél. : +233 21 214140
fax : +233 21 227887
mél : pdarvas@worldbank.org

Mme Xiaoyan LIANG
Senior Education Specialist
World Bank/Banque Mondiale
1818 H Street, N.W.
AFTH1, MSNJ10-1000
Washington
USA
tél. : +1 301 473 6237
fax : +1 202 477 8299/+1 202 614 1007
mél : xliang@worldbank.org

Mme Cristina PANASCO SANTOS
Senior Education Spcialist
World Bank/Banque Mondiale
1818 H Street, N.W.
Washington
USA
tél. : +1 202 458 9403
fax : +1 202 473 82 99
mél : cpanascosantos@worldbank.org

M. Oscar F. PICAZO
Sr. Economist
World Bank/Banque Mondiale
World Bank - South Africa
Pro Equity Court, 1250 Pretorius St.
Hatfield
Pretoria
SOUTH AFRICA
tél. : +27 12 431 3107
fax : +27 12 431 3134
mél : opicazo@worldbank.org

M. Pierre KAMANO
Spécialiste Sénior en Education
World Bank/Banque Mondiale
01 B.P. 622
Ouagadougou 01
BURKINA FASO
tél. : +226 50 49 63 00 Mobile +226 76 55 15 16
fax : +226 50 49 63 64
mél : pkamano@worldbank.org

M. Marcelo BECERRA
Senior Education Specialist
World Bank/Banque Mondiale
Africa Human Development Unit 3
Upper - Hill- Bureau banque Mondiale
Nairobi
KENYA
tél. : +254 724 615 471
fax : +254 203 226 385
mbecerra@worldbank.org

M. Philippe Patrick RAMANANTOANINA
Senior Education Specialist
World Bank/Banque Mondiale
Anosy
Lalana Andriamifidy
Antananarivo 101
MADAGASCAR
tél. : +261 20 22 560 31/+261 20 22 560 00
fax : +261 20 22 333 38
mél : pramanantoanina@worldbank.org

M. Olatunde ADEKOLA
Senior Education Specialist
World Bank/Banque Mondiale
102, Yakubu Gowon Crescent
Opposite Ecowas Secretariat
Asokoro P.O. Box 2826
Garki - Abuja
NIGERIA
tél. : +234 9 314 5269
fax : +234 9 314 5267
mél : oadekola@worldbank.org

Mme Annelie STRATH
Education Specialist
World Bank/Banque Mondiale
SORAS Building
Kigali
RWANDA
tél. : +250 59 13 04
fax : +250 57 63 85
mél : astrath@worldbank.org

M. Shobhana SOSALE
Education Economist
World Bank/Banque Mondiale
Hill Park Building
Upper Hill
Nairobi
KENYA
tél. : +254 20 322 6365
fax : +254 20 322 6384
mél : ssosale@worldbank.org

Mme Harriet NANNYONJO
Senior Operations Officer, Education
World Bank/Banque Mondiale
P.O. Box 4463
Kampala
UGANDA
tél. : +256 41 23 00 94
fax : +256 41 23 00 92
mél : hnannyonjo@worldbank.org
site web : www.worldbank.org

Groupes de travail de l'ADEA

Livres et matériel éducatif

Mme Palesa T. TYOBEKA
Deputy Director General: General Education
South African National Deptartment of Education
123 Schoeman Street
Pretoria Central
Pretoria 0001
SOUTH AFRICA
tél. : +27 12 312 5222
fax : +27 12 321 2107/+27 12 328 3038
mél : tyobeka.p@doe.gov.za

Mme Cynthia HUGO
National Director
Read Educational Trust
75 King Edward Street
Kensington, Gauteng 2094
SOUTH AFRICA
tél. : +27 11 496 3322
fax : +27 11 496 3625
mél : cynthiah@read.co.za ou elisabethl@read.co.za
site web : www.read.co.za

Communication pour l'éducation et le développement (COMED)

M. Lawalley COLE
Coordinator, Working Group on Communication for Education and Development (COMED)
WANAD Centre
01 B.P. 378
Cotonou
BENIN
tél. : +229 21 31 24 45/+229 21 31 58 87
fax : +229 21 32 54 46
mél : l.cole@unesco.org ou lawalleyc@hotmail.com
site web : www.adeanet.org

Enseignement à distance et l'apprentissage libre

S.E. M.Dharambeer GOKHOOL
Minister of Education and Human Resources
IVTB House, 3rd floor
Phoenix
Maurice (Océan Indien)
tél. : +230 686 2402/+230 697 7862
fax : +230 698 3601
OfficeOther1 +230 601 5200
mél : dgokhool@mail.gov.mu

M. Sanjai PARAHOO
WGDEOL Coordinator
University of Mauritius
7th Floor New Academic Complex
University of Mauritius
Reduit
Maurice (Océan Indien)
tél. : +230 454 1041
fax : +230 466 2012
mél : s.parahoo@uom.ac.mu

Développement de la petite enfance

Mme Jeannette VOGELAAR
First Secretary - Education
Royal Netherlands Embassy Maputo
Av. Kwame Nkrumah 324
P.O. Box 1163
Maputo
MOZAMBIQUE
tél. : +258 21 48 42 48/+258 21 48 42 00
fax : +258 21 48 42 48
mél : jeannette.vogelaar@minbuza.nl

Mme Stella ETSE
WGECD Coordinator
ADEA-Working Group on ECD
c/o UNICEF-United Nations Children's Fund
UNICEF House
4 - 8 Rangoon Close
P.O. Box AN 5051
Accra North
GHANA
tél. : +233 22 25 00 37
fax : +233 22 25 00 37
mél : wgecdafrica@gmail.com

Analyse sectorielle en éducation

M. Serge PEANO
Coordonnateur GTASE par intérim
International Institute for Educational Planning-IIEP/UNESCO
7-9 rue Eugène Delacroix
Paris 75116
FRANCE
tél. : +33 (0)1 45 03 77 48
fax : +33 (0)1 40 72 83 66
mél : s.peano@iiep.unesco.org

Mme Natalie FREDERIC
International Institute for Educational Planning-IIEP/UNESCO
7-9 rue Eugène Delacroix
Paris 75116
FRANCE
tél. : +33 (0)1 45 03 78 21
fax : +33(0) 1 40 72 883 66
mél : n.frederic@iiep.unesco.org

Prof. Ibrahima BAH-LALYA
Consultant
Association for the Development of Education in Africa
14, rue des Pavillons
Puteaux 92800
FRANCE
Mobile +33 (0)6 79 75 90 19
mél : Lalyabah@hotmail.fr ou lalyabah@excite.com

Statistiques de l'éducation

Mme Angela ARNOTT
WGES/NESIS Coordinator
UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
UNESCO Harare Office
8 Kenilworth road, Highlands
Harare
ZIMBABWE
tél. : +263-4 776 775- 9
fax : +263-4 776 055
mél : a.arnott@unesco.org

Finances et éducation

Mme Houraye M. ANNE
Point focal
B.P. 25763 /C.P. 12522
Avenue Cheick Anta Diop X Canal IV
Dakar - Fann
SENEGAL
mél : anneh000@hotmail.com

Enseignement supérieur

M. Akilagpa SAWYERR
Secretary General
Association of African Universities
Aviation Road extension
Airport Residential Area
P.O. Box AN 5744
Accra-North
GHANA
tél. : +233 21 77 44 95/+233 21 76 15 88
fax : +233 21 77 48 21
mél : asawyerr@aau.org ou secgen@aau.org

Mme Alice Sena LAMPTEY
WGHE Coordinator
Association of African Universities
Aviation Road Extension, Airport Residential Area
P.O. Box AN 5744
Accra-North
GHANA
tél. : +233 21 77 44 95/+233 21 76 15 88
fax : +233 21 77 48 21
mél : alamptey@aau.org ou Info@aau.org

Éducation non formelle

Mme Koumba BOLY BARRY
Coordinatrice du GTENF
Programme Alphabétisation Formation (ALPHA)
Swiss Agency for Development and Cooperation/ Direction du Développement et de la Coopération (SDC/DDC)
Ambassade de Suisse
B.P. 578
Ouagadougou 01
BURKINA FASO
tél. : +226 50 31 31 77/+226 50 31 41 86
fax : +226 50 31 88 29
mél : alpha@fasonet.bf ou koumboubar@yahoo.fr

Profession enseignante

M. Virgilio Zacarias JUVANE
WGTP Coordinator
Commonwealth Secretariat
Education Section, Social Transformation Programmes Division
Marlborough House
Pall Mall
London SW1Y 5HX
UNITED KINGDOM
tél. : +44 20 77 47 62 82/
+44 20 77 47 62 20
fax : +44 20 77 47 62 87
mél : v.juvane@commonwealth.int

M. Jean Adoté-Bah ADOTÉVI
Coordonnateur régional GTPE, Afrique de l'Ouest, Inspecteur de l'Enseignement
Direction de l'Enseignement secondaire
Direction de l'Enseignement secondaire
B.P. 687
Lomé
TOGO
tél. : +228 226 6198
fax : +228 251 9994
mél : jadotevi@yahoo.com

Mme Margaret NSEREKO
WGTP Regional Coordinator, Eastern Africa
Acting Commissioner Teacher Education
Ministry of Education and Sports (Uganda)
P.O. Box 7063,
Parliament Avenue,
Development House
Kampala
UGANDA
tél. : +256 414 25 76 41/+256 41 2 34 51
fax : +256 414 23 06 58
mél : nanserem@yahoo.co.uk ou mnsereko@education.go.ug

Mme Jeanne SIMEON
WGTP Regional Coordinator, Indian Ocean
Director General of Teaching
Ministry of Education (Seychelles)
Mont Fleuri
P.O. Box 48
Victoria-Mahé 00248
SEYCHELLES
tél. : +248 28 31 30/+248 72 21 66
fax : +248 22 42 11/+248 22 48 59
mél : dgschools@eduhq.edu.sc

Enseignement des mathématiques et sciences

M. Takahiko SUGIYAMA
Chief Advisor, JICA Expert for SMASSE Project Phase II
Japan International Cooperation Agency/ Agence japonaise de coopération internationale
P.O. Box 50572 – 001000
Nairobi
KENYA
tél. : +254 20 387 3680/+254 20 387 4830
fax : +254 20 387 3811
mél : adm@smasse.org ou tsugiyama@gmail.com

Mme Peula LELEI
ADEA WGMSE Coordinator
WORKING GROUP ON MATHS AND SCIENCE
P.O. Box 24214 - 00502
Nairobi 00502
KENYA
tél. : +254 20 20 44 406/+254 20 387 3811
fax : +254 20 387 3811
mél : head@smasse.org ou info@smasse.org

Groupe émancipé/ Membre associé

Dr. Codou DIAW
Executive Director FAWE
FAWE-Forum for African Women Educationalists (Kenya)
Chania Avenue Off Wood Avenue, Kilimani
P.O. Box 21394-00505
Ngong Road
Nairobi
KENYA
tél. : +254 20 387 31 31
fax : +254 20 387 41 50
mél : cdiaw@fawe.org ou fawe@fawe.org

Mme Marema DIOUM-DIOKHANE
Programme Officer FAWE
FAWE-Forum for African Women Educationalists (Kenya)
P.O. Box 21394-00505, Ngong Road
Nairobi
KENYA
tél. : +254 20 387 3131/+254 20 387 3351
fax : +254 20 387 4150
mél : fawe@fawe.org ou mdioum@fawe.org

Mme Rose WASHIKA
Programme Officer
FAWE-Forum for African Women Educationalists (Kenya)
FAWE House
Chania Avenue, off Wood Avenue, Kilimani
P.O. Box 21394-00505, Ngong Road
Nairobi
KENYA
tél. : +254 20 387 3131/+254 20 387 3351
fax : +254 20 387 4150
OfficeOther1 +254 20 387 3359
mél : fawe@fawe.org

Autres organismes, fondations, ONG et autres participants

Ministère des Affaires étrangères, du Commerce extérieur et de la Coopération internationale (Belgique)

S.E. Mme Béatrix VAN HEMELDONCK
Ministre plénipotentiaire service Appui à la Politique de l'Éducation
Direction générale de la Coopération du Développement (AGCD/DGDC)
Brussels
BELGIUM
tél. : +32 2 501 45 33
Fax : +32 2 501 86 83

Aide et Action

M. Youssouf CISSÉ
Directeur régional Afrique
Aide et Action
B.P. 45390
Dakar Fann
SENEGAL
tél. : +221 33 869 1969
fax : +221 33 824 8976
mél : youssouf.cisse@aeaafrique.org

M. Thierno Aliou DIAOUNÉ
Responsable de programme Guinée
Aide et Action
B.P. 4613
Conakry
GUINEE
tél. : +224 60 25 00 45/+224 63 35 10 36
fax : +221 824 8976
mél : thiernoalioudiaoune@yahoo.fr ou aeagui@biasy.net

M. Somesh KUMAR
Directeur régional Asie du Sud
Aide et Action
21, Second Cross Street
Trustpuram, Kodambakkam
Chennai 600 024
INDIA
tél. : +91 44 2472 7716/17
mél : someshkumar@aea-india.org

Académie Africaine des Langues (ACALAN)

S.E. M. Adama SAMASSEKOU
Secrétaire exécutif a.i.
Académie Africaine des Langues (ACALAN) - UA
B.P. 10
Koulouba - Bamako
MALI
tél. : +223 223 8447
fax : +223 223 8450
mél : acalan@acalan.org ou asamass@yahoo.fr

Agence Française de Développement (AFD siège Paris)

M. Jean-Claude BALMES
Chef de division Education & Formation Professionnelle (TDH / EDU)
AFD-Agence Française de Développement (siège Paris)
Département du Développement Humain
7, rue Roland Barthes
Paris 75012
FRANCE
tél. : +33 (0)1 53 44 42 18/+33 (0)1 53 44 31 31
fax : +33 (0)1 53 44 38 77
mél : balmesjc@afd.fr
site web : www.afd.fr

Mme Blandine LEDOUX
Chargé de projet
AFD-Agence Française de Développement (siège Paris)
Agence française de développement
5 rue Roland Barthes
Paris 75012
FRANCE
tél. : +33 (0)1 53 44 42 79
fax : +33 (0)1 53 44 38 77
mél : ledouxb@afd.fr

M. Ewa FILIPIAK
Chargé de projet (DTO/ EDU)
AFD-Agence Française de Développement (siège Paris)
Département technique et opérationnel
Division Education
5, rue Roland Barthes
Paris 75012
FRANCE
tél. : +33 (0)1 53 44 38 04
fax : +33 (0)1 53 44 38 77
mél : filipiake@afd.fr

Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES)

Mme Denise BERGERON
Secrétaire général
Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires
500, Crémazie Est
Montréal
CANADA
tél. : +1 514 383 7335
fax : +1 514 384 2139
mél : Denise.Bergeron@afides.org ou afides@afides.org

Academy for Educational Development (AED)

Mme Alexandra FALLON
Academy for Educational Development
1825 Connecticut Ave. N.W.
Washington
USA
tél. : +1 202 884 8932
fax : +1 202 884 8979
mél : afallon@aed.org

Mme Mary Joy PIGOZZI
Senior Vice President
Academy for Educational Development
Global Learning Group and
Director Quality Education
1875 Connecticut Avenue NW
Washington DC 20009
USA
tél. : +1 202 884 8881
fax : +1 202 884 8699/+1 202 884 8979
mél : mjpigozzi@aed.org

Association Montessori International (AMI)

M. André ROBERFROID
Président de l'Association Montessori International-AMI
Association Montessori International-AMI
13, chemin Adolphe-Pasteur
Genève 1209
SWITZERLAND
tél. : +41 79 362 97 27
mél : aroberfroid@wanadoo.fr

Africa Network Campaign on Education for All (ANCEFA)

M. Gorgui SOW
Regional Coordinator
Africa Network Campaign on Education for All
Zone B Villa N° 24A
B.P. 3007
Dakar - Yoff
SENEGAL
tél. : +221 33 824 2244
fax : +221 33 824 1363/+221 33 824 2247
mél : ancefa@orange.sn ou gorgui.sow@gmail.com

M. Ibro OUMAROU
Modérateur ANCEFA pour l'Afrique de l'Ouest francophone
ANCEFA-Africa Network Campaign on Education for All
Réseau des Organisations du secteur Educatif du Niger
(ROSEN)
Lotissement ORTN B.P. 2932
Niamey
NIGER
tél. : +227 20 75 24 67/+227 21 97 38 37
mél : rosen@intnet.ne ou ibroumaru@yahoo.fr

United States Agency for International Development (USAID)
Mrs. Catherine POWELL MILES
Education Analyst USAID Africa Bureau
United States Agency for International Development (USAID)
1300 Pennsylvania Avenue, NW
Washington DC-20523
USA
tél. : +1 202 712 4693
fax : +1 202 216 3373
mél : cmiles@usaid.gov

Association Anndal & Pinal

M. Mamadou BOLY
Secrétaire exécutif permanent
Association Anndal & Pinal
01 B.P. 1985
Ouagadougou 01
Korsimoro
BURKINA FASO
tél. : +226 404 584 27/+226 702 388 51
mél : andalpinal@fasonet.bf ou bolynoi@yahoo.fr

Association pour la Promotion de l'Education Non Formelle (APENF)

M. Claude DALBERA
Consultant en Education - Formation
APENF
11 B.P. 692 Ouaga CMS 11
Ouagadagou
BURKINA FASO
tél. : +226 70 308 858
fax : +226 20 97 66 15
mél : cdalbera@fasonet.bf ou cdalbera@free.fr

M. Hassane BAKA
Secrétaire exécutif PROMESSE
Groupe de Travail sur l'ENF du Burkina (APENF)
B.P. 122
Maradi
NIGER
tél. : +00 227 96 97 10 37
fax : +227 20 41 08 54
mél : bhassane56@yahoo.fr

Mme Germaine OUEDRAOGO
Secrétaire générale
Association pour la Promotion de l'Education non Formelle du Burkina Faso
11 B.P. 692 Ougadougou CMS 11
Ouagadagou
BURKINA FASO
tél. : +226 50 39 37 21/+226 50 31 31 77
fax : +226 50 31 88 29
mél : gerouedraogo@yahoo.fr ou apenf@fasonet.bf

Union africaine (UA)

Mme Raymonde AGOSSOU
Chef de Division
African Union / Union africaine (AU/UA)
Commission de l'Union Africaine
P.O. Box 3243
Addis Ababa
ETHIOPIA
tél. : +251 115 540 139
fax : +251 115 540 300
mél : AgossouR@africa-union.org

Dr. Rita BISSOUNAUTH
Senior Policy Officer
African Union / Union africaine (AU/UA)
P.O. Box 3243
Addis Ababa
ETHIOPIA
tél. : +251 115 517 700
fax : +251 115 540 300
mél : ritbisoo@yahoo.com

Dr. Beatrice NJENGA KHAMATI
Head of Division (EDUCATION)
African Union / Union africaine (AU/UA)
African Union Commission
P.O. Box 3243
Addis Ababa
ETHIOPIA
tél. : +251 11 553 1704
fax : +251 11 554 0300
mél : njengab@africa-union.org ou njenga@gmail.com

Université africaine virtuelle (UAV)

Dr. Bakary DIALLO
AVU Rector
African Virtual University
71 Maalim Juma Rd, Kilimani
P.O. Box 25405-00603
Nairobi
KENYA
fax : +254 20 271 2056
mél : b.diallo@avu.org ou rector@avu.org

CAMES

M. Jean KOUDOU
Directeur de Programmes
CAMES
01 BP 134
Ouagadougou 01
BURKINA FASO
tél. : +226 50 36 81 46
fax :+226 50 36 83 75
mél : jean_koudou@yahoo.fr ou cames@bf.refer.org
site web : www.lecames.bf.refer.org

Bureau de la Coopération Suisse

M. Nabé Vincent COULIBALY
Coordonnateur Programme Education (PADE)
Bureau de la Coopération Suisse au Mali
Route de Koulikoro, Hippodrome
B.P. 2386
Bamako
MALI
tél. : +223 221 3205/+223 262 0127
fax : +223 221 9579
mél : pade@afribonemali.net

M. Ndotar ROTEL
Chargé de la thématique Education
Bureau de la Coopération Suisse au Tchad
B.P. 1102
N'Djamena
TCHAD
tél. : +235 251 73 14/+235 626 26 08
mél : rotel.ndotar@sdc.net ou ndjamena@sdc.net

Centre d'Études Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil International (CEPEC International)

M. Charles DELORME
Directeur
Centre d'Etudes Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil
14, Voie Romaine
Craponne F- 69290
FRANCE
tél. : +33 (0)4 78 44 61 61
fax : +33 (0)4 78 44 63 42
mél : charles.delorme@cepec.org

Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP)

Mme Caroline VELTCHEFF
Coordonnatrice géographique pour l'Afrique subsaharienne
Chargé de programme au Département enseignement général
Pôle éducation
Centre international d'études pédagogiques - CIEP
1 avenue Léon-Journault
Sèvres Cedex 92311
FRANCE
tél. : +33 (0)1 45 07 60 00/+33 (0)1 45 07 60 00
fax : +33 (0)1 45 07 60 54
mél : veltcheff@ciep.fr

Mme Helena Hatidje MURSELI
Chargée de programme /Program Coordonnatrice
Pôle Education /Education division
Département enseignement général (DEG)
Centre international d'études pédagogiques - CIEP
1 avenue Léon-Journault
Sèvres Cedex 92318
FRANCE
tél. : +33 (0)1 45 07 60 00
fax : +33 (0)1 45 07 60 54
mél : murseli@ciep.fr

The Commonwealth of Learning (COL)

Mme Frances FERREIRA
Education Specialist, Basic Education & Open Schooling
Commonwealth of Learning
1055 West Hastings Street,
Suite 1200
Vancouver V6E 2E9
CANADA
tél. : +1 604 775 8225
fax : +1 604 775 8210
mél : fferreira@col.org

Commonwealth Secretariat (COMSEC)

Dr. Henry L. KALUBA
Acting Director Social Transformation
Programmes Division
Commonwealth Secretariat
Marlborough House - Pall Mall
London SW1Y 5HX
UNITED KINGDOM
tél. : +44 20 77 47 64 60
fax : +44 20 77 47 62 87/+44 (0)207 747 6276
mél : h.kaluba@commonwealth.int

Mme Victoria HOLDSWORTH
Communications Officer
Commonwealth Secretariat
Marlborough House-Pall Mall
London
UNITED KINGDOM
tél. : +44 20 77 47 64 60
fax : +44 20 77 47 62 87/+44 20 79 30 1647
mél : V.Holdsworth@commonwealth.int

Mme Florence MALINGA
Adviser Education
Commonwealth Secretariat
Marlborough House Pall Mall
London SW1Y 5HX
UNITED KINGDOM
tél. : +44 20 7747 6223
fax : +44 20 7747 6287/+44 20 7004 3679
mél : f.malinga@commonwealth.int ou
fmalinga@africaonline.co.ug

M. Guy BENTHAM
Publications Manager
Commonwealth Secretariat
Education Section, Social Transformation Programmes Division
Marlborough House
Pall Mall
London
UNITED KINGDOM
tél. : +44 20 77 47 62 82/+44 20 77 47 62 20
fax : +44 20 77 47 62 87
mél : g.bentham@commonwealth.int

Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays ayant le français en partage (CONFEMEN)

Mme Agathe FISET
Conseillère en politiques éducatives
Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays ayant le français en partage
Immeuble Kébé - extension, 3ème étage
B.P. 3220
Dakar
SENEGAL
tél. : +221 33 842 3851
fax : +221 33 21 3226
mél : afiset@confemen.org

Conseil régional pour l'éducation des adultes en Afrique (CREAA)

Mme Marie Clémence KIELWASSER ZIO
Point Focal du CREAA Burkina Faso
Conseil régional pour l'éducation des adultes en Afrique
B.P. 2254
Ouagadougou 01
BURKINA FASO
tél. : +226 50 37 01 74
fax : +226 50 36 80 36
mél : marieclemencekielwasser@yahoo.fr

Éditions des écoles nouvelles africaines du Sénégal

M. Papa Madéfall GUEYE
Directeur
Éditions des écoles nouvelles africaines du Sénégal (EENAS)
Cité Khadim
Stele Mermoz
Dakar
SENEGAL
tél. : +221 33 864 0544
fax : +221 33 864 1352
mél : eenas@orange.sn

Enda Tiers-monde

M. Oumar TANDIA
Coordonnateur enda/école ouest-africaine
ENDA TIERS MONDE
Rue Félix Eboué X Faidherbe
B.P. 3370
Dakar
SENEGAL
tél. : +221 33 822 0378
fax : +221 33 823 9583
mél : ecopole@enda.sn

Commission européenne (CE)

Mme Christine WALLACE
Education Adviser
European Commission/Commission européenne
Human and Social Developement Unit
DG Development, European Commission
Office SCI 15? 4/91
Rue de la science 15, 4/91
Brussels B-1049
BELGIUM
tél. : +32 2 295 4557
fax : +32 2 296 3697

FAO

Dr. Lavinia GASPERINI
Senior Officer, Education for Agriculture and Rural Development
Food and Agriculture Organization of the UN
Via delle Terme di Caracalla
SDRE, Room C-608
Rome 00100
ITALY
tél. : +39 06 57 05 60 44
fax : +39 06 57 05 52 46
mél : lavinia.gasperini@fao.org
site web : www.fao.org

Fédération Africaine des Associations Parents d'Élèves et Étudiants (FAPE)

M. Martin ITOUA
Président de la FAPE
Fédération Africaine des Associations Parents d'Élèves et Etudiants
B.P. 1113
Brazzaville ISO CG 02
CONGO
tél. : +242 551 5613/+242 81 49 96
fax : +242 81 49 96
mél : Fape_bzv@yahoo.fr

Human Sciences Research Council (HSRC)

Dr. Anil KANJEE
Executive Director Human Sciences Research Council
Human Sciences Research Council
Private Bag X41
Pretoria 0001
SOUTH AFRICA
tél. : +27 12 302 2302
fax : +27 12 302 2304/+27 12 302 2511
mél : akanjee@hsrc.ac.za ou anil.kanjee@gmail.com
site web : www.hsrc.ac.za

Bureau International de l'Éducation (UNESCO/BIE)

Mme Clémentina ACEDO MACHADO
Directrice
UNESCO-International Bureau of Education/ Bureau International de l'Education
Case postale 199
15 route des Morillons
Genève 20 1211
SWITZERLAND
tél. : +41 22 917 7826
fax : +41 22 917 7801
mél : c.acedo@ibe.unesco.org

M. Renato OPERTTI
Coordonnateur du Programme Renforcement des Capacités en matière du Curriculum
UNESCO Bureau International de l'Éducation
Case postale 199
15 route des Morillons
Genève 20 CH-1211
SWITZERLAND
tél. : +41 22 917 7818
fax : +41 22 917 7801
mél : r.opertti@ibe.unesco.org

Mme Clémentina ACEDO MACHADO
Directrice
UNESCO-International Bureau of Education/ Bureau International de l'Education
Case postale 199
15 route des Morillons
Genève 20 1211
SWITZERLAND
tél. : +41 22 917 7826
fax : +41 22 917 7801
mél : c.acedo@ibe.unesco.org

Mme Dakmara-Ana GEORGESCU
Programme Coordinator
UNESCO-International Bureau of Education/ Bureau International de l'Education
P.O. Box 199
Genève 20 1211
SWITZERLAND
tél. : +41 22 917 7820
fax : +41 22 917 7801
mél : d.georgescu@ibe.unesco.org

M. Adama OUANE
Directeur
UNESCO Institute for Lifelong Learning/ Institut de l'UNESCO pour l'Apprentissage tout au long de la vie
Feldbrunnenstrasse 58
Hamburg D-20148
GERMANY
Tel. : +49 40 44 80 41 0
fax : +49 40 44 80 41 730
mél : uil-dir@unesco.org/
a.ouane@unesco.org

Mme Madhu SINGH
Senior Programme Specialist
UNESCO Institute for Lifelong Learning/ Institut de l'UNESCO pour l'Apprentissage tout au long de la vie
Feldbrunnenstr. 58
Hamburg 20148
GERMANY
tél. : +49 (40) 44 80 41 26
fax : +49 (40) 410 77 23
mél : m.singh@unesco.org

Mme Rika YOROZU
Programme Specialist
UNESCO Institute for Lifelong Learning/ Institut de l'UNESCO pour l'Apprentissage tout au long de la vie
Feldbrunnenstrasse 58
Hamburg D-20148
GERMANY
Tel. : +49 40 44 80 41 24
Fax : +49 40 410 7723
mél : r.yorozu@unesco.org

Internationale de l'Éducation (IE)

M. Gaston DE LA HAYE
Manager programmes EFA et HIV
Education International/ Internationale de l'Education
5, Boulevard du Roi Albert II (8è)
Bruxelles 1210
BELGIUM
tél. : +32 2 224 0641
fax : +32 2 224 0606
mél : gaston.delahaye@ei-ie.org

Mme Assibi NAPOE
Coordonnatrice régionale principale
Internationale de l'Education/Education International
B.P. 14058
Lomé
TOGO
tél. : +228 223 1270/+228 223 1271
fax : +228 221 2848
mél : assibi.napoe@ei-ie.org ou eirafoffice@ei-ie.org

M. Samuel NGOUA NGOU
Coordonnateur régional
Internationale de l'Education/Education International
Bureau régional
B.P. 14058
Lomé
TOGO
tél. : +228 223 1270/+228 904 6942
fax : +228 221 2848
mél : samuel.Ngouangou@ei-ie.org

INWENT - Capacity Building International

M. Hannes SIEGE
InWent
Friedrich-Ebert-Alle 40
Bonn 53113
GERMANY
tél. : +49 228 4468 1649
mél : Hannes.siege@inwent.org

Mme Claudia LANGE
Sociologue InWent Education Division 3.01
Internationale Weiterbildung und Entwicklung gemeinnützige GmbH (InWEnt) - Capacity Building International, Germany
Friedrich-Ebert-Allee 40
Bonn 53113
GERMANY
tél. : +49 228 4460 1719
fax : +49 228 4460 1844
mél : claudia.lange@inwent.org

Institut panafricain de l'éducation pour le développement (IPED)

Dr. Amadou Hamady DIOP
Secrétaire exécutif
Institut panafricain de l'éducation pour le développement
49, Avenue de la Justice
B.P. 1764
Kinshasa 01
REP. DEM. DU CONGO
tél. : +243 81 26 86 091
fax : +243 81 26 16 091
mél : base_educ@hotmail.com ou base_educ@yahoo.fr

M. Isaac ISAACS
Mathew Goniwe School of Leadership
237 Dailem Drive
Mondeor
SOUTH AFRICA
Mobile: +27 83 485 995
mél : isaacisaacs@vodamail.co.za

Norwegian Institute for Adult Learning, Norvège

Torild Nilsen MOHN
P.O. Box 6139 Etterstad
Oslo N-0602
NORWAY
tél. : +47 23 38 13 00
fax : +47 23 38 13 01
mél : Torild.Nilsen.Mohn@vox.no

Pôle de Dakar

M. Jean Pierre JAROUSSE
Coordonnateur du Pôle de Dakar, Conseiller scientifique et pédagogique
Pôle de Dakar - UNESCO-BREDA
B.P. 3311 BREDA/UNESCO
Dakar
SENEGAL
tél. : + 221 869 04 64/+ 221 869 04 60
fax : +221 869 04 69
mél : jp.jarousse@poledakar.org

M. Jean-Marc BERNARD
Conseiller pour les appuis aux pays/Countries Sector Work Adviser
UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
Pôle d'analyse sectorielle en éducation de Dakar
SENEGAL
tél. : +221 33 869 04 65
fax : +221 33 869 04 69
mél : jmb.poledakar@gmail.com

M. Borel Anicet FOKO TAGNE
Analyste des systèmes éducatifs
Pôle de Dakar - UNESCO-BREDA
12 rue Sédar Senghor - B.P. 3311
Dakar
SENEGAL
tél. : +221 33 849 0460
fax : +221 33 849 0469
mél : borel.foko@poledakar.org

Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ)

The William and Flora Hewlett Foundation (WFHF)

Dr. Lynn MURPHY
Senior Fellow
The William and Flora Hewlett Foundation
2121 Sand Hill Road
Menlo Park CA-94025
USA
tél. : +1 650 234 4500/+1 650 234 5638
fax : +1 650 234 1980
mél : lmurphy@hewlett.org

Mme Dana SCHMIDT
Fellow
The William and Flora Hewlett Foundation
2121 Sand Hill Road
Menlo Park CA-94025
USA
tél. : +1 650 234 4500
fax : +1 650 234 1798
mél : dschmidt@hewlett.org

M. Charles ABANI
Regional Director, Southern Africa and Head of Global Education Oxfam GB
Oxfam GB
c/o Oxfam House,
John Smiths Drive Cowley - Oxford OX4 2JY
UNITED KINGDOM
tél. : +44 18 65 47 24 87
fax : +44 18 65 47 22 45
mél : cabani@oxfam.org.uk

Mme Oley DIBBA-WADDA
Manager Gender Equality in Education
Oxfam GB - Oxfam House
John Smiths Drive Cowley
Oxford OX4 2JY
UNITED KINGDOM
tél. : +44 18 65 47 24 87
fax : +44 18 65 47 22 45
mél : Odibba-Wadda@oxfam.org.uk

Mme Jodie FONSECA
Education & HIV/AIDS Advisor
Save the Children
Caixa Postal 1854
Maputo
MOZAMBIQUE
tél. : +258 82 748 3086
fax : +258 21 493 121
mél : jfonseca@savechildren.org
site web : www.savethechildren.org

Prof. Daniel V. MOSER-LECHOT
Haute Ecole Pédagogique Berne / Réseau Suisse des partenaires pour l'éducation
Steigerweg 26
Berne CH 3006
SWITZERLAND
tél. : +41 22 998 8881
fax : +41 22 791 0034
mél : secretairegeneral@edem.ch

Mme Germaine OUEDRAOGO
Secrétaire générale
Association pour la Promotion de l'Education non Formelle du Burkina Faso
11 B.P. 692 Ougadougou CMS 11
Ouagadagou
BURKINA FASO
tél. : +226 50 39 37 21/+226 50 31 31 77
fax : +226 50 31 88 29
mél : gerouedraogo@yahoo.fr ou apenf@fasonet.bf

Personnes Ressource et Présentateurs

M. Alcinou Louis DA COSTA
ADEA Communication Consultant
7, rue du Général de Larminat
Créteil 94000
FRANCE
tél. : +33 (0)1 49 80 34 82
mél : alcinou@wanadoo.fr

Dr. Anna P. OBURA
Rapporteur général de la Biennale de l'ADEA 2008
P.o. Box 1 Karen
00502 Nairobi
KENYA
Tel. +25420 88 42 67/ 88 22 84
Mobile : +254 733 446 583
mél : aoboura@africaonline.co.ke

Mme Claudia JACINTO
Coordonnatrice de rdEtis
Instituto de Desarrollo Economico y Social
Aráoz 2838
Buenos Aires
ARGENTINA
tél. : +54 11 4804 4949
fax : +54 11 4804 5856
mél : cjacinto@fibertel.com.ar

M. Ignace SANWIDI
01 B.P. 855
Ouagadougou 01
BURKINA FASO
tél. : +226 50 36 13 74
fax : +226 50 39 39 58
mél : ignacesanwidi@yahoo.fr

Dr. Grace W. BUNYI
Kenyatta University
P.O. Box 43844-00200
Nairobi
KENYA
tél. : +254 722 525 759
mél : kifaru@kenyaweb.com ou gracebunyi@yahoo.com

Prof. Raphael M. MUNAVU
Professor of Chemistry and Chairman of Kenya National Examinations Council
University of Nairobi
P.O. Box 30197
Nairobi 00100
KENYA
tél. : + 254 20 44 50 258
OfficeOther1 +254 20 44 49 004
mél : rmmunavu@wananchi.com ou rmmunavu@uonbi.ac.ke

Mme Pulane Julia LEFOKA
Acting Regional Coordinator, Lesotho Educational Research Association/Educational Research Network for Eastern and Southern Africa
Institute of Education
National University of Lesotho
P.O. Roma 180
Maseru 100
LESOTHO
tél. : +266 22 34 06 01/+266 22 34 03 69
fax : +266 22 34 00 00
mél : jplefoka@leo.co.ls ou pjlefoka@gmail.com

Mme Guro NESBAKKEN
Education Adviser-"Rewrite the Future"
Save the Children
P.B. 6902 St Olavs plass
Oslo N-0130
NORWAY
tél. : +47 45 27 83 62
fax : +47 22 99 09 60
mél : guro.nesbakken@reddbarna.no

Mme Maguette KANE DIOP
Formatrice à la FASTEF
Faculté des Sciences et technologies, de l'Education et de la Formation (FASTEF)
B.P. 5036
Dakar - Fann
SENEGAL
tél. : +221 33 820 53 55
fax : +221 33 825 47 14
mél : magdiop@ucad.sn

Dr. Song-Seng LAW
Chair & CEO
ITE Education Services Pte Ltd
10 Dover Drive, Podium B #01-05
SINGAPORE
tél. : +65 67 72 01 98
fax : +65 67 78 49 30
mél : Lawss@ite.edu.sg

Dr. Wilmot JAMES
Chief Executive
African Genome Education Institute
28th Floor, 1 Thibault Square
Long Street - Cape Town 8000
SOUTH AFRICA
tél. : +27 21 683 5814
fax : +27 21 674 6787
mél : wilmotjames@mweb.co.za

Mme Peliwe LOLWANA
Chief Executive Officer
UMALUSI: Council Quality Assurance in General and Further Education and Training
UMALUSI
37 Gen Van Reyneveld
Persequor Technopark
Pretoria 0121
SOUTH AFRICA
tél. : +27 12 349 1510
fax : +27 12 349 1510

M. Joe SAMUELS
Deputy Executive Officer
South African Qualifications Authority
(SAQA)
1067 Arcadia Street
Hartfield - Pretoria 0001
SOUTH AFRICA
tél. : +27 12 431 5027
fax : +27 12 431 5039
mél : jsamuels@saqa.co.za

Dr. Tony Durojaieye ALABI
Deputy Director
Universal Basic Education Commission
UBEC Building IBB Close, No. 7 Gwani Street,
Wuse Zone 4
PMB 5086, Post code
Abuja 900284 - NIGERIA
tél. : +234 803 620 5520
mél : tonyalabi@yahoo.com

Prof. Ian SCOTT
Director
University of Cape Town
Academic Development Programme Centre for Higher
Education Development
University of Cape Town Rondebosh
Cape Town 7701 - SOUTH AFRICA
tél. : +27 21 650 2252
fax : +27 21 650 5045
mél : ian.scott@uct.ac.za

Mme Kathy WATTERS
Research Associate of Division for Lifelong Learning
University of Western Cape
2 Woodburn Crescent - Oranjezicht
Cape Town 8001 - SOUTH AFRICA
tél. : +27 21 422 2651
fax : +27 21 424 8542
mél : waterslife@intekom.co.za

Prof. Nan YELD
Associate Professor
University of Cape Town
Centre for Higher Education Develoment
University of Cape Town Rondebosh
Cape Town 7701
SOUTH AFRICA
tél. : +27 21 650 2255
fax : +27 21 650 5045
mél : nan.yeld@uct.ac.za

Prof. Keith LEWIN
Professor
University of Sussex (CIE)
Essex House,
Falmer, Brighton BN1 9QQ - UNITED KINGDOM
tél. : +44 12 73 67 89 70
fax : +44 12 73 87 75 34
mél : k.m.lewin@sussex.ac.uk ou r.black@sussex.ac.uk

Prof. Michael J. KELLY
University of Zambia
Luwisha House
5880 Great East Road,
P.O. Box 35391
Lusaka - ZAMBIA
tél. : +260 21 1 29 16 06
fax : +260 21 1 29 37 63
mél : mjkelly@jesuits.org.zm

Dr. Fay King CHUNG
Shonorary Secretary
Association for Strengthening Higher Education for Women in
Africa (ASHEWA)
P.O. Box A 1368
1 Ridge Road, Arondale
Harare
ZIMBABWE
tél. : +263 4 73 52 19
fax : +263 4 30 79 30
mél : faykingchung@yahoo.com

Anciens secrétaires exécutifs et présidents

M. Richard SACK
Consultant/ Former ADEA Executive Secretary
3, rue de Turbigo
Paris 75001
FRANCE
tél. : +33 (0)1 42 33 28 99
fax : +33(0)1 42 36 30 89
mél : richardsack@gmail.com ou rsack@wanadoo.fr

M. Poul Erik RASMUSSEN
Senior Education adviser, BFT3
Royal Danish Ministry for Foreign Affairs
2 Asiatisk Plads
Copenhagen DK 1448
DENMARK
tél. : +45 33 92 19 23
fax : +45 32 54 05 33/+45 33 92 09 17
mél : Pouras@um.dk

Journalistes

M. Marc FICHET
Technicien
Radio France Internationale
104, avenue du président Kennedy
Paris 75016
FRANCE
tél. : +33 (0)1 44 30 83 31
fax : +33 (0)1 40 50 15 46
mél : Marc.fichet@rfi.fr

Mme Rose Ablavi AKAKPO
Rédactrice en chef
L'Echiquier
03 B.P. 0664 Jéricho
Cotonou
BENIN
tél. : +229 90 07 26 22
mél : rosoaka@yahoo.fr ou akarose@voila.fr

M. Mamadou Lamine BADJI
Journaliste
Le Soleil
Route du Service géographique
B.P. 92
Dakar-Hann
SENEGAL
tél. : +221 33 859 5959/+221 77 574 1533
fax : +221 33 832 0886
mél : mlbadji@yahoo.fr ou mlbadji@hotmail.com

Mme Guro NESBAKKEN
Education Adviser-"Rewrite the Future"
Save the Children
P.B. 6902 St Olavs plass
Oslo N-0130
NORWAY
tél. : +47 45 27 83 62
fax : +47 22 99 09 60
mél : guro.nesbakken@reddbarna.no

M. Daouda MANE
Chef Rubrique Education et Emploi
SSPP Le Soleil
Route du Service Géographique
B.P. 92
Dakar-Hann
SENEGAL
tél. : +221 33 859 5959/+221 33 535 0982
fax : +221 33 832 0886
mél : dmanefr@yahoo.fr

M. José Mario Mendes CORREIA
Journaliste
Horizonte
Largo Marconi, Achada de Santo António
Praia C.P. 40-A
CAP-VERT
tél. : +238 992 5708/+238 826 22 554
mél : j2mcorreia@yahoo.com.br

M. Jean-Marc MUNIER
Réalisateur
Radio France Internationale
116, avenue du président Kennedy
Paris 75016
FRANCE
tél. : +33 (0)1 56 40 47 15
fax : +33 (0)1 40 50 15 46
mél : jean-marc.munier@rfi.fr

Mme Emmanuelle BASTIDE
Journaliste
Radio France Internationale
116, avenue du président Kennedy
Paris 75016
FRANCE
tél. : +33 (0)1 56 40 47 60
fax : +33 (0)1 40 50 15 46
mél : emmanuelle.bastide@rfi.fr
site web : www.rfi.fr

M. Aliou GOLOKO
Journaliste
All Africa Global Media
8604 F Sacré Coeur II
Dakar
SENEGAL
Mél : agoloko@allafrica.com/
golokosn@yahoo.fr
site web : www.allafrica.com

M. Moussa SADIO
Journaliste
Le Soleil
Route du Service géographique
B.P. 92 - Hann-Dakar
SENEGAL
tél. : +221 33 832 08 86/+221 33 859 6050
mél : moussadio2005@yahoo.fr
mobile : +221 77 447 73 93
site web : www.lesoleil.sn

M. Ibrahima MBODJ
Rédacteur en Chef du Soleil
Le Soleil
Route du Service géographique
B.P. 92
Hann-Dakar
SENEGAL
fax : +221 33 832 08 86/+221 33 859 6050
mél : imbodj@hotmail.com
site web : www.lesoleil.sn

M. Rivonala RAZAFISON
Journaliste
Le Quotidien
Enceinte MBS Anosipatrana
Antananarivo 101
MADAGASCAR
tél. : +261 2022 277 17 Mobile +261 331 537 734
mél : r_rivonala@yahoo.fr

M. Moussa ZONGO
Journaliste
L'Evènement
01 B.P. 1860
Ouagadougou 01
BURKINA FASO
tél. : +226 70 61 26 23/+226 50 31 69 34
Mobile +226 76 57 98 52
mél : toussidaf1@yahoo.fr

M. Herbert OLUKA
Journalist
The East African Newspaper
Crester Towers, Hannington road, 1st floor
Shorter Tower, P.O. Box 6100
Kampala
UGANDA
tél. : +256 414 23 37 70/1+256 414 23 37 72/9
mél : hobenon@yahoo.co.uk

Mme Carol NATUKUNDA
Journalist
The New Vision
P.O. Box 9815, 1st street
Industrial Area
Kampala
UGANDA
tél. : +256 41 33 70 00
mél : cnatukunda@newvision.co.ug

Mme Catherine Mwesigwa KIZZA
Features Editor
The New Vision
P.O. Box 9815, 1st street
Industrial Area
Kampala
UGANDA
tél. : +256 414 33 70 00
fax : +256 414 235 843
mél : cmwesigwa@newvision.co.ug

M. Manuel Camillo NTAVE
Jornalista
Associated Press
Radio Mozambique
P.O. Box 2000
Maputo
MOZAMBIQUE
Tel. +258 82 63 10 946
mél : ecntave@yahoo.com

Interprètes

Mme Isabella CATALANO
Interpreter
SOUTH AFRICA

Mme Noel A. DE SOUZA
Interprète
African Development Bank/ Banque Africaine de Développement
B.P. 323
Tunis Belvédère 1002
TUNISIE
tél. : +229 21 33 40 49
mél : noel.a.desouza@gmail.com

Mme Maria-José DOSSANTOS
Interprète de conférences
Abidjan
COTE D'IVOIRE

M. Mallé KASSE
Interpreter
B.P. 5634
Dakar-Fann
SENEGAL
tél. : +221 33 636 1394
mél : makasse@refer.sn ou mallekasse@gmail.com

Mme Elisabeth KOUAOVI
Directrice EKL sarl, Interprète de Conférence AIIC, Traductrice Assermentée près les Cours et Tribunaux du Niger
B.P. 11686
Niamey
NIGER
tél. : +227 20 37 38 55/+227 20 37 03 66
fax : +227 20 73 49 23/+227 20 96 09 21
mél : ekl@intnet.ne ou e.kouaovi@aiic.net

Mme Elisabeth LAMIELLE
Traductrice, Interprète de conférence
19 rue Pergolèse
Paris 75116
FRANCE
tél. : +33 (0)1 45 01 51 60
mél : lamielle@club-internet.fr ou despinetta99@yahoo.fr

Mme Caroll MOUDACHIROU
Interprète de Conférence
06 B.P. 1636
Cotonou
BENIN
tél. : +229 21 33 40 49
mél : c_moudachirou@yahoo.com

Mme Olutoyin Ajibola SOFOLAHAN
Interpreter
P.O. Box 8044
Wuse, Abuja
NIGERIA
tél. : +234 9 481 0711
mél : jibolas@hotmail.com ou jibolasofolahan@yahoo.com

Mme Maria TEIXEIRA
Interpreter
SOUTH AFRICA

Équipe coordonnatrice de la Biennale

M. L. Steven OBEEGADOO
General Coordinator
Director, Education For All
and Coordinator of WGPPE
UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
Office: 4.027
7, place de Fontenoy
Paris 07 75352
FRANCE
tél. : +33 (0)1 45 68 10 21
mél : s.obeegadoo@unesco.org

Dr. Wim H. M. L. HOPPERS
General Coordinator
Education Policy Analyst
Institute of International Education
Stockholm University
Stockholm S-106 91
SWEDEN
tél. : +46 8 16 46 24
fax : +46 8 15 31 33
mél : wim.hoppers@telia.com

M. Jacob BREGMAN
Thematic Coordinator
Lead Education Specialist, Africa Region Human Development
World Bank/Banque Mondiale
1818 H Street, NW, Room J8-089
Washington DC 20433
USA
tél. : +1 202 473 2457
fax : +1 202 473 8107
mél : jbregman@worldbank.org

M. Hans KRÖNNER
Consultant-Thematic Coordinator of WGPPE
INTERVOC
Altdorfer Strasse 14
Berlin 12205
GERMANY
tél. : +49 (30) 84 30 90 06
OfficeSwitchboard +49 (30) 91 70 55 02
fax : +49 (30) 84 30 90 07/+49 (30) 84 30 90 07
mél : H.Kronner@intervoc.de
site web : www.intervoc.de

M. Richard WALTHER
Thematic Coordinator
Consultant international
GEFOP/AFD
3, rue de Dampierre
Chevreuse 78460
FRANCE
Mobile +33 (0)6 88 06 32 88
mél : walther.richard@orange.fr

Dr. Kabiru KINYANJUI
Thematic Coordinator
Senior Education Consultant and Chairman
Public Universities Inspection Board
P.O. Box 25502-00603
Lavington, Nairobi
KENYA
tél. : +254 7 34 41 34 07
fax : +254 20 271 8301
mél : kabiru_kinyanjui@yahoo.com ou
k.kinyanjui@uwinnipeg.ca

Dr. George AFETI
Thematic Coordinator
Secretary General
Commonwealth Association of Polytechnics in Africa
P.O. Box 52428
Nairobi 00200
KENYA
tél. : +254 20 249974
mél : capa@kenpoly.ac.ke ou gafeti@yahoo.co.uk

Équipe organisatrice

Secrétariat de l'ADEA

M. Mamadou NDOYE
Secrétaire exécutif
Association for the Development of Education in Africa
7-9 rue Eugène Delacroix
Paris 75116
FRANCE
tél. : +33 (0)1 45 03 77 65
fax : +33 (0)1 45 03 39 65
mél : M.Ndoye@iiep.unesco.org

M. Hamidou BOUKARY
Senior Programme Specialist
Association for the Development of Education in Africa
7-9 rue Eugène-Delacroix
Paris 75116
FRANCE
tél. : +33 (0)1 45 03 77 58
fax : +33 (0)1 45 03 39 65
mél : h.boukary@iiep.unesco.org

Mme Thanh-Hoa DESRUELLES
Publication and Communication Officer
Association for the Development of Education in Africa
7-9 rue Eugène Delacroix
Paris 75116
FRANCE
tél. : +33 (0)1 45 03 77 69
fax : +33 (0)1 45 03 39 65
mél : th.desruelles@iiep.unesco.org

Mme Sabine DIOP
Administration and Finance Officer
Association for the Development of Education in Africa
7-9 rue Eugène Delacroix
Paris 75116
FRANCE
tél. : +33 (0)1 45 03 77 68
fax : +33 (0)1 45 03 39 65
mél : s.diop@iiep.unesco.org

M. Beedeeanun CONHYE
Senior Knowledge Management Specialist
Association for the Development of Education in Africa
7-9 rue Eugène-Delacroix
Paris 75116
FRANCE
tél. : +33 (0)1 45 03 77 14
fax : +33 (0)1 45 03 39 65
mél : b.conhye@iiep.unesco.org

M. Robbert VAN DE WAERDT
Focal Point for the 2008 Biennale
Association for the Development of Education in Africa
7-9 rue Eugène Delacroix
Paris 75116
FRANCE
tél. : +33 (0)1 45 03 77 66
fax : +33 (0)1 45 03 39 65
mél : r.vandewaerdt@iiep.unesco.org

Mme Rahmatoulaye SAMASSEKOU
Assistante ADEA
Association for the Development of Education in Africa
7-9 rue Eugène Delacroix
Paris
FRANCE
tél. : +33 (0)1 45 03 77 66
fax : +33 (0)1 45 03 39 65
mél : r.samassekou@iiep.unesco.org

Mme Nathalie MONTAGU
Assistante ADEA
Association for the Development of Education in Africa
7-9 rue Eugène Delacroix
Paris 75116
FRANCE
tél. : +33 (0)1 45 03 77 57
fax : +33 (0)1 45 03 39 65
mél : n.montagu@iiep.unesco.org

Mme Lilian SIWOLO-PIQUET
Assistante ADEA
Association for the Development of Education in Africa
7-9 rue Eugène Delacroix
Paris 75116
FRANCE
tél. : +33 (0)1 45 03 77 57
fax : +33 (0)1 45 03 39 65
mél : liliansiwolo@yahoo.co.uk

Mme Ludivine GARGAM
Assistante ADEA
Association for the Development of Education in Africa
7-9 rue Eugène Delacroix
Paris
FRANCE
tél. : +33 (0)1 45 03 77 66
fax : +33 (0)1 45 03 39 65
mél : l.gargam@iiep.unesco.org

M. Calixte BEAUMONT
Assistant ADEA
Association for the Development of Education in Africa
7-9 rue Eugène Delacroix
Paris
France
tél. : +33 (0)1 45 03 77 54
fax : +33 (0)1 45 03 39 65
mél : c.beaumont@iiep.unesco.org

Mme Lauren VENTIMIGLIA
ADEA Consultant
Association for the Development of Education in Africa
7-9 rue Eugène Delacroix
Paris 75116
FRANCE
tél. : +33 (0)1 45 03 77 57
fax : +33 (0)1 45 03 39 65
mél : laurenventimiglia@yahoo.com