

Réussites et innovations en éducation : l'Afrique parle !



**Rapport
d'un bilan prospectif
de l'éducation
en Afrique**



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

Réussites et innovations en éducation : l'Afrique parle !

Réussites et innovations en éducation : l'Afrique parle !

*Rapport du Bilan prospectif
de l'éducation
en Afrique subsaharienne*



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

Ce rapport reprend les études de cas menées par 26 équipes nationales et sept groupes de travail de l'ADEA. Ces études de cas sont le résultat du « Bilan prospectif de l'éducation en Afrique », exercice mené par l'ADEA et qui a commencé en 1998–99. L'ADEA a demandé à tous les ministres africains de l'éducation et à ses groupes de travail d'identifier des initiatives réussies s'étant attaquées aux problèmes d'accès, de qualité et de renforcement des capacités. Une version préliminaire de ce rapport a été distribuée à l'occasion de la biennale 1999 de l'ADEA, qui s'est tenue à Johannesburg, en Afrique du Sud, du 5 au 9 décembre 1999. Le thème retenu pour cette biennale était le suivant : « Réussites et innovations en éducation : l'Afrique parle ! ».

Les points de vue et les opinions exprimés dans cet ouvrage sont la synthèse et l'analyse des études de cas. Ils ne peuvent en aucun cas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ni à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Ce document a été financé par les fonds programme de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) auquel les organisations suivantes ont contribué :

- La Banque africaine de développement (BAD) ;
- l'Agence canadienne de développement international (ACDI) ;
- l'Agence norvégienne de coopération au développement, NORAD ;
- l'Agence suédoise de développement international (Asdi) ;
- la Carnegie Corporation de New York ;
- la Commission européenne ;
- la Banque mondiale ;
- la Fondation Rockefeller ;
- l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) ;
- l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) ;
- le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) ;
- l'Agence des Etats-Unis pour le développement international (USAID) ;
- le ministère de la Coopération pour le développement, Autriche ;
- le ministère des Affaires étrangères, Danemark ;
- le ministère des Affaires étrangères, Finlande ;
- le ministère des Affaires étrangères, Direction générale de la coopération internationale et du développement, France ;
- le ministère des Affaires étrangères, Irlande ;
- le ministère des Affaires étrangères, Pays-Bas ;
- le Department for International Development (DfID), Royaume-Uni ;
- le Direction du développement et de la coopération (DDC), Suisse.

Illustration de couverture : peinture de Raymond Andrews (Afrique du Sud)

Maquette et mise en page : Marie Moncet

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

ISBN : 92-9178-027-8

Une édition en anglais de cette publication existe, intitulée *What Works and What's New in Education: Africa Speaks! – Report from a Prospective, Stocktaking Review of Education in Sub-Saharan Africa*. ISBN : 92-9178-026-X

©Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), 2001

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

Institut international de planification de l'éducation

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

Site Web : www.ADEAnet.org

Table des matières

Liste des tableaux	vii
Remerciements	ix
Liste des acronymes et des abréviations	xi
Résumé	1
1. Introduction	9
2. Contexte et historique	11
3. Processus et méthodologie	15
4. Présentation et synthèse des études de cas	21
Accès	22
Stratégies et interventions visant une éducation de base pour tous	22
Partenariats avec les communautés	23
Politiques intégrées pour une éducation primaire universelle	29
Politiques innovantes en direction des enseignants	33
Doubles vacances et classes multigrades	37
L'éducation de base des enfants nomades	40
La fourniture de repas à l'école	42
Politiques intégrées pour améliorer l'accès à tous les niveaux	42
Stratégies et interventions pour améliorer l'accès des filles à l'éducation	45
Améliorer l'accès à l'éducation de la petite enfance	52
L'éducation dans des situations de conflit	53
La fourniture de bâtiments scolaires	54
Amélioration de l'accès à l'enseignement secondaire	54
Amélioration de l'accès à l'enseignement supérieur	56
Qualité et pertinence	60
Améliorer la qualité des enseignants	60
Les politiques touchant les langues d'enseignement	61
Une fourniture coût-efficace de manuels et de matériel éducatif	63
La pertinence de la formation technique et professionnelle	65
Développement des capacités	67
Renforcement des capacités en matière d'élaboration de programmes	67
Systèmes d'information pour la gestion de l'éducation	70
Systèmes d'évaluation et d'examens	74
Le renforcement des capacités pour l'éducation non formelle	77
Le renforcement des capacités pour des politiques du livre durables	78

Renforcer les systèmes de gestion et de soutien aux enseignants	81
Le développement des compétences du personnel	84
La réforme de l'enseignement supérieur	87
Le renforcement des relations de partenariat entre les ministères de l'éducation et leurs partenaires financiers extérieurs	91
5. Tendances et leçons	95
Le développement de l'éducation en Afrique subsaharienne :	
quelles sont les réussites ?	96
Démocratisation et égalité	96
Vision politique, pouvoir de conviction et engagement	97
Inventer le mouvement en marchant	97
Développement des politiques et programmation consultatifs et inclusifs	98
Reconnaissance attentive des besoins réels et ressentis	99
Partenariats efficaces pour l'offre d'éducation	100
L'engagement des communautés	100
Décentralisation de la gestion et du contrôle de l'éducation	102
Politiques et programmation fondées sur l'information et l'analyse	102
Une approche holistique semble améliorer les chances de succès	104
Utilisation optimale des ressources	105
Qu'en est-il des coûts ?	105
Réseautage et constitution de communautés professionnelles panafricaines ...	106
Partenariats internationaux	106
Remarques sur les preuves de la qualité de l'éducation	107
Commentaire sur le renforcement des capacités	109
6. Réflexions sur le processus	111
Qu'a-t-il fallu faire pour parvenir à ce point ?	112
Pourquoi un tel processus ?	116
Quelle suite donner au projet ?	117
Index des pays et des groupes de travail de l'ADEA	119
Annexe 1 :	
Présentation des études de cas, en trois tableaux	120
Tableau 1.1 : Thèmes et sujets, par pays participants et sous-secteurs	120
Tableau 1.2 : Thèmes et sujets par groupes de travail participants	125
Tableau 1.3 : Thèmes et sujets par pays et groupes de travail participants	127
Annexe 2 : Bibliographie des études de cas	130
Tableau 2.1 : Etudes de cas des pays	130
Tableau 2.2 : Etudes de cas des groupes de travail	135

Liste des tableaux

Tableau A : Indicateurs choisis pour les pays traitant de l'accès à l'enseignement primaire et pour l'ensemble des pays d'Afrique subsaharienne	22
Tableau 1.1 : Thèmes et sujets, par pays participants et sous-secteurs	120
Tableau 1.2 : Thèmes et sujets par groupes de travail participants ...	125
Tableau 1.3 : Thèmes et sujets par pays et groupes de travail participants	127
Tableau 2.1 : Etudes de cas des pays	130
Tableau 2.2 : Etudes de cas des groupes de travail	135

Remerciements

Ce document réalise la synthèse des études de cas détaillées menées par 26 équipes nationales et sept groupes de travail de l'ADEA. L'annexe 2 (pages 130-137) donne la liste de ces études de cas, par titre et par auteur. Cette synthèse a largement puisé dans les rapports de ces études de cas.

Le « Bilan prospectif de l'éducation en Afrique », exercice qui a duré un an et demi et qui a servi de base à ce rapport, a été mené sous la responsabilité de Richard Sack, Secrétaire exécutif de l'ADEA. Tout au long de cet exercice, l'équipe technique, composée de Mmantsetsa Marope (spécialiste principale) et de Djibril Débourou, a travaillé en étroite collaboration avec les équipes nationales, leur procurant fréquemment leurs commentaires et conseils, et a garanti le professionnalisme de l'exercice. Éric Odoi-Okpoti Odotei a rejoint l'équipe un peu plus tard. MM. Débourou et Odotei ont contribué à l'élaboration de ce rapport, rédigé par Mmantsetsa Marope et Richard Sack. Hamidou Boukary et Jaya Soobrayen-Conhye, du Secrétariat de l'ADEA, ont apporté leur soutien aux équipes nationales et techniques.

L'exercice a reçu l'appui, les conseils et les commentaires d'un sous-comité du Comité directeur de l'ADEA, composé des personnes suivantes : S.E. Bireme Abderahim Hamid (Tchad) ; S.E. Sibusiso Bengu, qui fut ensuite remplacé par S.E. Kader Asmal (Afrique du Sud) ; S.E. Marie Odete Costa Semedo (Guinée Bissau), qui fut ensuite remplacée par S.E. Mame Bounama Sall (Sénégal) ; Mme Aïcha Bah Diallo (UNESCO) ; M. Birger Fredriksen, qui fut ensuite remplacé par Adriaan Verspoor (Banque mondiale) ; M. Ingemar Gustaffson (Sida). Mme Sissel Volan, Présidente de l'ADEA, a travaillé en étroite collaboration avec ce sous-comité. Une reconnaissance particulière va envers S.E. Amanya Mushega (Ouganda) qui, au début de l'exercice, a fait d'importantes contributions, déterminantes pour la conduite de l'exercice.

Liste des acronymes et des abréviations

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
APNET	Réseau des éditeurs africains
ASS	Afrique subsaharienne
AUA	Association des universités africaines
COAE	Conseil ouest-africain des examens
DAE	Bailleurs de fonds pour l'éducation en Afrique
DPE	Développement de la petite enfance
ENF	Éducation non formelle
EPE	Éducation de la petite enfance
EPT	Éducation pour tous
EPU	Éducation primaire universelle
FEA	Forum des éducatrices africaines
FSFHTT	Free State Further and Higher and Training Trust
GT	Groupe de travail
GTASE	Groupe de travail sur l'analyse sectorielle en éducation
GTENF	Groupe de travail sur l'éducation non formelle
GTES	Groupe de travail sur l'enseignement supérieur
GTLME	Groupe de travail sur les livres et le matériel éducatif
GTPE/sa	Groupe de travail sur la profession enseignante, section anglophone
GTPE/sf	Groupe de travail sur la profession enseignante, section francophone
GTPF	Groupe de travail sur la participation féminine
GTN	Groupe de travail national
GTSE	Groupe de travail sur les statistiques de l'éducation
ISTARN	Informal Sector Training and Resources Network (Réseau de formation et de ressources du secteur informel)
MINEDUC	Ministère de l'éducation
NIED	National Institute for Education Development (Institut national pour le développement de l'éducation)
ONG	Organisation non gouvernementale
PAM	Programme d'alimentation mondiale
PEATF	Partenaires extérieurs d'assistance technique et financière
PNB	Produit national brut
PUCHE	Potchefstroom University for Christian Higher Education (Université chrétienne Potchefstroom)
ROCARE	Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation
SET	Système d'enseignement télématique
SIG	Système d'information géographique
SIGE	Système d'information pour la gestion de l'éducation
SISED	Systèmes nationaux d'information statistique sur l'éducation
SPESSA	Profil statistique sur l'éducation en Afrique subsaharienne
TBS	Taux brut de scolarisation
GSE	Gestion et soutien des enseignants
UCT	Université du Cap
UND	Université de Natal à Durban
UNIFY	University Foundation Year (Année universitaire propédeutique)
UNIN	University of the North (Université du Nord)
USHEPiA	University Sciences, Humanities and Engineering Partnerships in Africa (Partenariats entre universités africaines dans les domaines des sciences, des lettres et de l'ingénierie)

Résumé

Cet ouvrage propose une synthèse de l'état actuel de travaux qui se poursuivent. Il témoigne également d'un *processus* en évolution. Il est le fruit du travail de 26 équipes nationales et de sept groupes de travail de l'ADEA et représente la synthèse des études de cas qu'ils ont produites.

L'objectif global de l'exercice est d'identifier des solutions, des politiques, des approches et des pratiques susceptibles de résoudre les problèmes et les difficultés déjà bien connus et répertoriés de l'éducation en Afrique. Notre objectif à long terme est de créer chez les partenaires de l'ADEA (ministres, organismes bailleurs de fonds, chercheurs et autres spécialistes de l'éducation) une « culture » prompte à rechercher dans le contexte africain les solutions et les réponses politiques à ces difficultés, problèmes et contraintes bien connus. Nous sommes convaincus que l'Afrique possède les savoirs et les expériences susceptibles de mettre au point des solutions innovantes et des politiques coûts-efficaces.

Notre tâche est double : 1) faire connaître ces solutions et, ce faisant, accroître notre efficacité et renforcer nos partenariats ; 2) déclencher un processus (déjà amorcé par l'exercice dont nous rendons compte ici) par lequel les éducateurs et les politiques s'instruisent de l'expérience « réelle » et s'en servent dans la pratique. Cela exige une étude critique approfondie, rigoureuse et analytique de ces expériences ; cela implique également de bien comprendre les facteurs et les éléments que les pays peuvent partager malgré des contextes différents. Il importera enfin de communiquer et de diffuser ces connaissances afin que tous les acteurs concernés puissent en profiter.

L'exercice que nous présentons ici est le résultat obtenu à ce jour d'un processus initié au début de l'année 1998 avec l'idée de mettre à jour le document fondamental publié en 1988 par la Banque mondiale : *Education en Afrique subsaharienne : pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*. Cette idée a été longuement débattue par le Comité directeur de l'ADEA. Le résultat est double :

- un nouveau *document* de référence, faisant un bilan des réalisations et des réussites identifiées par les ministres africains de l'éducation et par les groupes de travail de l'ADEA ;
- un *processus* vaste et incluant de nombreux acteurs, qui a demandé un fort niveau de synergie et de coopération entre 26 ministères de l'éducation, sept groupes de travail de l'ADEA, le Comité directeur de l'ADEA et une petite équipe technique constituée par le Secrétariat de l'ADEA¹.

1. La tâche a été grandement facilitée par le fait que 15 des 26 pays communiquaient avec le Secrétariat de l'ADEA *via* Internet, y compris pour la transmission de leurs propositions et des projets de documents.

Il importe de garder à l'esprit que le résultat de l'exercice entrepris est à la fois le contenu du présent document *et* le processus qui en a permis la réalisation. Il faut aussi se poser la question suivante : le document achevé, le processus se poursuivra-t-il et, si oui, comment ?

L'exercice ne propose pas un diagnostic des lacunes, des contraintes et des problèmes. Il cherche plutôt à exploiter les expériences considérées par les ministres de l'Éducation comme des réussites pour donner des pistes, des indices et des réponses politiques aux trois principaux défis auxquels l'éducation est confrontée en Afrique – accès, qualité et renforcement des capacités. Cette stratégie se fonde sur trois hypothèses : 1) les solutions et les réponses politiques à ces défis peuvent et doivent venir du contexte africain ; 2) l'éducation en Afrique est le lieu d'innovations et d'expérimentations qui doivent être perçues comme une source de solutions potentielles et de politiques durables ; et 3) il existe en Afrique une richesse d'expériences et d'analyses (y compris celles provenant des groupes de travail de l'ADEA) qui rend possible l'élaboration de politiques novatrices et coûts-efficaces. Cette approche va dans le sens du mandat originel de l'ADEA, d'« identification, de développement et de promotion de réponses ingénieuses aux problèmes de l'éducation en Afrique subsaharienne ».

Le processus suivi pour conduire cet exercice fait partie intégrante de la méthodologie et inversement. On peut le caractériser par l'engagement, l'implication et la participation des auteurs des études de cas – tous mandatés directement par leur ministre de tutelle – qui font la matière de cette synthèse. On peut également l'identifier aux acteurs et aux événements qui accompagnèrent l'élaboration de ce travail.

Les travaux qui ont permis la rédaction de cette synthèse seront mieux compris à partir des acteurs et des événements qui en ont fourni la substance.

- (a) Les *acteurs* sont (par ordre chronologique de leur intervention dans le processus) :
- le Comité directeur de l'ADEA (composé de dix ministres de l'éducation et de représentants de 19 organismes de développement) : il a joué un rôle actif dans la formulation des termes de référence ; il a aussi délégué le suivi des travaux à un sous-comité composé de trois ministres et de trois membres d'organismes de développement ;
 - les équipes nationales et les groupes de travail qui ont répondu à l'appel pour les études de cas et produit les rapports qui servent de base à ce document de synthèse ;
 - une petite équipe technique œuvrant au travers du Secrétariat de l'ADEA, qui a travaillé en étroite collaboration avec les équipes nationales, les rencontrant quasiment toutes et leur apportant soutien et commentaires tout au long de l'opération.
- (b) Les *événements* commencent avec la décision du Comité directeur d'engager l'opération ; suivent la discussion et la mise au point des termes

de référence. L'exercice a commencé début juillet 1998, avec l'envoi d'une lettre adressée à tous les ministres de l'éducation et d'un courrier de rappel trois mois plus tard. Les équipes nationales et les groupes de travail de l'ADEA se sont mis à l'œuvre de leur côté, travaillant à partir des informations et des commentaires fournis directement par l'équipe technique et le Secrétariat de l'ADEA. A l'issue du premier projet de rapport des équipes et des groupes de travail, deux événements marquants sont intervenus :

- les ateliers nationaux : chaque équipe nationale a organisé un atelier pour présenter son travail à ses collègues et aux autres acteurs concernés (y compris, souvent, les partenaires extérieurs d'assistance technique et financière résidant dans le pays) pour recueillir leurs commentaires ;
- deux séminaires régionaux : dix pays et trois groupes de travail de l'ADEA ont pris part au séminaire de Gaborone pour l'Afrique de l'Est et australe ; 15 pays et sept groupes de travail ont participé au séminaire de Cotonou pour l'Afrique centrale et l'Afrique de l'Ouest. Dans les deux cas, les équipes nationales et les groupes de travail ont présenté leurs rapports, les participants ont réagi et les échanges ont été très riches. Ces séminaires ont provoqué, entre autres résultats, la révision (en termes d'information et de contenu analytique) des rapports nationaux pour tenir compte des commentaires formulés. Plusieurs rapports nationaux ont également été enrichis par les perspectives comparatives acquises lors de la participation à ces séminaires.

L'étape suivante a consisté en la rédaction de la première version de ce document de synthèse – tâche délicate s'il en fut ! Ce fut l'œuvre de l'équipe technique. Le résultat fut communiqué aux équipes nationales et aux groupes de travail, qui eurent ainsi l'occasion de faire une première série de commentaires, de modifications et de corrections. La deuxième version du texte fut soumise ensuite au Comité directeur pour commentaires (intégrés dans le présent document). Le document fut par la suite présenté à la biennale de 1999, l'événement majeur de tout le processus. Enfin, après la biennale, tous les pays participants ont été sollicités pour apporter d'éventuelles modifications ou fournir davantage d'informations ou d'analyses à partir des commentaires exprimés pendant la biennale. Cinq pays ont alors fourni davantage d'informations.

La quatrième partie du présent document présente un aperçu et une synthèse des 26 études de cas ; celles-ci sont aussi riches que variées². Certaines sont plus descriptives et analytiques que d'autres et l'information concernant les résultats des interventions varie également. La présentation qui en est faite ici est très synthétique et s'efforce de dégager l'essence même de chacune des études. Elle ne donne que le squelette d'un corpus très riche de données fourni

2. Toutes les études de cas sont disponibles sur le site Internet de l'ADEA : www.ADEAnet.org/programs/pstr99/fr_pstr99.html

par les pays et les groupes de travail. Cette réduction était inévitable, vu le volume d'informations (la pile des études atteint 50 cm d'épaisseur), pour que le document distribué à la biennale soit lisible, maniable et digeste. Les annexes 1 et 2 donnent une vue d'ensemble des études de cas ainsi qu'une bibliographie.

Les tendances et leçons suivantes se dégagent des études de cas.

Tendance

Leçon

La démocratisation et la recherche de l'équité sont un facteur commun à toutes les initiatives ayant réussi à accroître l'accès, à améliorer la qualité et à développer des capacités systémiques de manière significative.

Le développement de l'éducation en Afrique subsaharienne ne peut se faire sans tenir compte des contextes macro-politiques. Les contextes qui sont les plus propices à l'amélioration de la qualité de l'éducation sont ceux qui font leur la règle de l'équité. L'importance de cette règle est soulignée par le fait que même dans des pays démocratiques, certaines catégories – femmes et filles, handicapés, minorités ethniques et linguistiques – se voient refuser l'accès à l'éducation sous prétexte de prétendues inégalités.

La volonté politique et l'engagement des dirigeants sont des facteurs clés de succès.

Le succès en matière de développement de l'éducation exige autant de passion que de contenu. Les innovations doivent avoir des défenseurs haut placés qui seront en mesure de gagner le soutien et l'adhésion des agents du changement. Le succès du développement de l'éducation passe par l'implication des dirigeants d'un pays, au plus haut niveau. Les innovations qui sont prioritaires dans les programmes politiques nationaux ont davantage de chances de réussir.

Savoir « inventer le mouvement marchant » est une aptitude que l'on retrouve dans la plupart des tentatives réussies pour améliorer l'accès et la qualité.

Le succès des innovations tient à un judicieux équilibre entre planification et réalisation. Un des éléments clés de cet équilibre est la capacité à ne pas laisser la planification bloquer la mise en œuvre. Comme le dit fort bien l'un des auteurs du rapport du Zimbabwe « on n'est pas obligé d'attendre que tout soit en place avant de commencer ».

Tendance

Leçon

Une large consultation sans exclusive et la recherche de consensus sont des facteurs qui doivent être à la base de l'élaboration et de la mise en œuvre d'une politique éducative.

On a beaucoup à gagner d'une meilleure communication avec les acteurs intéressés par le développement de l'éducation. Il faut recourir à l'ensemble des technologies de la communication pour atteindre les acteurs sur le terrain.

L'attention soutenue aux besoins réels et ressentis est une caractéristique commune à de nombreuses études de cas. Cela est particulièrement vrai pour celles qui traitent des partenariats avec les communautés.

Quels que soient le bien fondé et l'intérêt des politiques et des interventions proposées, leurs chances de succès sont minces si les bénéficiaires ne sont pas en mesure d'en comprendre l'intérêt et la valeur. Cela vaut la peine que les décideurs politiques consacrent du temps et de l'énergie à faire comprendre l'intérêt des politiques proposées aux futurs bénéficiaires. Il ne suffit pas, pour les décideurs, d'être convaincus que « ce sera bien pour eux ».

Le fait que le gouvernement soit disposé à faire place à des solutions alternatives d'offre d'éducation se retrouve dans toutes les études de cas qui se sont intéressées à l'accès à l'éducation.

Si son existence est permise et encouragée, la prise en charge collective de l'éducation peut être une source de ressources riche d'idées.

L'implication de la communauté joue de plus en plus un rôle de premier plan dans l'accès à des services éducatifs appropriés. Il semble qu'il y ait un certain transfert du lieu d'action et de contrôle des ministères centraux vers les communautés.

• Les communautés mobilisent leurs ressources en fonction de leurs besoins. Un développement effectif et durable de l'éducation dépendra des moyens d'existence dont disposent les communautés et les individus. L'aide a été dirigée jusqu'ici vers les gouvernements ; il serait peut-être souhaitable d'explorer d'autres stratégies visant directement les communautés démunies, voire même les individus. De telles méthodes pourraient aider les communautés à assurer elles-mêmes leurs besoins, plutôt que d'attendre que les gouvernements nationaux s'en chargent. Faute de quoi, le soutien de la communauté à l'éducation pourrait être fragilisé.

Tendance

Leçon

- L'histoire de la participation communautaire au développement de l'éducation montre à quel point les politiques de développement de l'éducation doivent être ancrées dans des expériences positives menées sur le terrain.

On note un progrès lent, mais réel, vers une décentralisation de l'offre, de la prise de décision et du contrôle en matière d'éducation.

Les tentatives faites pour décentraliser l'offre d'éducation, la gestion et le contrôle des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne doivent s'appuyer sur des processus familiaux, bien connus et donc acceptables. Le succès aura plus de chance de naître de processus de décentralisation qui se développent à partir des besoins du terrain et dans le contexte, que de processus inspirés d'expériences étrangères à ce même contexte.

De nombreuses études de cas relatent des interventions qui ont fait appel à une forme ou une autre de recherche (souvent une recherche-action) pour la conception ou la mise en œuvre.

Il est tentant d'attribuer au moins partiellement ces réussites à de telles bases analytiques. Si l'hypothèse est avérée, il faudra alors multiplier les efforts pour promouvoir la recherche et le recours plus fréquent aux travaux de recherche existants.

Face aux défis à relever, de nombreuses études de cas ont adopté une approche holistique à facettes multiples.

Développer les systèmes éducatifs est une entreprise complexe. Une mesure isolée ne peut à elle seule déboucher sur le résultat attendu. Le succès est fonction d'une combinaison d'approches.

Le niveau moyen des diplômes des enseignants a tendance à s'élever alors que leurs salaires, par rapport aux variations des salaires nationaux moyens, ont tendance à baisser.

Des stratégies nouvelles de recrutement des enseignants, accompagnées d'une démarche soutenue de consultation et de communication, peuvent contribuer pour beaucoup à l'amélioration de l'accès à l'éducation. Pour cela, il faudra admettre que l'Etat ne peut plus continuer à financer un nombre croissant d'enseignants fonctionnaires dans un contexte où des diplômés du secondaire et de l'université cherchent du travail.

Tendance

Les informations concernant les coûts des interventions réussies sont très fragmentaires. Les études de cas ne fournissent pas une analyse comparée des coûts des interventions par rapport aux coûts des solutions alternatives.

Les professionnels œuvrant dans un même domaine travaillent de plus en plus souvent en réseau.

Dans presque toutes les études de cas, le soutien technique et financier des partenaires extérieur a joué un rôle clé.

Les analyses ignorent souvent l'aspect holistique et complexe des systèmes éducatifs – par exemple, les efforts pour améliorer la qualité peuvent aussi contribuer à améliorer l'accès.

Peu d'études de cas apportent des preuves du lien entre l'amélioration des processus et l'amélioration de la qualité.

Leçon

L'analyse financière est encore balbutiante dans la culture des ministères de l'éducation. Parallèlement à une réflexion critique, il faut aussi que s'établisse une analyse objective des coûts et des avantages éducatifs. Il est difficile de recommander ou d'adopter telle ou telle innovation si l'on n'en connaît pas le coût. Les efforts de renforcement des capacités devront porter davantage sur l'analyse et la gestion financière.

Investir dans la constitution de réseaux et de communautés de professionnels travaillant sur des questions similaires peut être extrêmement profitable. Cela favorise entre autres le partage judicieux et efficace des connaissances à l'échelle du continent.

Il est clair que les partenaires extérieurs ont un rôle à jouer pour renforcer les capacités dans les domaines de l'éducation et du développement.

Même si les capacités d'analyse des ministères de l'éducation s'améliorent, de nombreux progrès restent à faire.

Les études font rarement le lien entre intrants et processus, d'une part, et entre intrants, processus et résultats, d'autre part. Faute de quoi, nous ne disposons pas d'un savoir cumulé donnant des indications sur quelles ressources et quels processus sont les plus puissants leviers pour le développement de l'éducation.

La dernière partie de ce rapport propose une réflexion sur l'ensemble du processus, du début de l'entreprise à la réalisation des études de cas, en passant par les consultations régionales et nationales menées jusqu'à la biennale. Ce processus est résumé en dix points.

1. Introduction

1.1 Ce document témoigne d'un *processus* en évolution. Il s'agit là de la première présentation globale de ce qui est censé être un fruit en maturation, résultant de graines reconnaissant que les actes ont plus d'importance que les discours. C'est la raison pour laquelle cette entreprise a systématiquement cherché les actions – le travail sur le terrain – qui peuvent potentiellement mener à la résolution des problèmes que nous ne connaissons que trop bien. Les problèmes et les lacunes sont bien répertoriés. Les données sont là, tout comme les diagnostics ou les analyses, dans la plupart des cas. Pour aussi indispensables qu'ils soient (et ils le sont), ils ne s'appesantissent que rarement sur ce qui « marche ».

1.2 L'ambition de l'exercice dont nous rendons compte ici est de s'intéresser à ce qui marche, preuves à l'appui. Ce n'est là que le point de départ d'un processus par lequel tous les partenaires de l'ADEA intensifient leurs efforts pour tirer les leçons d'expériences vécues. Cela signifie que nous apprenons ensemble, en connaissant parfaitement bien les diagnostics répertoriés, les analyses des contraintes, et les problèmes et les défis posés par tout ce qui ne marche pas. L'approche que nous avons adoptée ici consiste à passer logiquement à l'étape suivante – l'identification des « traitements » à apporter aux difficultés nées de ces problèmes et de ces contextes.

1.3 Pour découvrir ces « traitements », l'ADEA est allée, en quelque sorte, « à la pêche ». Dans les mois qui ont suivi le lancement de l'opération en juillet 1998, les réponses ont été rares. Puis elle ont commencé à arriver, de plus en plus nombreuses, pour constituer finalement cette riche moisson de rapports émanant de 26 équipes nationales et de sept groupes de travail de l'ADEA. Ces rapports ont été présentés à la biennale de l'ADEA, qui s'est réunie à Johannesburg en décembre 1999 ; ils sont disponibles sur le site Internet de l'ADEA (http://WWW.ADEAnet.org/programs/pstr99/fr_pstr99.html).

1.4 **L'objectif global de l'exercice** est donc d'identifier les solutions, les politiques, les approches et les pratiques susceptibles de résoudre les problèmes et les difficultés bien connus et largement répertoriés auxquels est confrontée l'éducation en Afrique. A long terme, notre objectif est de créer parmi les partenaires de l'ADEA (ministres, organismes bailleurs de fonds, professionnels et chercheurs) une « culture » qui cherchera, dans le contexte africain, les solutions et les réponses politiques à ces difficultés, problèmes et contraintes bien connus. Nous sommes convaincus que l'Afrique possède les savoirs et les expériences nécessaires pour développer des solutions innovantes et des politiques coûts-efficaces. Les études de cas analysées ici le prouvent.

1.5 Notre tâche est double : 1) faire connaître ces solutions et, ce faisant, accroître notre efficacité et renforcer nos partenariats ; 2) déclencher un processus (déjà amorcé par le présent exercice) par lequel les éducateurs et les politiques s'instruisent de l'expérience « réelle » et s'en servent dans la pratique. Cela demande une étude critique approfondie, rigoureuse et analytique de ces expériences ; cela implique également de bien comprendre les facteurs et les éléments que les pays peuvent partager malgré des contextes différents. Il importe enfin de diffuser ces connaissances afin que tous les acteurs concernés puissent en profiter.

2. Contexte et historique

2.1 L'exercice que nous présentons ici est le résultat obtenu à ce jour d'un processus qui a commencé au début de l'année 1998 avec l'idée de mettre à jour le document fondamental publié en 1988 par la Banque mondiale : *Education en Afrique subsaharienne : pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*. Cette idée a été longuement débattue lors d'une session du Comité directeur de l'ADEA. Le résultat est double :

- un nouveau *document* de référence, centré sur une évaluation des réalisations et des réussites identifiées par les ministres africains de l'éducation et par les groupes de travail de l'ADEA ;
- un vaste *processus* qui a demandé un très fort niveau de synergie et de coopération entre 26 ministères de l'éducation, sept groupes de travail de l'ADEA, le Comité directeur de l'ADEA et une petite équipe technique travaillant avec le Secrétariat de l'ADEA³.

Il importe de garder à l'esprit que le résultat de l'exercice entrepris est à la fois le contenu du présent document et le processus qui en a permis la réalisation. Cela revient à dire que le document n'est qu'une étape importante d'une expédition qui est loin d'être terminée.

2.2 Cet exercice doit être considéré comme le fruit d'un processus de maturation qui a duré onze ans, commençant avec la publication en 1988 de l'étude de la Banque mondiale. Partant d'une analyse approfondie de l'éducation en Afrique subsaharienne (ASS), l'étude proposait trois grandes orientations politiques : un développement sélectif s'intéressant en premier chef à l'éducation de base ; la revitalisation, par l'amélioration de la qualité ; et l'ajustement, en mettant l'accent sur la flexibilité et la capacité des systèmes à réagir de manière adéquate aux défis posés. Un des problèmes spécifiques soulignés par l'étude de la Banque mondiale concernait la coordination insuffisante entre les organismes internationaux de développement qui apportent une assistance technique et financière à l'éducation en ASS. Cette mauvaise coordination entretenait une certaine concurrence entre organismes, laquelle contraignait les ministres africains de l'éducation à faire de grands efforts de gestion et de coordination. Le rapport de la Banque mondiale recommandait la création d'un forum d'échange d'informations entre les organismes de développement, assurant ainsi une meilleure coordination de leurs efforts. Ce forum fut créé en 1989 sous une première appellation – Bailleurs de fonds pour l'éducation en

3. La tâche a été grandement facilitée par le fait que 15 des 26 pays communiquaient avec le Secrétariat de l'ADEA *via* Internet, y compris pour la transmission de leurs propositions et des documents de travail.

Afrique (DAE). Avec le temps, il est devenu évident que la coordination effective des efforts des organismes pour le développement de l'éducation en ASS demandait une participation active des responsables africains des systèmes éducatifs. La DAE devint alors l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), une association d'organismes internationaux de développement et de ministres africains de l'éducation. L'ADEA centre de plus en plus son action sur l'instauration de partenariats pour le développement de l'éducation en Afrique. En témoigne le thème de la biennale de l'ADEA qui s'est tenue à Dakar en 1997 : *Partenariats pour le renforcement des capacités et l'amélioration de la qualité de l'éducation en Afrique*⁴.

2.3 L'étude de la Banque mondiale de 1988 identifia un certain nombre de questions cruciales à résoudre si l'on voulait que l'éducation en Afrique subsaharienne atteigne le but visé par tous, à savoir une éducation pour tous, de qualité et rentable. L'étude soulignait la nécessité de politiques viables et de pratiques adéquates dans différents domaines :

- des efforts renouvelés pour promouvoir l'accès à l'éducation, en particulier pour les filles ;
- une politique durable et économiquement rentable pour la fourniture de manuels scolaires et de matériels didactiques ;
- la mise au point de capacités statistiques fiables et exhaustives ;
- des politiques durables et des mécanismes de soutien aux enseignants ;
- la mise au point de stratégies de rapprochement entre la recherche et les processus politiques, et de promotion de capacités nationales en matière d'analyse sectorielle de l'éducation ;
- la mise au point de mécanismes durables de financement de l'éducation ;
- la revitalisation de l'enseignement supérieur.

Ces préoccupations présidèrent à la naissance des groupes de travail de l'ADEA ; chacun d'eux travaille sur l'une d'entre elles, en déployant des activités de plaidoyer, de renforcement des capacités et de recherche analytique.

2.4 Le Bilan prospectif qui est la base de cette synthèse exploite les expériences déjà réussies pour donner des pistes, des indices, des réponses politiques possibles aux trois principaux défis de l'éducation en Afrique : l'accès, la qualité et le renforcement des capacités. La stratégie se fonde sur trois hypothèses : 1) les solutions et les réponses politiques à ces défis doivent venir du contexte africain ; 2) l'éducation en Afrique est riche d'innovations,

4. Voir les deux publications concernant cette biennale :

- *Partenariats pour le renforcement des capacités et l'amélioration de la qualité de l'éducation – compte rendu des réunions de la biennale de l'ADEA (Dakar, Sénégal, 14-18 octobre 1997)*. ADEA, 1999.
- *Partenariats pour le renforcement des capacités et l'amélioration de la qualité de l'éducation – papiers présentés à la biennale de l'ADEA (Dakar, Sénégal, 14-18 octobre 1997)*. ADEA, 1998.

d'expériences, et peut être une source d'inspiration pour l'élaboration de solutions et de politiques viables ; 3) dans ce contexte, les expériences et analyses foisonnent (y compris celles provenant des groupes de travail de l'ADEA) capables de guider l'élaboration de politiques efficaces et novatrices. Cette approche va dans le sens du mandat originel de l'ADEA, d'« identification, de développement et de promotion de réponses ingénieuses aux problèmes de l'éducation en Afrique subsaharienne ».

3. Processus et méthodologie

3.1 Le processus suivi pour mener cet exercice fait partie intégrante de la méthodologie. On peut le caractériser par l'engagement, l'implication et la participation des auteurs – tous mandatés directement par leur ministre de tutelle – des études de cas nationales sur lesquelles se fonde la présente synthèse. On peut également l'associer aux acteurs et aux événements qui accompagnèrent l'élaboration de ce travail (*voir le paragraphe 3.9 pour plus de détails*).

3.2 La méthodologie retenue diffère sur plusieurs points significatifs des précédentes études sur l'éducation menées en Afrique. D'abord et surtout, l'étude porte sur « ce qui a réussi », selon la définition et l'identification qu'en font les parties concernées. Jusqu'ici, les études faites sur l'éducation en Afrique avaient tendance à souligner essentiellement les faiblesses et les problèmes, et à négliger les points forts et les réussites. Cette attitude est compréhensible, mais à force de ne parler que des faiblesses, il était devenu difficile de développer notre connaissance de ce qui réussit en Afrique. L'Afrique a ainsi perdu l'occasion de tirer les enseignements des expériences réussies et de les exploiter. L'exercice dont nous rendons compte ici veut mettre en évidence les succès des systèmes éducatifs africains, révéler la dynamique qui les a soutenus, afin d'en tirer les leçons et de faciliter leur partage.

3.3 La deuxième nouveauté tient au fait que la recherche de politiques saines et de réponses innovantes aux défis que doit relever l'éducation dans le continent a été menée en Afrique. L'accent mis par les précédentes études sur les échecs développa, avec le temps, une tendance à aller chercher à l'extérieur les réponses susceptibles de remédier aux difficultés rencontrées par l'Afrique. Cela a freiné le développement de compétences locales pour résoudre efficacement les faiblesses des systèmes éducatifs et favoriser le développement. Cette tendance a entretenu *ipso facto* une dépendance par rapport à un savoir venant de l'extérieur du continent. De fait, il s'agit là des grandes critiques formulées à l'égard de l'assistance technique apportée aux systèmes éducatifs africains. Au-delà de la simple mise en évidence des succès, le présent travail sert l'un des principaux objectifs de l'ADEA, à savoir restituer aux Africains la responsabilité de l'analyse des systèmes éducatifs africains et de l'élaboration des réponses politiques. Il rappelle aux gouvernements africains et à leurs partenaires internationaux la nécessité de reconnaître 1) la richesse des données apportées par le terrain, la réalité concrète et la pratique ; 2) la manière dont ces données peuvent alimenter des réponses politiques innovantes aux défis de l'éducation dans cette partie du monde. Bien entendu, cela n'exclut nullement l'ouverture à d'autres expériences utiles menées ailleurs que dans le continent.

3.4 Troisième différence par rapport aux études antérieures, le fait que le processus en lui-même est autant un moyen qu'un résultat. Au-delà du recensement des expériences réussies, l'étude insiste sur la nécessité de réfléchir aux processus qui ont débouché sur ces réussites. La documentation d'une telle réflexion et de ses résultats est importante afin de pouvoir tirer des leçons de l'expérience et de les intégrer dans les politiques élaborées. Un résultat décisif du travail réalisé est l'instauration même du processus qui a vu l'engagement personnel des ministres de l'éducation dans une analyse critique soutenue de leurs réussites et de leur causes. Les moyens déployés par chaque pays pour réaliser leur étude de cas sont au moins aussi importants que l'étude de cas elle-même. Nous espérons que ce processus débouchera sur l'instauration d'une culture durable d'évaluation régulière, d'analyse du chemin parcouru et des progrès réalisés et de définition du chemin qu'il reste à parcourir.

3.5 Le présent ouvrage propose une synthèse des études de cas produites par 26 pays et 7 groupes de travail de l'ADEA (on trouvera en Annexe 1 trois tableaux récapitulant l'ensemble des études de cas). L'opération commença par une invitation adressée à tous les ministres de l'éducation d'Afrique subsaharienne à participer à l'entreprise, invitation accompagnée de lignes directrices précisant notre approche, nos attentes et leur demandant de :

« fournir toute information sur une ou plusieurs politiques, innovations et ou expériences – identifiées par vous-mêmes – qui ont porté des fruits sur le plan d'un ou plusieurs des aspects concernés : accès, qualité et renforcement des capacités. Il serait bon également d'inclure toute information sur les modalités et les facteurs à la base des réussites. »

Certains pays ont présenté dans leur étude de cas de nombreuses expériences – l'un d'entre eux en présente 13 –, d'autres s'en sont tenu à une ou deux.

3.6 Pour ce qui est des méthodes d'enquête et d'échantillonnage, rappelons que les études de cas présentées ici ont été auto-sélectionnées. Pour des raisons inconnues, un certain nombre de pays n'ont pas participé à l'exercice. Pour les pays participants, leur choix des « expériences réussies », des politiques et des innovations qui ont porté leurs fruits a été fait en fonction de leur propre connaissance de la situation. On pourrait donc considérer que le choix a été subjectif, dans la mesure où ceux qui l'ont opéré étaient à la fois acteurs et responsables officiels (représentants du gouvernement central). Cependant, il est important de souligner que ce sont les acteurs, de par leur proximité et leur implication, qui connaissent le mieux les contextes ; ils possèdent un savoir précieux et fiable, trop souvent ignoré ou tenu pour « trop intuitif pour être pris en compte ». Et ce sont eux, surtout, qui sont responsables du développement et de la mise en œuvre des politiques présentes et futures.

3.7 Tous ces facteurs font la force de l'approche adoptée. Les personnes « les plus proches » de l'action – venues surtout des ministères de l'éducation – ont pu présenter leur compréhension et leur interprétation de ce qui a réussi

dans les situations qu'ils connaissent mieux que tout autre. Cette « subjectivité » présente deux avantages : 1) les bénéfices inhérents au savoir de terrain enrichissent qualitativement les observations et les analyses. En effet, les « sources » de l'information possèdent un savoir qui découle de leur participation à des activités *et* du contexte dans lequel elles sont conduites ; 2) elle permet la création d'un processus continu par le biais duquel les acteurs de terrain, proches de la mise en œuvre, participent à une démarche plus réfléchie d'analyse critique des activités observées.

3.8 Un aspect essentiel de la méthode adoptée pour cette étude est la recherche constante de preuves concrètes des réussites revendiquées. Il a fallu le plus souvent revenir plusieurs fois à la charge pour que les équipes nationales fournissent toutes les preuves à l'appui de ce qu'elles « savaient » être un succès. Plusieurs des études de cas synthétisées ici soulèveront probablement de nombreuses questions quant à leurs résultats et leur mode d'obtention. Ce problème ne trouvera sa solution que dans la poursuite du processus et le développement d'une culture de l'observation empirique et de la recherche dans les ministères de l'éducation.

3.9 Les travaux qui ont permis la rédaction de cette synthèse seront mieux compris à partir des acteurs et des événements qui en ont fourni la substance.

(a) Les *acteurs* sont (par ordre chronologique de leur intervention dans le processus) :

- le Comité directeur de l'ADEA (composé de dix ministres de l'éducation et de représentants de 19 organismes bailleurs de fonds) : il a joué un rôle actif dans la formulation des termes de référence ; il a aussi délégué le suivi des travaux à un sous-comité composé de trois ministres et de trois membres d'organismes de développement ;
- les équipes nationales et les groupes de travail qui ont répondu à l'appel pour les études de cas et ont produit les rapports à partir duquel le présent document de synthèse a été rédigé ;
- une petite équipe technique œuvrant au travers du Secrétariat de l'ADEA qui a travaillé en étroite collaboration avec les équipes nationales, les rencontrant quasiment toutes et leur apportant leurs commentaires et leur soutien tout au long de l'opération.

(b) Les *événements* commencent avec la décision du Comité directeur d'engager l'opération ; suivent la discussion et la mise au point des termes de référence. L'exercice a commencé début juillet 1998, avec l'envoi d'une lettre adressée à tous les ministres de l'éducation suivi d'un courrier de rappel trois mois plus tard. Les équipes nationales et les groupes de travail de l'ADEA se sont mis à l'œuvre de leur côté, travaillant à partir des informations et des commentaires directement fournis par l'équipe technique et le Secrétariat de l'ADEA. A l'issue des premiers rapports rédigés par les équipes et les groupes de travail, deux événements marquants sont intervenus :

- les ateliers nationaux : chaque équipe nationale a organisé un atelier pour présenter son travail à ses collègues et aux autres acteurs concernés (invitant le plus souvent ses partenaires extérieurs d'assistance technique et financière résidant dans le pays) et recueillir leurs commentaires ;
- deux séminaires régionaux : 10 pays et 3 groupes de travail de l'ADEA ont pris part au séminaire de Gaborone pour l'Afrique de l'Est et australe ; 15 pays et 7 groupes de travail ont participé au séminaire de Cotonou pour l'Afrique centrale et de l'Ouest. Dans les deux cas, les équipes nationales et les groupes de travail ont présenté leurs rapports, les participants ont réagi et les échanges ont été très riches. Ces séminaires ont provoqué, entre autres résultats, la révision (en termes d'information et de contenu analytique) des rapports nationaux afin de tenir compte des commentaires formulés. Plusieurs rapports nationaux ont également été enrichis par les perspectives comparatives acquises lors de la participation à ces séminaires.

3.10 L'étape suivante a consisté en la rédaction de la première version de ce document de synthèse – tâche délicate s'il en fut ! Ce fut l'œuvre de l'équipe technique, pendant une studieuse retraite de deux semaines⁵. Le résultat fut communiqué aux équipes nationales et aux groupes de travail, qui eurent ainsi pour la première fois l'occasion de faire des commentaires, des modifications et des corrections. La deuxième version du texte fut soumise ensuite au Comité directeur pour commentaires. Le texte fut ensuite présenté à la biennale de 1999, l'événement majeur de tout le processus. Les commentaires exprimés au cours de chaque étape ont été intégrés dans la présente version.

3.11 Un dernier point méthodologique avant de passer au contenu de l'étude et à ses résultats. Il s'agit de la catégorisation des trois défis, ou problèmes, visés par l'étude. Théoriquement et intuitivement, tout le monde s'accorde sur l'importance et la signification de l'accès, de la qualité et du renforcement des capacités et personne ne nie qu'ils constituent les défis majeurs actuels de l'éducation en Afrique. C'est la raison pour laquelle il avait été décidé de s'intéresser spécifiquement à ces trois questions⁶.

3.12 Cependant, lorsque les équipes nationales choisirent les « interventions » (concept qui recouvre ici les politiques, les programmes, les projets, les innovations et les expériences) qu'elles allaient étudier et lorsqu'elles se mirent au travail, la distinction entre accès et qualité a soudain semblé bien moins évidente. Beaucoup d'interventions relatées dans les études de cas trai-

5. Cette retraite a eu lieu au centre Bellagio de la fondation Rockefeller. L'ADEA voudrait remercier le centre et la fondation pour l'aide reçue à cette occasion.

6. L'urgence et la gravité du VIH/SIDA se sont vraiment imposées au moment de la biennale, qui s'y est sérieusement intéressée ; l'ADEA a été mandatée pour entreprendre une étude ciblée sur les approches prometteuses dans les systèmes éducatifs pour faire face aux problèmes créés par l'épidémie.

tent ensemble des problèmes d'accès et de qualité. Citons notamment l'éducation de la petite enfance à Zanzibar et en Guinée équatoriale ; les écoles communautaires au Burkina Faso et au Mali, la formation professionnelle au Zimbabwe. En termes opérationnels, il est difficile de séparer l'accès et la qualité. Néanmoins, pour une plus grande clarté conceptuelle, la présente synthèse continuera d'opérer la distinction entre les trois grandes catégories retenues.

4. Présentation et synthèse des études de cas

4.1 Cette partie – la plus longue du document – présente les études de cas et en fait la synthèse⁷. Les 26 études de cas nationales sont aussi riches que variées. Certaines sont plus descriptives et analytiques que d'autres, et l'information donnée sur les résultats des interventions analysées varie également. La présentation qui en est faite est très synthétique et s'efforce de dégager l'essence même de chacune des études. Elle ne donne que le squelette d'un corpus très riche de données fourni par les pays et les groupes de travail. Cette réduction était inévitable, vu le volume d'informations (la pile des études atteint 50 cm d'épaisseur), pour que le document de référence soit lisible, maniable et digeste.

4.2 Notre synthèse est, dans une certaine mesure, sélective ; elle marque une préférence pour les études de cas qui fournissent des informations suffisantes en matière de résultats *et* une analyse de la façon dont ces résultats ont été obtenus. De ce fait, un certain nombre d'interventions traitées dans les études de cas n'ont pas trouvé leur place ici. Cela vient essentiellement de ce que nous voulions aller au-delà des faits et parvenir à une analyse des interventions. Nous avons préféré nous intéresser à des interventions particulièrement fructueuses et innovantes, plutôt que de présenter un inventaire exhaustif de ce qui a produit quelques résultats.

4.3 Cette partie est structurée en fonction des trois défis traités par les études de cas – l'accès, la qualité et le renforcement des capacités. Ce ne sont pas des catégories étanches et il peut y avoir des chevauchements. C'est particulièrement clair en ce qui concerne les partenariats avec les communautés. Non seulement on note une transversalité des trois thèmes de départ mais d'autres encore sont abordés, comme le lieu de la prise de décision (centralisé ou décentralisé). Nous avons néanmoins jugé que la structure de présentation des études de cas en fonction des thèmes de départ plutôt que par pays serait plus efficace.

7. Dans cette partie de notre ouvrage, le texte est parfois directement tiré des études de cas, sans toutefois y faire une référence précise. Toutes les études ont été commanditées par l'ADEA. Voir l'annexe 2 pour une bibliographie des études de cas.

Stratégies et interventions visant une éducation de base pour tous

4.4 Les études de cas de 17 pays présentent des politiques et des programmes spécifiques concernant l'éducation de base pour tous⁸. Ces politiques et ces programmes sont variés et combinent souvent divers éléments dans un pays donné (par exemple, la participation communautaire, la recherche-action, le travail avec les partenaires extérieurs, la double vacation ou le ciblage). Le **Tableau A** ci-dessous indique la moyenne obtenue par les pays traitant de l'accès à l'éducation de base au niveau des indicateurs de scolarisation et de financement, par rapport aux moyennes de l'ensemble de l'Afrique subsaharienne.

Tableau A : Indicateurs choisis pour les pays traitant de l'accès à l'enseignement primaire et pour l'ensemble des pays d'Afrique subsaharienne

Indicateurs (pour 1995)	Moyenne pour les 17 pays	Moyenne pour l'ensemble de l'Afrique subsaharienne
Taux brut de scolarisation dans le primaire (TBS)	58,2%	78,3%
TBS pour les filles	48,9%	70,1%
TBS pour les garçons	67,1%	84,3%
% des inscriptions des filles en primaire	42,0%	44,5%
Part de l'éducation dans le budget du gouvernement	21,4%	18,5%
Part du PNB allant à l'éducation	4,0%	4,8%
Part du primaire dans le budget de l'éducation	45,5%	48,0%

Source : Statistiques de l'UNESCO, d'après la base de données SPESSA de l'ADEA.

On constate que, comparés à l'Afrique subsaharienne, les 17 pays qui ont présenté leurs interventions sur l'amélioration de l'offre de l'éducation de base ont des taux de scolarisation inférieurs au taux moyen de l'ensemble des pays d'Afrique subsaharienne ; ils consacrent une part plus importante du budget du gouvernement, mais une part moindre du PNB, à l'éducation. En moyenne, ils affectent également une part légèrement plus faible de leur budget éducatif à

8. Le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, la Gambie, la Guinée, le Libéria, Madagascar, le Mali, le Niger, le Nigéria, l'Ouganda, le Sénégal, les Seychelles, la Tanzanie et le Tchad.

l'enseignement primaire. Il apparaît donc que les 17 pays présentant des interventions nouvelles et novatrices (politiques, expériences, programmes, etc.) destinées à résoudre leur problème persistant de faible scolarisation sont des pays où l'éducation bénéficie d'une part respectable du budget gouvernemental (une moyenne de 21,4 %, à comparer aux 18,5 % pour l'ensemble des pays). Mais il apparaît aussi que la pression fiscale est plus lourde dans ces pays (où la part du PNB consacrée à l'éducation est de 16,7 % inférieure à la moyenne de l'ensemble des pays), ce qui empêche un financement gouvernemental de l'éducation plus important.

4.5 Les interventions présentées dans les études de cas proposent deux types de solution :

- l'abandon d'un contrôle totalement centralisé sur tous les aspects de l'éducation et la recherche d'un partage des rôles et des fonctions plus nuancé entre les autorités nationales et locales ;
- une orientation vers une éducation de base plus informelle. Les différences avec le système formel portent sur l'âge des élèves (ils sont plus âgés) et sur le contenu et l'organisation des programmes.

4.6 Dans une large mesure, les études de cas insistent sur : 1) le développement et le renforcement de l'implication des communautés et des partenaires en vue d'une offre accrue et améliorée d'enseignement primaire ; 2) les politiques pour la profession enseignante visant à surmonter la pénurie d'enseignants due aux faibles capacités budgétaires et fiscales des gouvernements ; 3) des politiques favorisant la scolarisation de groupes spécifiques tels que les filles ou les nomades. Dans bon nombre de ces pays, le recrutement et la gestion du personnel enseignant sont traditionnellement du ressort du seul gouvernement central. Toutes les interventions présentées, sauf une, ont été conçues et réalisées en liaison avec les partenaires extérieurs assurant dans le pays une assistance technique et financière.

Partenariats avec les communautés

4.7 Bon nombre d'études de cas soulignent le rôle joué par les communautés dans l'amélioration de l'accès à l'éducation de base⁹. Cela concerne sept études de cas traitant du développement des partenariats avec les communautés pour la promotion de l'éducation (il s'agit d'expériences limitées à certaines communautés et non de programmes à l'échelle nationale)¹⁰. Dans l'ensemble,

9. De plus, l'importance et le rôle de la participation communautaire sont mis en lumière dans des études focalisées sur l'accès et qui s'attachent à l'éducation de la petite enfance (Zanzibar), à l'éducation des nomades (Nigéria), à l'accès des filles (Bénin, Tchad) et à l'enseignement secondaire (Burundi, Tanzanie et Tchad).

10. Le Burkina Faso, le Burundi, la Côte d'Ivoire, la Gambie, Madagascar, le Mali et le Tchad. De plus, la Gambie et la Tanzanie font état de projets pilotes destinés à développer des partenariats communautaires.

l'objectif est d'accroître les chances d'accès à l'éducation de base ; on y retrouve aussi un souci de la qualité. Toutes ces études traitent en outre de la gestion, des bâtiments scolaires, des programmes scolaires et du personnel enseignant. Ce sont les domaines où les communautés sont le plus actives mais à des degrés divers et de manière différente. Dans six de ces pays, les interventions étaient précédées d'études de diagnostic et les modalités et les dispositifs de la contribution des communautés ont été adaptés au contexte.

4.8 *La conception initiale et l'élaboration* de ces partenariats ont toujours été réalisées à partir des caractéristiques propres à un contexte socioculturel, institutionnel et économique. Un des facteurs essentiels a été le nouvel environnement politico-institutionnel créé par le fait que le gouvernement central – l'État – avait redéfini son rôle, laissant une plus grande place aux initiatives locales et accordant davantage de contrôle aux communautés en matière éducative. Prenons les exemples suivants :

- au **Burkina Faso**, le gouvernement central a repéré les communautés réunissant plusieurs conditions de base permettant leur plus grande implication, à savoir 1) l'absence d'école, mais une école accessible à 3 km au maximum ; 2) une densité de population suffisante ; 3) l'existence d'un comité de gestion de l'école ; 4) une demande formelle du village ; 5) l'existence d'un point d'eau sur place ;
- au **Burundi**, le gouvernement central a encouragé la construction d'écoles par les communautés ;
- en **Côte d'Ivoire**, les « écoles expérimentales » sont construites dans des communautés pauvres, culturellement hétérogènes. Afin de mobiliser les ressources communautaires (en argent et en nature), un partenariat s'est instauré entre 1) les associations de parents d'élèves existantes ; 2) les structures locales du ministère de l'éducation ; 3) des comités de volontaires créés spécialement pour mettre en œuvre les programmes pédagogiques et gérer l'ensemble des affaires scolaires ;
- à **Madagascar**, l'approche par « contrat programme » liant contractuellement le gouvernement, l'école et la communauté (plus des ONG et des partenaires extérieurs) s'inspire de formes de coopération préexistantes (le plus souvent tacites), de normes culturelles (le *dina* [concept social traditionnel] ou contrat social, engagement solennel entre deux parties sur une question clairement définie) et d'obligations réciproques entre les membres de la communauté pour atteindre un objectif commun. Le but est d'améliorer l'accès grâce à une plus grande implication des communautés dans la direction et la gestion des écoles, et donc d'accroître leur sentiment d'appropriation et leur responsabilité face aux écoles. Ce programme fonctionne sur des valeurs traditionnelles ;
- au **Mali**, des ONG internationales ont travaillé directement avec les communautés pour les aider à créer un tissu local d'associations destinées à promouvoir et à gérer les écoles. De plus, le climat politique était

favorable à la décentralisation et aux bonnes relations de travail entre le gouvernement, les communautés et les ONG ;

- au **Tchad**, c'est la situation – conflits intérieurs et carence gouvernementale – qui a entraîné une plus grande implication des communautés. Pendant cette période, les seules activités éducatives possibles devaient être prises en charge par les communautés.

4.9 Un des points communs à toutes ces études de cas (sauf celle du Tchad) concerne la difficulté à déterminer ce qui doit être du ressort des communautés et ce qui doit revenir au gouvernement. C'est le problème récurrent de la définition des rôles que tout partenariat doit résoudre pour aller durablement de l'avant¹¹. Disons en outre que, dans tous les cas, le gouvernement central ou les autorités politiques sont à l'origine du processus, en ont fourni le cadre conceptuel de départ et ont maintenu leur soutien matériel aux écoles.

- Au **Burkina Faso** et en **Côte d'Ivoire**, le gouvernement assure un suivi et un contrôle périodique en ayant recours à des enseignants qualifiés et à des inspecteurs. Les enseignants sont recrutés par les communautés, avec le conseil et l'assistance des services du ministère de l'éducation. Les salaires des enseignants sont payés par les communautés, aidées en cela par des ONG internationales. Des difficultés sont apparues dans les deux pays quand il s'est agi d'instaurer une harmonie dans la façon de « traiter les affaires ». Au Burkina Faso, des frictions se produisent quant à la fréquence et au calendrier des visites de contrôle. Cela vient du fait que les inspecteurs n'ont pas suffisamment intégré les innovations et les nouvelles règles de conduite dans leur programme de travail. En Côte d'Ivoire, les communautés estiment que le ministère a tendance à limiter leur autonomie en matière de collecte des fonds.
- Au **Burundi**, la charge financière a été partagée entre les communautés, l'administration locale, les ONG et le gouvernement. L'administration locale assume 40 % des coûts de construction, les parents et les ONG 20 % chacun, et les 20 % restants sont fournis par le gouvernement central. Ce dernier a également instauré un système de double vacation et a augmenté en conséquence le salaire des enseignants.
- A **Madagascar**, le gouvernement central a continué d'apporter des ressources pour le salaire des enseignants, les équipements, les bâtiments, la rénovation, l'entretien, les matériels pédagogiques et didactiques, et les services de contrôle et de maintenance. Les communautés ont participé aux constructions et aux rénovations en apportant une main-d'œuvre et des matériaux locaux ; elles se sont aussi engagées à assurer l'entretien des bâtiments, à améliorer l'environnement scolaire, à scolariser

11. Ce point ressort nettement des débats de la biennale de Dakar, en 1997, qui s'était consacrée aux partenariats. Voir ADEA, *Partenariats pour le renforcement des capacités et l'amélioration de la qualité de l'éducation – Papiers présentés à la biennale de l'ADEA*. 1999, et surtout l'introduction de l'ouvrage par R. Sack.

leurs enfants et, quelquefois, à recruter des enseignants. Les gouvernements locaux ont également apporté, de manière occasionnelle, des ressources limitées. Lors des « contentieux », pour non-respect des engagements contractuels, le gouvernement avait bien plus de facilité à sanctionner les communautés que l'inverse.

- Au **Mali**, des associations communautaires rurales et urbaines créent, possèdent et gèrent des écoles. Elles ont la responsabilité 1) du recrutement et des émoluments des enseignants ; 2) du recrutement des élèves ; 3) de la construction, de l'équipement et de l'entretien des bâtiments. Lorsqu'elles obtiennent un statut officiel, les écoles communautaires reçoivent une subvention des budgets communaux tandis que le suivi et le contrôle pédagogique sont assurés par le ministère de l'éducation. Le problème majeur de ces écoles communautaires est souvent la faible qualification des enseignants recrutés. On peut aussi citer comme problèmes le manque de manuels scolaires ; la difficulté à payer les enseignants ; l'insuffisance du contrôle pédagogique ; la mauvaise définition des tâches et des rôles ; la difficulté à établir des équivalences avec les écoles publiques. Les difficultés rencontrées par certaines communautés dans la gestion des écoles posent le problème de la pérennité de l'expérience. Ces communautés ont en effet demandé à être transformées en écoles publiques officielles.
- Au **Tchad**, les communautés ont assumé leur rôle pendant une période où le gouvernement central avait pratiquement disparu.

4.10 Les *résultats* rapportés dans les études de cas sont positifs, mais variés.

- Au **Burkina Faso** entre 1995 et 1999, le gouvernement a créé, avec le soutien de partenaires extérieurs, 194 écoles communautaires, qui accueillent au total 10 056 élèves, soit 1 % de la population scolarisée, et dont 42 % sont des filles (en 1995, celles-ci ne représentaient que 39 % de la population scolarisée au primaire).
- Au **Burundi**, le nombre de classes a doublé en dix ans (entre 1981 et 1991 – période suivie de troubles) ; pendant cette décennie, le TBS est passé de 29 % à 72 %.
- Dix écoles expérimentales ont été créées en **Côte d'Ivoire**, une dans chaque région, dans un contexte de baisse des taux d'inscriptions et d'augmentation des redoublements. Le but principal était le maintien des enfants à l'école. Des améliorations significatives observées entre 1994 et 1998 au moment de l'examen de fin d'études primaires dans sept des dix écoles (une école n'a pas enregistré de changement ; deux écoles ont enregistré une baisse des taux de redoublements) témoignent de l'impact des écoles communautaires.
- A **Madagascar**, les inscriptions dans les écoles *dina* (les écoles « contrat programme ») ont crû de manière régulière et plus rapidement que dans les écoles classiques. A l'échelle nationale, les inscriptions toutes

écoles confondues entre 1994 et 1997 ont augmenté de 32 % ; l'augmentation des inscriptions dans les écoles *dina* a été de 44 % par rapport à 21 % pour les autres écoles (les inscriptions dans les écoles *dina* représentent 37 % des inscriptions totales en 1997/98). En outre, les taux de réussite des écoles primaires *dina* étaient largement supérieurs.

- Au **Mali**, en 1997/98, 83 360 élèves ont été inscrits dans les écoles communautaires ; cela représente 10 % des effectifs totaux dans les écoles primaires. Toutefois, le pourcentage de filles, qui est de 40,6 % dans l'ensemble des écoles primaires, ne représente que 38,3 % dans les écoles communautaires.
- Au **Tchad**, sans le soutien des communautés pendant les trois à cinq ans de troubles intérieurs, la scolarisation aurait totalement disparu. Les communautés ont pris totalement en charge l'entretien des écoles, le recrutement et le salaire des enseignants. Depuis, les choses sont restées en l'état et les communautés ont maintenu durablement leurs contributions et leur contrôle sur leurs écoles.

4.11 Les *leçons* à tirer de chaque étude de cas nationale diffèrent évidemment en fonction des situations, spécifiques. Plusieurs enseignements se dégagent néanmoins :

- La demande de partenariats de la part des communautés implique des coûts pour celles-ci. Ces coûts incluent leurs capacités matérielles et organisationnelles à assumer de tels projets. A Madagascar, par exemple, l'approche contrat programme fonctionne mieux dans les communautés déjà bien structurées et organisées ;
- La confiance doit régner entre les acteurs ; elle ne peut s'établir que si tous tiennent leurs engagements. On le voit à Madagascar, où le besoin de congruence se fait sentir dans les échanges allant du haut vers le bas (du gouvernement vers les communautés) et inversement. Cela s'appuie sur le principe « de la base vers le haut et du haut vers le bas », qui commence avec la reconnaissance des communautés et qui tient compte du contexte et des contraintes ;
- L'expérience du Burkina Faso témoigne à la fois des capacités des communautés à se mobiliser pour l'éducation et des contraintes imposées par leurs maigres ressources. Cela montre également l'importance de partenariats dynamiques entre le gouvernement, les communautés et les ONG pour lutter contre la pauvreté. Dans ce contexte, il semble que les communautés soient plus ouvertes aux innovations que les « intellectuels » ;
- En Côte d'Ivoire, la multiplication des échanges entre enseignants sur des questions d'ordre pratique a été utile. Cela a permis d'identifier les lacunes et besoins de formation des enseignants. Cela a en outre montré que l'amélioration des écoles dépendait davantage de l'autonomie des enseignants que de la supervision ;

- Toujours en Côte d'Ivoire, les coopératives scolaires ont eu une double fonction : promouvoir l'intégration sociale des jeunes et fournir des revenus aux écoles ;
- L'étude menée au Tchad souligne la nécessité de renforcer les compétences de mise en œuvre des chefs des communautés qui n'ont pas d'expérience préalable de gestion des écoles. Ces personnes doivent être formées à des techniques simples de gestion, ainsi que l'a montré l'analyse, faite par les communautés, de la gestion des ressources.

4.12 La **Gambie** a entrepris une étude originale qui comparait trois communautés fortement impliquées dans la gestion des écoles et la carte scolaire, avec deux autres communautés où l'implantation de l'école faisait l'objet d'un contentieux. Au vu des données d'inscription enregistrées dans ces deux types de communautés, celles qui sont très impliquées localement enregistrent une meilleure progression des taux de scolarisation que celles qui ne s'impliquent que peu ou pas du tout. Dans les trois communautés très impliquées, 70 % des enfants d'âge scolaire étaient scolarisés ; il n'étaient que 40 % dans les deux autres.

4.13 Dans le passé, la carte scolaire et la localisation des sites pour les écoles était du ressort exclusif du ministère de l'éducation, les communautés ne participant que très peu, voire pas du tout, au processus de décision. Résultat : certaines écoles étaient implantées dans des zones que les communautés trouvaient inadaptées, ou menaçantes pour leurs normes et leurs valeurs. Cette situation entraînait de faibles taux de scolarisation. Depuis, là où les communautés s'impliquent activement et se sentent partie prenante, la scolarisation s'améliore. Les communautés apportent dans ce cas une aide non négligeable en main-d'œuvre et en fournitures et, par ailleurs, les membres de la communauté vivant à l'étranger ont tendance à presser les parents d'envoyer leurs enfants à l'école.

4.14 La **Tanzanie** présente un rapport sur le Fonds communautaire pour l'éducation qui se met en place, dans une phase pilote, avec un partenaire extérieur. Les écoles participantes sont situées dans des zones pauvres et défavorisées au niveau de l'éducation. Les objectifs sont d'augmenter les inscriptions et de maintenir les enfants à l'école, d'améliorer les résultats, d'accroître les ressources de l'école et de donner plus de responsabilité aux parents, aux communes et aux autorités locales dans la gestion des écoles et des ressources. Pour être retenues, les écoles doivent être enregistrées et avoir un comité d'école. Les communautés signent un protocole d'accord avec les autorités de la région. La participation des communautés les engage à fournir une contribution déterminée démocratiquement, et un plan est fixé en fonction des besoins de l'école. Une fois ce plan approuvé et le village amplement informé de son contenu, le ministère de l'éducation verse une allocation strictement égale à celle versée par la communauté.

4.15 Les premiers résultats dans les 261 écoles concernées dans les cinq régions pilotes sont encourageants :

- La qualité, mesurée d'après les résultats à l'examen de fin d'études primaires, s'est améliorée depuis la mise en place de ce programme ;
- Le programme a créé et renforcé un sentiment d'appropriation de l'école, du fait de la participation accrue de la communauté dans les affaires scolaires.

La plus grande difficulté vient de ce que le programme a débuté dans des régions très pauvres, où traditionnellement l'éducation n'est guère appréciée ; d'où des contributions parentales très faibles, qui ont entraîné une allocation gouvernementale plus faible que prévu.

Politiques intégrées pour une éducation primaire universelle

4.16 L'Ouganda s'est lancé dans une politique ambitieuse et d'envergure visant à atteindre une EPU en 2003. La politique, mise en œuvre sur tous les fronts, s'attaque à toutes les questions d'accès, d'équité, de pertinence, d'égalité et de renforcement des capacités (*voir aussi paragraphes 4.111-4.113 et 4.118*). La volonté de promouvoir une telle politique est indissociable du contexte, de l'émergence du pays de longues années de conflit et des changements politiques intervenus sous le nouveau gouvernement en 1986. Ce dernier a commandité une analyse sectorielle approfondie sous les auspices d'une commission nationale pour l'éducation, qui a organisé une vaste consultation de tous les acteurs et a publié son Livre blanc en 1992. Cette publication et le processus qui y a conduit ont permis une large appropriation de la nouvelle politique éducative nationale et facilité le lancement du programme EPU¹². En décembre 1996, le président Museveni annonça que la mise en œuvre de l'EPU débiterait en janvier 1997, et tel a bien été le cas. La date butoir annoncée pour atteindre l'EPU est 2003.

4.17 Un élément fondamental de la politique EPU tient à sa nature holistique. En liaison avec des partenaires extérieurs, l'Ouganda a commencé dès 1993 à mettre en œuvre des réformes et notamment :

- Un système de développement et de gestion des enseignants pour mettre à exécution la réforme des programmes de formation des enseignants du primaire ;
- Une réforme des programmes de l'enseignement primaire ;
- Une réforme visant à revoir les examens et à introduire l'évaluation ;

12. Pour une analyse détaillée de ce processus, voir Katebalirwe Amooti Wa Rumba, « Le cas de l'Ouganda », dans *Formulation d'une politique éducative : enseignements et expériences d'Afrique subsaharienne – six études de cas et réflexions issues de la biennale de la DAE (octobre 1995)*. Paris : ADEA, 1996.

- Une unité de production de matériels d'enseignement chargée de fournir les manuels et les autres outils pédagogiques ;
- Une évaluation permanente, pour introduire l'évaluation formative dans les écoles ;
- Une évaluation nationale des progrès en éducation, pour suivre les performances du système éducatif.

4.18 Pour atteindre les objectifs de l'EPU, le gouvernement s'est engagé à fournir (ou à couvrir) :

- Le montant des frais scolaires pour quatre enfants par famille ;
- Les matériels d'enseignement sous forme de manuels ;
- Les infrastructures de base, soit les classes, laboratoires, bibliothèques et logements pour les enseignants. Ce qui a été fait en fournissant tôles métalliques, ciment, bois de construction et clous. Les autorités locales et les communautés devaient quant à elles compléter ces apports, essentiellement sous forme de main-d'œuvre pour les travaux de construction ;
- Le paiement des salaires des enseignants ;
- La formation des enseignants.

4.19 Les preuves du succès sont évidentes : de 1996 à 1997, les inscriptions scolaires ont augmenté de 73 %, le nombre d'élèves entrant en première année d'école a quasiment triplé et le TBS est passé de 77 % à 137 % ! L'impact sur l'accès des filles a cependant été moins marqué, puisque leur taux d'inscriptions est seulement passé de 45 % en 1995 à 47 % en 1999.

4.20 Ces résultats sont attribués à un certain nombre de facteurs :

- Des dépenses gouvernementales accrues pour l'éducation. L'accroissement a été d'environ 22 % par an entre 1996 et 1999, et les dépenses pour l'enseignement primaire ont augmenté de 40 % la première année de l'EPU et de 28 % l'année suivante. La part du budget de l'éducation affectée à l'enseignement primaire est passée de 49 % en 1995/96 à 56 % en 1996/97 et enfin à 64 % en 1998/99 ;
- L'amélioration du ratio enseignant/élèves, qui a largement augmenté, passant de 38 en 1996 à 52 en 1997 et à 62 en 1998 ;
- La formation et l'attribution de certificats aux enseignants. La proportion d'enseignants qualifiés s'est accrue, passant de 68,5 % en 1995 à 71,5 % en 1999. Depuis 1995, la quasi-totalité des chefs d'établissement a suivi un cours certifié de gestion des établissements. Les salaires des enseignants se sont également améliorés ces dernières années ;
- Une forte demande d'éducation, comme le montre l'augmentation colossale des inscriptions. Cela est confirmé par une enquête selon laquelle 98 % des personnes interrogées ont admis que « pour réussir dans un métier, quel qu'il soit, il est nécessaire d'être instruit » ; 80 % affirment que la charge financière est le principal obstacle à la scolarisation de leurs enfants ;

- La volonté politique, manifestée par l'impulsion et l'appui présidentiel et ministériel, a aidé à vaincre la résistance de certains décideurs politiques ;
- La réforme de l'éducation primaire entreprise en 1993, soit quatre ans avant le lancement de l'EPU, a certainement préparé la voie (*voir le paragraphe 4.17*) ;
- La stabilité politique et la croissance économique, avec une progression moyenne du PIB réel de 6,5 % depuis 1987. Par ailleurs, une partie des sommes récupérées grâce à l'effacement des dettes extérieures a été affectée à l'enseignement primaire ;
- La tendance à la décentralisation, qui a rapproché les écoles des unités administratives dont elles dépendent, rendant ainsi le système plus souple et plus efficace ;
- Les efforts coordonnés des partenaires extérieurs de l'Ouganda, ainsi que ceux de plusieurs ONG ;
- Une meilleure collecte des données, qui a permis de vérifier que, au cours de la première année de l'EPU, 4 % des enseignants figurant sur les rôles de salaires étaient des « fantômes », et que 38 % des enseignants qui assuraient leur enseignement n'étaient pas payés. Il fut alors possible d'éliminer les fantômes et de payer la majorité des arriérés de salaires. Une plus grande fiabilité des données a aussi permis au ministère de l'éducation d'élaborer un Plan d'investissement stratégique en éducation pour la période 1998-2003.

4.21 Les principales leçons à tirer de cette expérience sont les suivantes :

- Une vision et un plan réalistes, renforcés par une large consultation et une implication de tous les acteurs à toutes les étapes de la prise de décision, sont indispensables ;
- Il n'est pas nécessaire que tout soit en place avant de commencer la mise en œuvre de l'EPU ;
- Pour une meilleure efficacité, l'administration et la gestion du système éducatif doivent être les plus proches possible des écoles ;
- Même si certaines innovations ne peuvent être introduites que par étapes, il est préférable d'avancer de manière continue, fut-ce lentement, pour soutenir le moral des personnes engagées ;
- La combinaison d'une volonté politique (les responsables politiques travaillant avec les autres acteurs), d'apports techniques (un personnel compétent en matière éducative) et des facteurs économiques (stabilité et croissance) est essentielle ;
- Il faut avoir présent à l'esprit les éléments touchant aux valeurs, à l'éthique et au code moral. Cela signifie que 1) les gouvernements doivent fournir une réponse réelle aux besoins des populations et avoir la volonté d'agir et de mettre en œuvre ces réponses ; 2) que la transparence et la démocratie sont indispensables à tous les niveaux, la transparence étant particulièrement cruciale au sommet de l'Etat.

4.22 Le rapport concernant les **Seychelles** présente également le chemin parcouru vers l'éducation pour tous. En 1960, 70 % des élèves de douze ans et 25 % des élèves de 15 ans fréquentaient l'école. En 1991, les taux d'inscriptions atteignaient 111 % pour le préscolaire (crèches), 97 % pour l'enseignement primaire et 71 % pour le secondaire. Un ensemble de facteurs expliquent ces résultats :

- Une politique claire faisant de neuf années de scolarité gratuite et obligatoire une priorité absolue ;
- La fusion de deux systèmes, naguère parallèles, qui a conduit à la suppression des écoles privées ;
- Une politique de zonage pour que les enfants fréquentent l'école du district où ils résident. Cette mesure visait la réduction des injustices dans l'accès à l'éducation ;
- La fourniture gratuite de matériel scolaire par les écoles, comprenant uniforme et repas. Bien que les uniformes, les repas, les transports et les fournitures soient gratuits de la crèche au cinquième niveau du secondaire, une participation est demandée aux parents, s'ils le peuvent ;
- Un programme de rénovation et de construction d'écoles ;
- L'instauration d'un service national de la jeunesse afin de familiariser les jeunes avec le monde du travail et du service militaire qui a existé pendant 18 ans ; et vient d'être supprimé ;
- Le soutien financier de partenaires extérieurs.

4.23 Des difficultés sont apparues. L'une tient à l'introduction du créole comme langue d'instruction. Cette langue a fini par devenir un véritable bouc émissaire ; on lui a fait porter la responsabilité des échecs scolaires des nouvelles politiques. Le français et l'anglais ont depuis été réintroduits dans les premiers niveaux. L'obstacle principal aujourd'hui est de passer d'un système de scolarité gratuite à un système nécessitant une contribution des parents. L'instauration d'un mécanisme de contrôle n'a pas été simple, non plus.

4.24 Trois enseignements se dégagent de cette étude de cas :

- L'engagement du gouvernement en faveur de l'éducation est primordial ;
- Bien que la politique d'éducation obligatoire se traduise par des taux de scolarisation élevés, cela n'entraîne pas nécessairement un taux d'assiduité correspondant. Un système de contrôle adapté est indispensable ;
- Des élèves qui finissent par penser que l'éducation est la responsabilité du gouvernement risquent d'avoir un comportement irresponsable, car ils ne se sentent pas tenus par un quelconque engagement financier. On a constaté de très nombreux cas de laisser-aller de la part d'élèves qui ne se sont pas impliqués dans leur travail. Le système a engendré beaucoup de gaspillage.

Politiques innovantes pour les enseignants

4.25 On se rend de plus en plus souvent compte qu'un obstacle majeur à l'amélioration de l'accès à l'enseignement primaire est l'incapacité du gouvernement national à mobiliser, et à motiver les enseignants et à payer les salaires – au taux de la fonction publique – du nombre croissant d'enseignants nécessaires. Cela est particulièrement vrai dans les pays du Sahel¹³. Les études de cas décrivent les recherches en cours pour concevoir des politiques et des pratiques alternatives pour faire face à ce problème. Une des solutions adoptées par plusieurs pays est le partenariat avec les communautés (*voir les paragraphes 4.7 à 4.11*), dans lequel celles-ci, avec divers aides et soutiens du gouvernement central, recrutent et paient les enseignants.

4.26 Au **Cameroun**, dans les années 90, le ratio enseignant/élèves est passé d'environ 1/50 (ratio qui s'est maintenu au même niveau dans les années 80) à 1/55 en 1991 ; il était censé atteindre 1/75 en 1995. Ces augmentations se sont traduites par un manque d'enseignants projeté à environ 10 800 pour l'enseignement primaire. Cette pénurie fut encore aggravée par la fermeture des écoles normales et par le gel des recrutements dans la fonction publique en raison de la récession économique et des contraintes de l'ajustement structurel. Cette situation était en contradiction avec l'objectif de la conférence mondiale de l'éducation à Jomtien : une éducation de base de qualité pour tous en l'an 2000.

4.27 En plus du recrutement par les communautés d'enseignants bénévoles pour les classes surchargées (*voir le paragraphe 4.42*), le gouvernement a réouvert les écoles normales en 1995 et organisé le recrutement par concours d'étudiants enseignants. Les étudiants sélectionnés reçoivent une formation de un à trois ans selon leur niveau d'éducation. Leur formation est payante. Après l'obtention de leur diplôme, les étudiants sont recrutés comme instituteurs pour l'enseignement primaire, mais ils n'ont pas le statut de fonctionnaire. Ils soumettent leur candidature à des commissions locales qui décident de leur recrutement pour une durée renouvelable de deux ans (deux périodes de dix mois, soit deux années scolaires). Leur salaire représente environ 67,5 % de celui des instituteurs fonctionnaires de même qualification. Les enseignants sont payés sur le budget local. Etant donné l'unicité des structures budgétaires et de trésorerie, les services financiers des localités manquent souvent de liquidités ; il y a donc de fréquents retards de paiement.

4.28 Cette politique s'est révélée payante sur plusieurs points : 1) elle a fourni un emploi à des diplômés du secondaire ou du supérieur qui auraient été sans cela au chômage ; 2) elle a contribué, sur le plan pédagogique, à

13. Voir A. Mingat et B. Suchaut, *Une analyse économique comparative des systèmes éducatifs africains*. Bruxelles : Éditions de Boeck Université, 2000.

l'amélioration globale de la qualité de l'enseignement ; 3) elle a évité la fermeture de certaines écoles faute d'enseignants et a contribué ainsi à l'amélioration de l'accès à l'éducation dans certaines zones. Les taux bruts de scolarisation, qui étaient de 62,7 % en 1994 sont passés à 69,2 % en 1999 ; dans les zones sous-scolarisées, ces nouveaux enseignants non fonctionnaires ont permis la création d'écoles. Ils représentent 18 % de la population des enseignants et, dans certaines localités, cette proportion peut atteindre 30 à 60 %.

4.29 En **Guinée**, le taux d'inscription en 1990 était faible (TBS de 28 %) avec, parallèlement une forte demande d'éducation primaire. Au même moment, de nombreux enseignants étaient au chômage ou sous-employés ; certains n'avaient pas de classe et l'administration regorgeait de personnes qui avaient été formées pour devenir enseignants. Cela révélait un dysfonctionnement dans l'affectation des personnels enseignants. Le gouvernement entreprit donc un redéploiement, visant à affecter les enseignants sans classe dans les classes sans enseignant¹⁴.

4.30 C'était une politique difficile à mettre en œuvre étant donné la résistance des enseignants à ce redéploiement. La stratégie adoptée par le ministère de l'éducation pour relever ce défi a comporté plusieurs dimensions :

- L'expression claire et forte de la volonté politique émanant du chef de l'Etat et du ministre de l'éducation qui ont, l'un et l'autre, joué un rôle actif dans la mise en œuvre ;
- Une campagne active d'information et de communication comportant : 1) des réunions dans tout le pays (souvent animées par le ministère de l'éducation) rassemblant groupes et organisations de parents et d'enseignants ainsi que le personnel ministériel technique et administratif (les inspecteurs, etc.) ; 2) la promulgation de décrets officiels ; 3) une campagne de presse ayant recours aux médias modernes (radio, télévision, presse écrite) et aux canaux plus traditionnels de communication (communication interpersonnelle) ;
- Des mesures d'accompagnement ont été prises, notamment : 1) la réorganisation de la carrière d'enseignant, et des structures de promotion tenant compte des aspects particuliers du métier (et de leurs différences par rapport aux autres métiers de la fonction publique) et comprenant un programme de formation continue et une nouvelle échelle de salaires ; 2) des garanties contre la perte d'avantages, comme le logement.

4.31 La mise en œuvre n'alla pas sans difficultés et obstacles à surmonter. Elle coïncidait avec la démocratisation de la vie politique et, de ce fait, avec la multiplication des partis politiques dont beaucoup s'opposaient au gouvernement en place. Certains exploitèrent politiquement les mécontentements nés de cette politique éducative. Une autre difficulté, liée à un sentiment de perte de prestige, vint d'enseignants du secondaire, formés pour enseigner dans le

14. Voir A. Condé, *Le redéploiement du personnel enseignant en Guinée*. Paris : ADEA, 1996.

primaire, qui avaient obtenu sans formation complémentaire des postes dans le secondaire et qui se virent « redéployés » dans le primaire. Ils n'avaient plus le droit d'être appelés « professeurs » et devaient réapprendre à travailler avec de jeunes enfants. Enfin, il y eut aussi beaucoup de problèmes liés à la qualité de l'information concernant les intéressés, à leur résistance et à une connaissance imparfaite de la carte scolaire et du contexte.

4.32 Cette politique (parmi tout un ensemble de mesures) fut pourtant mise en œuvre en 1991-92 et les résultats furent – et sont encore – spectaculaires :

- Le TBS passa de 28 % en 1990, à 40 % en 1994, sans coûts supplémentaires pour le budget gouvernemental ;
- Les filles furent les grandes bénéficiaires de cette politique. Un des effets du redéploiement fut l'affectation de femmes dans les écoles rurales (comme enseignantes et directrices d'école). Cela aida à convaincre les populations locales d'envoyer les filles en classe. Entre 1990 et 1998, le TBS féminin est passé de 25,7 % à 31,9 % ;
- Le pourcentage du budget affecté aux dépenses non salariales s'accrut ;
- Avec l'assistance des partenaires extérieurs, un meilleur système d'encadrement et d'information du personnel fut mis en place.

4.33 Parmi les leçons tirées de cette expérience figurent :

- L'approche participative, incluant toutes les couches de la population et tous les acteurs concernés, a été primordiale ;
- La volonté politique, un leadership actif et l'engagement des hauts fonctionnaires du ministère ont été des facteurs décisifs pour le succès de l'opération ;
- Il s'agissait d'une opération, efficace et rentable, exclusivement nationale, ne bénéficiant que de très peu d'apports des partenaires financiers et techniques extérieurs (PEATF) ;
- Les atermoiements et les retards ont résulté de l'absence d'un système précis de gestion de l'information et du manque de formation à la gestion chez les personnes responsables de la mise en œuvre.

4.34 Au **Sénégal**, où le TBS a chuté de 58 % à 54 % entre 1990 et 1994, le gouvernement, en collaboration avec ses partenaires extérieurs, a opté pour une politique controversée de recrutement d'enseignants « volontaires » hors normes ne bénéficiant pas des mêmes salaires appliqués dans la fonction publique. Cette politique est née de plusieurs observations :

- Une forte demande éducative confrontée à un nombre insuffisant d'enseignants ;
- Dans le cadre d'un programme incitatif du gouvernement, des milliers de salles de classe étaient en cours de construction par les communautés, les ONG et les parents ;
- Le budget gouvernemental était dans l'impossibilité de faire face au coût d'un accroissement considérable des enseignants payés par l'Etat ;

- L'existence d'un grand nombre de diplômés du secondaire et du supérieur qui se retrouvaient sans emploi.

4.35 Faire accepter cette politique a demandé des efforts considérables en explications, ce qui est passé par des rencontres avec les syndicats d'enseignants, les groupes et les associations de parents et de communautés, ainsi que le recours aux médias pour informer et sensibiliser l'opinion publique. Une adhésion suffisante en a découlé, ce qui a permis d'aller de l'avant et, en 1998, 19 % des enseignants étaient des volontaires.

4.36 Les enseignants volontaires du **Sénégal** sont considérés comme étant un maillon essentiel d'une chaîne de solidarité dans laquelle on retrouve des exemples de volontariat international (les volontaires des Nations unies, les volontaires du progrès, les Peace Corps, etc.). Les enseignants volontaires signent un engagement pour deux ans, renouvelable une fois. Pendant cette période, ils reçoivent une formation en cours d'emploi et un salaire réduit. Leur logement est assuré par les communautés dans lesquelles ils enseignent et ils bénéficient d'une couverture médicale. Le statut professionnel de ces enseignants est souple : ils sont recrutés et gérés par les autorités locales ; ils peuvent démissionner à leur gré, se présenter aux examens universitaires ou à ceux de la fonction publique. Ils ont la possibilité, une fois leur volontariat achevé, d'accéder au nouveau corps des enseignants « contractuels » (ce qui signifie qu'ils ne sont pas fonctionnaires) avec un salaire et un plan de carrière qui atteignent leur plafond au bout de 22 ans de carrière. Les enseignants contractuels titulaires des diplômes professionnels requis peuvent, selon des modalités définies, être recrutés comme enseignants fonctionnaires.

4.37 Les résultats ont été impressionnants. Entre 1995 (première année de mise en œuvre de la politique) et 1998, le TBS passa de 54,6 à 61,2 %. Les filles ont particulièrement bénéficié de cette politique, leur pourcentage passant de 46,6 à 55,5. Les rapports des inspecteurs et des directeurs d'école indiquent que la qualité du travail accompli par les volontaires est satisfaisante. De plus, lorsqu'ils se présentent aux examens professionnels d'enseignement, les volontaires réussissent dans l'ensemble mieux que les autres enseignants.

4.38 Le **Tchad** était confronté à une demande d'éducation croissante alors même qu'il y avait pénurie d'enseignants, due à la faiblesse des ressources budgétaires du gouvernement qui ne pouvait pas recruter des enseignants fonctionnaires. La mobilisation d'enseignants non fonctionnaires (à la fois dans le primaire et dans le secondaire – voir les paragraphes 4.8 et 4.100) a commencé en 1974 et prit une grande ampleur pendant les années de guerre civile (1979-82). Ces enseignants représentent aujourd'hui 54,7 % des effectifs totaux d'enseignants dans le primaire et 71,0 % des effectifs totaux du secondaire ; pour la plupart, ils n'ont pas reçu de formation avant leur entrée en fonction. Il existe désormais trois types d'enseignants non fonctionnaires :

- les « enseignants communautaires », entièrement payés par les communautés, sont au nombre de 1 827 (soit 15,7 % de l'ensemble des enseignants et 28,7 % des enseignants non fonctionnaires) ;
- les « enseignants auxiliaires », qui sont employés par les écoles privées, sont au nombre de 895 (soit 7,7 % de la profession et 14,1 % des enseignants non fonctionnaires) ;
- les « enseignants suppléants », employés dans les écoles publiques et recrutés et payés soit par l'État, soit par des associations locales de parents d'élèves, sont au nombre de 3 643 (soit 31,3 % de la profession et 57,2 % des enseignants non fonctionnaires).

4.39 Le critère minimum d'éligibilité pour le recrutement des enseignants non fonctionnaires du primaire est d'avoir achevé la 4^e année du cycle secondaire ; 6,3 % seulement d'entre eux ont reçu une formation avant leur prise de fonctions. Une fois en place, ils bénéficient de 120 jours de formation continue organisée pendant les vacances scolaires. Les communautés, les associations de parents et les écoles privées négocient librement les conditions de service avec les personnes recrutées – il n'y a pas de critères ni de réglementations standards. Depuis 1997, toutefois, l'Etat prend en charge 80 % des coûts salariaux pour 1 300 d'entre eux (soit 20 % du total environ), les 20 % restants étant payés par les communautés.

4.40 Bien que, de l'avis général, ces enseignants aient amélioré l'accès et réduit les effectifs des classes, une majorité (53,4 %) des directeurs d'école interrogés (178) estime qu'ils ont eu un impact négatif sur la qualité de l'éducation. Ce point de vue négatif n'est partagé que par 40,4 % des responsables d'associations de parents interrogés. En tout état de cause, la situation qui a conduit à employer des enseignants non fonctionnaires a contribué à élever le degré de responsabilité des communautés. Celles-ci gèrent aujourd'hui 29,4 % de la totalité des écoles primaires. Elles sont, avec les associations de parents, les éléments les plus actifs dans la recherche de nouvelles approches et de solutions durables.

4.41 La pérennité reste l'un des problèmes majeurs. Elle tient en partie aux écarts de salaires entre enseignants fonctionnaires et non fonctionnaires, ces derniers se sentant « dévalués » et prêts à quitter leur emploi à la première occasion.

Doubles vacances et classes multigrades

4.42 Le **Cameroun** présente son programme pour les écoles primaires de « pédagogie des grands groupes », lancé dans l'ensemble du territoire par une série de séminaires. Il s'agit d'une variante de la double vacation (avec une pédagogie renforcée) pratiquée surtout dans les zones urbaines, pour réduire

les effectifs de classes surchargées (100 à 200 élèves). Cette approche cherche à rompre avec la monotonie inhérente aux classes surchargées, en faisant appel à des méthodes pédagogiques actives fondées sur une plus grande autonomie de l'élève et sa participation active (c'est-à-dire, une pédagogie non frontale). Les très grandes classes sont scindées en petits groupes en fonction de la leçon enseignée, de l'âge et du niveau des élèves. Cette répartition est faite par les enseignants qui connaissent mieux que quiconque leurs élèves ; ceux-ci participent activement à l'organisation de la classe et des cours. L'enseignant devient un guide, un conseiller et un animateur pour sa classe. Des formations spécifiques relatives à cette approche ont débuté pour les enseignants en 1992. Des enseignants auxiliaires « volontaires » (payés par les parents) sont recrutés localement pour venir aider l'enseignant formé. Les niveaux de formation et de rémunération de ces auxiliaires varient. Dans certains districts scolaires, ils représentent 30 à 60 % des enseignants.

4.43 Une des principales innovations de ce programme est l'abandon progressif de la pédagogie frontale au profit du travail en petits groupes au sein desquels les élèves travaillent ensemble et participent activement au processus d'acquisition des connaissances. Au niveau de la pédagogie, le travail s'organise selon quatre étapes : 1) l'enseignant invite les élèves à constituer des petits groupes à partir, éventuellement, de critères de son choix ; 2) il présente le travail à effectuer, énonce les consignes, fixe la durée du travail des groupes et choisit (ce sont parfois les élèves qui le font) un responsable chargé de veiller au respect du délai et de rendre compte des travaux ; 3) au sein de leur groupe, les élèves travaillent ensemble sur le thème donné, tandis que l'enseignant va de groupe en groupe pour conseiller et orienter les élèves ; 4) les groupes présentent leur travail, sollicitant débats et commentaires. L'enseignant veille à ce que les élèves changent de rôle dans les groupes et à ce que le travail qui peut être fait individuellement ne soit pas fait en groupe.

4.44 Il semble que les élèves soient plus productifs dans ces conditions et assument davantage la responsabilité de leur apprentissage. Cela peut s'expliquer par le fait, relayé par de nombreux enseignants, que les élèves ont l'impression de « jouer ». En fait, en participant à des jeux bien structurés, ils apprennent. Une évaluation des classes surchargées du premier cycle secondaire indique qu'il est particulièrement important que tous les enseignants soient bien formés à l'enseignement du français et en expression écrite. La formation continue est primordiale pour eux, surtout pour pouvoir évaluer leurs élèves.

4.45 La Côte d'Ivoire rend compte d'une expérience menée dans une classe urbaine qui a prouvé l'efficacité de la double vacation. Ce dispositif était rendu nécessaire par le très grand nombre d'élèves fréquentant cette école. Sans augmentation du nombre de classes, ni du nombre d'enseignants, le nombre d'élèves s'est accru en un an de 41 % (entre 1993/94 et 1994/95), pour se stabiliser par la suite. La journée scolaire pour les élèves a été ramenée à quatre heures. Les enseignants ont reçu une formation spécifique et la communauté,

en liaison avec l'école, apporta du matériel. Les résultats ont été excellents : les passages dans la classe supérieure passèrent de 57 % en 1993/94 à 71 % en moyenne pendant les quatre années suivantes et les réussites à l'examen de fin d'études primaires passèrent de 27 % en 1994 à 77 % en 1998.

4.46 En **Gambie**, l'instauration, en 1990, de la double vacation en zones urbaines et semi-urbaines dans des écoles pilotes a permis de répondre à la pénurie de professeurs et de salles de classes. Dans ces écoles, certains enseignants étaient choisis pour prendre un groupe d'élèves le matin et un autre l'après-midi. Une seule salle de classe accueillait ainsi 90 élèves dans la journée (deux fois 45 élèves) au lieu de 45 seulement. Ce système a permis d'enregistrer un fort accroissement des inscriptions dans ces écoles. Après le succès de cette phase pilote, le dispositif fut étendu à l'échelle nationale à toutes les écoles en zone urbaine. Le résultat a été un accroissement annuel moyen des inscriptions de 8 %, avec 32 % des élèves en classe dédoublées en 1997/98.

4.47 Malgré l'effet positif significatif de la double vacation sur l'amélioration de l'accès à l'éducation, son efficacité a été contestée tant par les enseignants que par les parents. Si les parents et les enseignants interrogés se déclarent, dans leur majorité, convaincus de la nécessité de la double vacation, beaucoup d'entre eux estiment qu'elle est difficile à vivre sous sa forme actuelle pour les enseignants et pour les élèves. Les enseignants estiment quelle exige d'eux des sacrifices et qu'elle entraîne une certaine agitation. D'autres considèrent que les élèves de l'après-midi sont sacrifiés parce que les enseignants sont déjà épuisés à la fin de la matinée. Enfin, malgré l'accroissement des inscriptions et les bons résultats des étudiants, l'accès à l'école est resté dans certains cas freiné par le manque de collègues et, en général, le coût élevé de l'instruction.

4.48 La **Guinée** a présenté la création de classes multigrades dans les zones rurales comme un moyen d'améliorer l'accès par une utilisation plus rationnelle des enseignants. Cette approche était adaptée pour les années 1990-95, qui correspondent à une période de forte demande d'éducation et de recrutement limité d'enseignants. La mise en œuvre du programme a été rendue possible grâce à la construction de nouvelles écoles et à la rénovation d'anciennes ; la fourniture d'équipements et de matériels didactiques en quantité suffisante (manuels, radio, ouvrages de référence) ; une formation spécifique des enseignants et des directeurs d'écoles à l'approche multigrade et à l'usage des programmes radio en appui. Bien que l'évaluation systématique du programme reste à faire, selon les comptes rendus périodiques des services éducatifs locaux, les résultats semblent positifs : les inscriptions se sont accrues dans les zones concernées.

4.49 La viabilité et la faisabilité des politiques de classes multigrades sont les grandes leçons à retenir de cette expérience. Mais il reste encore plusieurs obstacles à surmonter : les réticences des enseignants et des autres

fonctionnaires de l'éducation, et la fourniture de matériel pédagogique en quantité suffisante. Les enseignants demandent souvent à être nommés dans d'autres écoles, pour éviter la charge supplémentaire qui leur incombe dans un système multigrade. Il est par conséquent important de motiver les enseignants de classes multigrades car ils considèrent souvent qu'ils ont davantage d'efforts à fournir. Etant donné, par ailleurs, l'éloignement des zones rurales où ce système est mis en pratique, la supervision y est difficile. Enfin, il faut que les familles fassent confiance à l'approche multigrade et n'envoient pas leurs enfants ailleurs.

L'éducation de base des enfants nomades

4.50 Le Nigéria compte environ 9,3 millions de nomades, dont un tiers sont des enfants en âge scolaire. Les nomades se répartissent en deux types : les éleveurs et les pêcheurs itinérants. Le taux d'alphabétisation de cette population varie, de 0,2 à 2 %, et la participation à l'éducation – formelle ou non – reste très faible, leur mode de vie rendant la scolarisation très difficile. Un programme de recherche-action a été mis en place dans quatre centres pour nomades basés à l'université, avec pour objectif de fournir des services de support académique. Ce sont les centres qui ont réalisé l'étude à la base du programme, qui a été mis en œuvre entre 1990 et 1998 ; une évaluation a été conduite en 1999 pour vérifier l'application des programmes et la bonne utilisation du matériel pédagogique.

4.51 Le contexte institutionnel de l'opération était le suivant :

- Une Commission nationale pour l'éducation des nomades a été chargée de superviser le programme. L'objectif qui lui était assigné était clair : apporter une instruction primaire aux enfants des communautés nomades ; proposer des formations aux adultes ; et enfin établir un réseau de partenariats entre Etat, autorités locales, ONG nationales et internationales et organismes bailleurs de fonds pour assurer une mise en œuvre efficace de ce programme ;
- Un environnement propice à cette innovation. Cela recouvrait : 17 sociétés coopératives liées par un système de prêt aux familles ; une assistance aux communautés nomades pour promouvoir la stabilité financière ; la création dans les douze Etats du Nord du pays de 54 classes d'alphabétisation pour les adultes (on y dénombre davantage de femmes que d'hommes) ; des programmes radio donnant des informations sur les activités de la Commission pour l'éducation des nomades et visant l'information et la mobilisation du public ; la création d'écoles communautaires nomades, construites et entretenues par les communautés et qui semblent disposer de plus de ressources que les classes soutenues par le gouvernement ; et la constitution d'un comité de sélection pour la construction des écoles.

4.52 Des partenaires extérieurs et nationaux ont apporté les contributions suivantes : adaptation des programmes et du matériel éducatif classique aux besoins et au mode de vie des nomades ; nouvelle formation des enseignants pour qu'ils appréhendent mieux leurs nouveaux programmes et leurs nouveaux élèves ; programme de formation au métier d'enseignant de nomades âgés de douze à 18 ans – ce point est très important, car bien des enseignants refusent de suivre les communautés nomades dans leurs déplacements ; un système souple et adapté d'éducation, avec des horaires flexibles et un travail par équipes pour que les enfants puissent continuer à travailler ; l'utilisation de la radio comme auxiliaire d'instruction ; des classes en aluminium démontables et des tentes pour les élèves, des bateaux à moteur pour faire la classe aux pêcheurs ; des indicateurs standardisés de résultats et des instruments de suivi, qui ont permis d'élaborer un système d'évaluation de ces écoles.

4.53 Grâce à ces interventions, le nombre d'enfants nomades scolarisés est passé de 18 831 en 1990 à 155 786 en 1998. Sur cette période, le nombre de filles scolarisées est passé de 5 068 à 65 855. L'écart entre les filles et les garçons a été réduit de 85 %. Le taux de passage de l'école primaire au collège est passé de 45 % en 1992 à 53 % en 1998, un taux supérieur à la moyenne nationale, qui se situe à 47 %. Le nombre d'élèves ayant achevé leur scolarité dans le primaire est passé de 2 077 en 1994 à 7 632 en 1998. En 1990, on dénombrait 329 écoles et 886 enseignants ; en 1997, il y avait 1 098 écoles et 3 355 enseignants. Les parents, les communautés et même les autorités locales sont aujourd'hui plus conscients de leurs obligations et mieux armés pour utiliser les nouveaux outils de suivi pour l'amélioration de leurs écoles. Des problèmes subsistent cependant : la formation insuffisante des enseignants (53 % n'ont pas les qualifications minimales) ; des ressources financières et didactiques insuffisantes, des conflits entre nomades et fermiers, qui perturbent la fréquentation scolaire.

4.54 Deux leçons se dégagent de cette expérience :

- La première étape vers la réussite de cette opération novatrice a été de prendre conscience de la nécessité d'un changement et de l'impuissance du système formel à atteindre les nomades. On a compris qu'il fallait adapter le système aux nomades et non l'inverse ;
- Au cœur du succès, on retrouve le caractère holistique de l'intervention, qui va de pair avec une stratégie de mobilisation permanente des parties prenantes. C'était particulièrement important, étant donné le scepticisme initial des communautés nomades. Afin d'y remédier, d'autres approches ont été introduites : des rencontres ; un travail fréquent avec des agents vétérinaires ; des rencontres avec les chefs des communautés ; des campagnes à la radio et d'affichage ; enfin, la décentralisation du processus de prise de décision en faveur des parties prenantes et des unités impliquées dans le programme.

La fourniture de repas à l'école

4.55 Entre 1980 et 1999 (années de sécheresse ou de guerre civile ou années qui les ont suivies), le **Tchad** a mis en place, avec l'aide de partenaires extérieurs, un programme de fourniture de repas dans les écoles primaires. Aujourd'hui, 120 700 élèves sont concernés dans 809 écoles (soit environ 16 % de la population scolarisée). Les denrées alimentaires sont livrées dans chaque école et gérées par des comités mixtes école/communauté. Ce programme a été un facteur d'accroissement de la scolarisation dans les régions frappées par la sécheresse ou qui souffrent régulièrement de pénuries de produits alimentaires. Cela a également contribué à resserrer les liens entre les communautés et les écoles. Ces denrées permettaient, outre la fourniture de repas aux élèves, de donner un complément de salaire aux 1 100 enseignants communautaires non fonctionnaires (*voir le paragraphe 4.38*). Bien que, de l'avis général, ce programme ait amélioré l'accès à l'éducation, il n'est pas certain qu'il ait contribué à des améliorations sur le plan qualitatif et pédagogique.

4.56 L'un des inconvénients du programme concerne sa durabilité et la dépendance qu'il entraîne. Là où les fournitures de repas ont cessé, on a constaté un déclin des inscriptions à l'école. Dans certains cas, il y a même eu fermeture d'écoles. Le gouvernement n'a pas réussi à trouver des solutions de remplacement ni à constituer des stocks de denrées alimentaires.

4.57 Il faut tirer trois leçons de cette expérience : 1) la nécessité de former des membres de la communauté pour une gestion locale ; 2) le besoin de règles claires fixant les rôles et les responsabilités des autorités éducatives et communautaires pour gérer de tels programmes ; et enfin 3) la nécessité de faire prendre conscience aux communautés que le maintien de tels programmes de cantines scolaires exige un bon mécanisme de constitution des stocks.

Politiques intégrées pour améliorer l'accès à tous les niveaux

4.58 L'île **Maurice** rend compte d'un ensemble intégré de politiques prises depuis la conférence de Jomtien, en 1990, et qui ont eu pour résultat d'améliorer considérablement les taux de scolarisation à tous les niveaux du système éducatif :

- En 1998, le taux brut de scolarisation pour l'éducation préscolaire (enfants âgés de 3 à 5 ans) était de 89 % ;
- L'éducation primaire universelle est une réalité depuis les années 60, et le TBS en 1998 était de 105 % ;
- Les taux de scolarisation dans le secondaire ont progressé de 24 % entre 1990 et 1998, avec un TBS pour 1998 de 56 % ;
- Les taux de participation à l'enseignement supérieur sont estimés à 11,3 % pour la classe d'âge des 19-24 ans. Les inscriptions à l'univer-

sité de Maurice ont augmenté de 88 % sur la période 1990-97 ;

- Les inscriptions dans les cours de formation technique et professionnelle – privés mais réglementés – ont été multipliées par plus de 7 entre 1990 et 1998 ;
- Environ 3 500 Mauriciens suivent des cours d'enseignement supérieur par l'intermédiaire des cours à distance et un grand nombre de Mauriciens se lancent dans une formation supérieure à l'étranger (ils étaient environ 2 000 en 1998).

Ces taux de croissance ont été accompagnés par des améliorations notables de la qualité telle que mesurée par les taux de réussite. Entre 1990 et 1998, les taux de réussite ont augmenté, passant dans le primaire de 60,3 % à 67,0 % ; dans les collèges de 62,0 % à 77,1 % et dans les lycées de 56,1 % à 72,4 %.

4.59 Ces résultats ont été favorisés par des facteurs politiques, institutionnels et économiques. L'engagement politique en faveur de l'éducation et la volonté de développer le secteur et de le rendre plus adapté aux réalités socio-économiques ont débouché sur la production d'une série de documents de politique qui ont clairement indiqué la voie pour le développement du secteur. La stabilité politique et l'absence de troubles ou d'interférences ont permis de consolider les projets éducatifs et de garder toujours en vue les objectifs fixés par les décideurs¹⁵.

4.60 La transformation rapide de l'économie mauricienne ces 20 dernières années a entraîné de profonds changements structurels. La dépendance à l'égard de l'agriculture a été remplacée par une diversification économique s'appuyant sur l'agriculture, la production, le tourisme et les industries de service. Sur la période 1984-97, le taux moyen de croissance annuelle était de 6,1 % et le revenu par habitant a progressé, passant de 1 018 dollars E.U. à environ 3 543 dollars E.U. Il en est résulté un marché de l'emploi sain, qui a absorbé une grande partie de la main-d'œuvre qualifiée sortant du système éducatif. Autre résultat, l'existence persistante de ressources pour le secteur éducatif. Entre 1990 et 1998, soit en huit ans, les dépenses de fonctionnement par étudiant ont augmenté de 141 % dans le primaire et de 109 % dans le secondaire. Les dépenses globales pour l'enseignement supérieur ont plus que quintuplé (avant ajustement pour tenir compte de l'inflation annuelle moyenne de 5,1 %). De gros investissements ont également été réalisés à tous les niveaux dans les infrastructures, souvent avec l'aide de partenaires extérieurs.

4.61 Au niveau institutionnel, le système éducatif a reçu le soutien du syndicat mauricien des examens et du Centre national pour la recherche et la conception de programmes. Le premier est responsable des questions liées aux

15. Pour une analyse détaillée de ce processus, voir Percy Selwyn, « Le cas de Maurice », dans *Formulation d'une politique éducative : enseignements et expériences d'Afrique subsaharienne – six études de cas et réflexions issues de la biennale de la DAE (octobre 1995)*. Paris : ADEA, 1996.

test/examens et aux certificats/diplômes. Le second s'occupe de la planification et de la conception des programmes ; de l'organisation de la formation continue des enseignants, des chefs d'établissement, des superviseurs et des inspecteurs pour qu'ils puissent utiliser efficacement les nouveaux matériaux au programme ; de l'évaluation des programmes et des matériaux pédagogiques pour garantir leur pertinence et leur efficacité ; et de la conception d'un processus efficace et continu pour la mise au point de programmes avec davantage de participation locale.

4.62 La formation professionnelle est caractérisée par une participation active du secteur privé, lequel a beaucoup d'influence dans les décisions politiques. L'aide des industriels se traduit par le placement de stagiaires, une formation assise sur l'expérience dans le cadre d'un contrat d'apprentissage, l'implication des professionnels de l'industrie dans les évaluations de la formation professionnelle et de l'enseignement dispensé, et la fourniture d'une formation continue sur mesure pour les employés. Outre ce rôle politique, le secteur privé est un partenaire important du financement de la formation professionnelle *via* un prélèvement de 1 % opéré sur les salaires de tous les employés.

4.63 L'ensemble du système scolaire est caractérisé par un degré certain de concurrence. Cela apparaît au niveau du primaire, où les parents s'efforcent de faire rentrer leurs enfants dans l'une des 50 meilleures écoles du pays. On retrouve ce phénomène pour les meilleurs collèges, dont la plupart sont privés. Cette concurrence exerce une forte pression sur les enfants, dont beaucoup reçoivent des cours de soutien scolaire privés – et coûteux – pour augmenter leurs chances d'être admis dans les meilleurs établissements du secondaire. Cela a des effets pervers, dont le peu de temps libre dont disposent les enfants pour participer à d'autres activités extrascolaires, et une certaine dévaluation du travail accompli pendant les cours.

4.64 Le rapport sur **Maurice** identifie un certain nombre de problèmes et de dysfonctionnements qui ont fini par apparaître dans le système :

- Les taux de redoublements en dernière année du primaire sont considérés comme forts (4,4 % en 1996, alors qu'ils étaient de 8 % en 1992) ; cela est dû à l'intense concurrence pour entrer dans les écoles prestigieuses ; dans les écoles secondaires, les taux sont encore plus forts, allant de 21 % à 28 % pour les dernières années du cycle ;
- Le taux de réussite en primaire dans les écoles rurales est inférieur de 30 % à celui enregistré dans les écoles urbaines ;
- Le programme est rigide et ne tient pas compte de la variété des potentiels des individus ;
- L'enseignement supérieur ne permet absolument pas de concilier perfectionnement et carrière professionnelle ;
- Le système de gestion de l'éducation, très centralisé, ne contribue pas à habiliter ou à renforcer les capacités au niveau local ; il ne s'intéresse

- que très peu au rôle que peuvent jouer les parents et les communautés ;
- une recherche systématique, approfondie et proactive sur l'éducation fait cruellement défaut.

Stratégies et interventions pour améliorer l'accès des filles à l'éducation

4.65 Quatre pays et un groupe de travail¹⁶ se sont intéressés à des interventions qui visent précisément à offrir plus d'opportunités éducatives aux filles et à lutter contre l'abandon prématuré de leur scolarité. De plus, comme on l'a vu dans les études de cas présentées jusqu'ici sur les politiques de partenariat avec les communautés ou touchant le personnel enseignant, les interventions visant d'une manière générale l'amélioration de l'accès à l'éducation semblent rencontrer bien plus de succès avec les filles qu'avec les garçons. Cela n'a rien de surprenant dans la mesure où ce sont les filles qui constituent le gros des enfants non scolarisés. Cela est particulièrement vrai dans les 17 pays ayant soumis des rapports sur l'accès à l'éducation primaire (*voir le tableau A*). Sans viser essentiellement les filles, les interventions conduites au Burkina Faso, en Guinée et au Sénégal ont eu des effets beaucoup plus positifs pour les filles (c'est l'inverse, cependant, dans les écoles communautaires au Mali). La politique de Zanzibar pour l'éducation de la petite enfance a attiré davantage de filles que de garçons, ce qui a élevé leur taux de scolarisation dans le primaire (*voir paragraphe 4.89*).

4.66 Trois des études de cas nationales sont centrées sur l'entrée des filles dans les écoles primaires (Bénin, Côte d'Ivoire et Tchad) ; une (Tanzanie) s'intéresse à leur entrée dans le secondaire ; la dernière (Bénin) décrit une approche informelle pour les filles non scolarisées trop âgées.

4.67 Le Bénin rend compte de deux interventions ayant pour but d'offrir aux filles une meilleure chance d'accéder à une éducation de base : l'une concerne les filles dans le système éducatif classique et l'autre un projet de développement communautaire visant à fournir une éducation de base aux jeunes filles non scolarisées trop âgées. Toutes deux ont été conçues et conduites avec l'appui des partenaires extérieurs du Bénin. Elles se fondent également toutes les deux sur une analyse diagnostic (la seconde a opté pour une approche recherche-action) qui montre que l'absence des filles dans les écoles tient à des facteurs culturels, aggravés par des grossesses précoces et par le contenu des programmes, lesquels ne correspondent pas, pour les parents, aux espoirs qu'ils fondent pour leurs filles. En outre, si leurs moyens financiers sont limités, les familles donnent la préférence à l'éducation des garçons.

16. Le Bénin (deux études de cas), la Côte d'Ivoire, la Tanzanie et le Tchad et le groupe de travail sur la participation féminine, œuvrant à travers le FEA.

4.68 Les autorités politiques sont depuis longtemps préoccupées par cette situation. Un programme a été établi en 1992, avec l'aide de partenaires extérieurs pour accroître les taux de scolarisation des filles et garder celles-ci à l'école. Il comportait :

- Des mesures anti-discriminatoires visant l'exemption des frais de scolarité pour les filles dans les zones rurales ;
- L'instauration d'un réseau centré sur l'éducation des filles et regroupant autorités communautaires, ONG, parents, enseignants et élèves impliqués dans la promotion de l'éducation des filles. L'objectif est de sensibiliser les parents sur la nécessité d'éduquer leurs filles ;
- La mise en place dans chaque département de pensions pour jeunes filles. Les cinq meilleures élèves en fin de primaire de chaque sous-préfecture y sont hébergées pendant qu'elles poursuivent leur scolarité au collège ;
- La création au sein du ministère de l'Éducation (Département de la planification) d'un service consacré à la scolarisation des filles. Ce service est notamment chargé 1) d'appliquer la politique gouvernementale visant de meilleures opportunités éducatives pour les filles ; 2) de mettre en place des programmes et des plans d'actions destinés à scolariser les filles, à les maintenir dans le système éducatif et à les faire progresser ; 3) de contrôler les résultats ;
- La mise en place de programmes de cantines scolaires dans les zones rurales.

4.69 Un certain nombre de problèmes et d'obstacles surgirent pendant la mise en œuvre du programme, tous largement liés 1) à la résistance de certains directeurs d'écoles qui craignaient un déficit budgétaire ; 2) à l'hostilité des garçons jugeant le projet discriminatoire ; 3) aux pensions pour jeunes filles que les communautés locales étaient censées gérer et financer alors qu'elles n'étaient pas pleinement convaincues de leur utilité.

4.70 Les résultats furent néanmoins très encourageants. De 1992/93 à 1997/98, le TBS des filles en primaire passa de 44 % à 59 % et leur pourcentage dans la population scolaire en primaire passa de 34 % à 38 %. Dans trois départements (sur les six que compte le pays), leur TBS s'accrut de plus de 60 %. Pour le secondaire, leur présence s'accrut significativement entre 1995/96 et 1997/98. Pendant cette période le TBS des filles s'est accru de 35 %, contre 30 % pour les garçons – trois départements enregistrèrent même des taux d'augmentation supérieurs à 60 %. On peut conclure en affirmant que l'exemption des frais de scolarité s'est révélée efficace et que la mesure devrait être étendue aux zones urbaines.

4.71 La seconde étude de cas du Bénin montre que des interventions non formelles peuvent avoir des effets sur la scolarisation dans le système formel. Le programme concerné (Educom) s'appuyait sur une recherche-action conduite par une équipe interdisciplinaire d'éducateurs, de spécialistes de l'agriculture,

de sociologues et de spécialistes du développement communautaire. La recherche menée dans quatre villages, s'est intéressée à 200 filles non scolarisées âgées de huit à 15 ans. Les chercheurs conçurent une approche participative pour renforcer les capacités des filles à être autonomes et à jouer un rôle productif au sein de la communauté. Les besoins de formation et les méthodes – y compris les horaires, les formateurs, etc. – furent définis par les jeunes filles et la communauté.

4.72 Les résultats furent suffisamment convaincants pour étendre l'opération à 103 villages en 1994. Les critères de sélection des villages étaient les suivants : faiblesse de la scolarisation des filles dans le système formel ; homogénéité linguistique ; existence de structures paysannes et administratives minimales ; école offrant un cursus de trois ans au moins. La formation des animateurs prévoyait la visite de projets analogues menés dans d'autres pays (le Mali, le Togo et la Tunisie). Un réseau de comités nationaux, provinciaux et communautaires fut mis en place pour assurer la mise en œuvre, le suivi et le contrôle du programme.

4.73 Quatre ans plus tard, les inscriptions dans les 30 écoles s'étaient accrues de 35 % pour les garçons et de 50 % pour les filles. La clé du succès réside dans « l'accord de partenariat » conçu et négocié avec les communautés pendant leurs assemblées de village. L'un des principaux objectifs étant d'aboutir à une plus forte intégration école/communauté, des responsables scolaires (inspecteurs et enseignants) furent impliqués et formés. Autres facteurs clés de succès : l'emploi des langues locales dans certaines écoles ; l'aide apportée aux activités des femmes génératrices de revenus ; un vaste programme de tutorat ; une plus grande participation des communautés aux affaires scolaires ; une structure chargée du suivi ; le recours à des animateurs et des formateurs tous originaires de la région et ayant un profil approprié. Les enseignements à tirer de cette expérience sont : 1) l'utilité d'une recherche-action pour tester les hypothèses et créer des outils efficaces d'innovations éducatives et sociales ; 2) l'importance d'une liaison étroite et permanente avec la communauté ; 3) l'utilité d'expériences réussies comme celle-ci pour renforcer le système éducatif dans son ensemble ; 4) la nécessité de prendre en compte les préoccupations économiques des mères si l'on veut scolariser leurs filles.

4.74 La Côte d'Ivoire s'est intéressée à la fourniture de manuels scolaires pour inciter les filles à aller à l'école dans les zones rurales défavorisées (Nord et Nord-Est du pays) où le TBS des filles a chuté de 39 % en 1985 à 32 % en 1991. Les analyses conduites dans la région ont montré que cette situation tenait à des facteurs socioculturels et économiques. Avec la collaboration de partenaires extérieurs, une stratégie a été mise au point centrée sur les éléments suivants : la sensibilisation des familles, la formation de conseillers pédagogiques et la mise en place d'un système de prêt d'ouvrages pour les filles dans 1 783 écoles primaires de cinq régions septentrionales du pays.

4.75 La sensibilisation s'opéra par des moyens de communication de masse et par une communication plus directe avec les communautés locales. Radio, télévision, affiches en couleur et films vidéo, en français et dans les langues locales, diffusèrent des messages expliquant le système de prêt. Une communication plus directe se fit lors de rencontres avec les communautés, par le biais d'entretiens individuels, de visites aux familles et de séances de présentation de l'opération aux structures locales et aux conseils traditionnels. L'achat et la distribution des ouvrages furent assurés par le bureau central pilotant le projet, tandis que les directeurs d'écoles et les autorités locales géraient les stocks et la distribution au niveau local.

4.76 Les résultats obtenus de 1993/94 à 1995/96 sont les suivants : un accroissement moyen de 24 % des inscriptions des filles à l'école dans cinq districts (allant de 16 % dans l'un à 35 % dans un autre). Il y eut beaucoup de problèmes logistiques (retards dans les livraisons, problèmes de stockage), de problèmes liés à la mauvaise qualité des ouvrages, auxquels s'ajouta la nécessité de publier de nouveaux manuels pour refléter les modifications dans les programmes. Sur l'ensemble du projet, les pertes dues au gaspillage représentent 12 %. Deux leçons principales s'en dégagent : 1) la population cible n'accepta le projet qu'après avoir acquis une connaissance approfondie des objectifs poursuivis ; 2) la souplesse et l'adaptation dans une telle entreprise sont indispensables.

4.77 En **Guinée**, l'accès à l'éducation (TBS de 27 %) et l'équité (TBS de 19 % seulement pour les filles) posaient de sérieux problèmes en 1989. Près du quart des enfants entrés à l'école – en majorité des filles – abandonnait l'école avant la fin des études primaires, et environ un élève sur deux redoublait au moins une année. C'est dans ce contexte que le gouvernement lança, avec le soutien des communautés locales et d'un partenaire extérieur, le programme « Nafa ». Il faisait partie d'une série d'initiatives visant : 1) l'amélioration de l'accès et la réduction des inégalités entre les sexes et entre zones rurales et urbaines ; 2) une meilleure intégration des filles dans les activités socio-économiques des communautés.

4.78 Les centres « Nafa » prévoyaient, dès leur conception, un ensemble de mesures et d'activités destinées aux filles des villages non scolarisés. Parents et communautés villageoises sont parties prenantes dans la création et la gestion de ces centres. Le programme est accéléré de façon à ce que les filles puissent acquérir un niveau éducatif de base et rattraper celui des élèves déjà scolarisés. L'organisation pédagogique est souple, ce qui signifie que les filles ont le temps d'aider leurs mères pour les travaux domestiques et autres tâches familiales. Le programme comporte une part de formation professionnelle. Le pari fait est que les meilleures élèves puissent poursuivre leurs études dans des établissements formels ; environ 7 % de ces filles continuent ainsi. Ces caractéristiques et un fort soutien politique ont permis le succès du programme qui a

donné une seconde chance d'aller à l'école à plus de 5 000 filles des campagnes non scolarisées. Etant donné l'appui politique et le soutien des communautés dont le programme a bénéficié, il y a de bonnes raisons de penser que le programme se poursuivra.

4.79 Deux évaluations réalisées en 1997 et en 1999 confirment ces résultats. Elles identifient aussi six domaines importants pour la bonne suite du programme : 1) l'apprentissage technique et l'acquisition de compétences représentent souvent les principales motivations des élèves, il faut veiller à ce que la lecture et le calcul restent les priorités absolues ; 2) la formation des enseignants et des animateurs doit être régulièrement renouvelée afin de les familiariser aux nouvelles approches pédagogiques ; 3) étant donné que les filles se marient jeunes, il est préférable qu'elles entrent dans le programme entre 9-14 ans plutôt qu'entre 10-16 ans ; 4) le manque de formation des comités locaux de gestion freine leur implication dans la gestion pédagogique et la maintenance des équipements ; 5) du fait de la dégradation des conditions économiques, certaines communautés ont des difficultés à payer le salaire des enseignants ; 6) enfin, une meilleure connaissance des coûts et des problèmes de financement est nécessaire.

4.80 La **Tanzanie** présente un programme, mis en place avec le soutien de partenaires extérieurs, pour apporter une aide à des filles issues de milieux pauvres dans neuf zones défavorisées. Le programme aide des filles qui se sont distinguées par leurs bons résultats scolaires à entreprendre et mener à bien des études secondaires. Le choix des candidates est fait sur la base des résultats scolaires et des besoins exprimés. Leurs dossiers sont ensuite soumis aux chefs de villages pour un examen et une sélection finale. Le système de bourse couvre les frais de scolarité, les uniformes, les livres et fournitures et le logement. Le programme a concerné 1 325 filles dans 58 écoles secondaires. Le taux d'abandon observé fut de 4,1 % en 1998 et 2,8 % en 1999, contre une moyenne nationale en 1998 de 32,6 %. Les frais généraux s'élèvent à 2,36 millions de dollars E.U. pour 1998-99, dont 52 % pour les bourses et 36 % pour les biens. Une évaluation indique que les résultats des filles « s'améliorent » ; ils sont meilleurs que ceux des filles qui n'ont pas bénéficié de ce programme. Un autre intérêt du programme a été de faire prendre conscience de l'importance de l'enseignement secondaire pour les filles.

4.81 Au **Tchad**, la situation ressemble à celle du Bénin : la scolarisation des filles se heurte à des obstacles socioculturels et à des facteurs inhérents au système éducatif. Dans les zones rurales, les filles ont tendance à quitter l'école plus tôt que les garçons. Après un diagnostic de la situation, réalisé avec un partenaire extérieur, un programme fut mis en place pour aider à la scolarisation des filles dans quatre communautés. Il comportait les éléments suivants :

- Une vaste campagne de sensibilisation avec recours aux médias publics et privés, organisation de forums, de réunions et d'ateliers, etc. ;

- La formation des animateurs et des enseignants concernés ;
- La fourniture de matériels scolaires, de manuels et d'un uniforme à chaque élève ;
- L'aide aux communautés en créant des activités lucratives pour les femmes et en allégeant les travaux typiquement féminins (dons de moulins à grain, appareils pour faciliter le travail domestique, etc.)
- La fourniture de rations alimentaires par le biais du Programme alimentaire mondial (PAM) ;
- La gratuité de l'école pour les filles ;
- La suppression de la limite d'âge pour les filles qui s'inscrivent à l'école ;
- La création de gardes d'enfants pour que les filles, traditionnellement responsables de ces tâches, puissent aller à l'école ;
- L'introduction de cours traitant des travaux domestiques (gestion familiale) ;
- La fixation d'un quota pour favoriser le recrutement de personnel enseignant féminin.

4.82 Quatre ans après la mise en œuvre du programme, les résultats observés étaient encourageants. Le nombre de filles scolarisées s'était accru de 23 %, faisant passer le pourcentage des filles dans la population scolaire de 34,9 % à 37,6 %. Cela n'alla pas sans difficultés liées au contexte économique et socioculturel. De plus, les problèmes techniques et logistiques rencontrés risquent de rendre difficile une généralisation de l'opération.

4.83 Plusieurs enseignements ont été tirés de cette expérience :

- La patience est nécessaire car les résultats sont lents à venir ;
- La mobilisation de moyens humains, matériels et financiers a été un facteur décisif ;
- L'accroissement de la scolarisation des filles a eu un effet positif sur celle des garçons, qui a augmenté dans des proportions égales ;
- Il faut envisager des mesures législatives pour offrir de meilleures opportunités éducatives aux filles.

4.84 Le **Groupe de travail sur la participation féminine**, au sein du FEA, relate des initiatives prises par les chapitres nationaux de FEA au **Ghana**, au **Kenya** et en **Ouganda** : ils ont institué un système de bourses pour améliorer la participation et la réussite des filles à l'école. Il est tout à fait intéressant de noter par ailleurs que ces initiatives sont indépendantes du gouvernement et sont rendues possibles grâce aux collectes de fonds qu'entreprennent les chapitres nationaux du FEA.

- Depuis 1996, 15 filles ont ainsi bénéficié au **Ghana** d'une bourse sans laquelle elles n'auraient pas pu poursuivre leur éducation au-delà de l'enseignement primaire. Cette initiative a en outre parfois servi d'exemple : certaines assemblées de district ont mis en place des systèmes d'attribution de bourses plus favorables aux filles qu'aux garçons ;

- Au **Kenya**, le dispositif a été mis en place en 1996. Il a été financé par des opérations de collectes de fonds – deux tournois de golf et autres manifestations faisant l’objet d’une publicité par le biais de la radio, de la télévision, et des lettres d’invitation aux entreprises. Des personnalités politiques ou du monde des affaires sont invitées à prendre la parole au cours de ces opérations. Les bourses sont accordées pour l’enseignement secondaire et les critères d’attribution prennent en compte le niveau des ressources et les résultats scolaires ;
- en **Ouganda**, le chapitre national du FEA (travaillant avec Action pour le développement) a mis en place un système qui accorde généralement 90 bourses dans le primaire et quatre dans le secondaire. Des fonds sont également utilisés pour des séminaires de sensibilisation aux inégalités filles/garçons, pour la formation d’enseignantes, des services d’aide et de conseils pour les filles et pour des récompenses sous forme de paiement des frais de scolarité, de matériel scolaire ou d’uniformes.

4.85 Le FEA signale également l’impact d’unités spécifiques pour l’éducation des filles mises en place dans les ministères de l’éducation au Burkina Faso et en Guinée. Au Burkina Faso, une telle unité a été créée en 1989. L’objectif de ces unités est principalement de sensibiliser à la question de la participation féminine tout en assurant une coordination et un suivi au niveau national. Depuis la mise en place de l’unité guinéenne, le taux de scolarisation des filles est passé de 24 % en 1991 à 34 % en 1998. En Guinée, l’unité a été baptisée « Equité » ; elle a sans doute contribué au fait que le taux de scolarisation des filles a augmenté 1,6 fois plus rapidement que celui des garçons.

4.86 En **Tanzanie**, le chapitre du FEA a lancé un programme appelé « Tuseme » (ce qui signifie « élevons la voix »), qui veut encourager les filles à se faire entendre, exposer leurs problèmes, trouver des solutions et à agir pour lever les obstacles à leur épanouissement social et intellectuel. Bénéficiant de l’appui d’un partenaire extérieur, le programme a été initié par l’université de Dar-es-Salaam et mis en œuvre dans sept établissements secondaires. Il s’intéresse aux questions d’abandon de l’école, d’échec scolaire, de grossesses précoces, de harcèlement sexuel et de tout autre problème soulevé par les filles elles-mêmes. Le projet eut recours à une stratégie de communication faisant appel au théâtre, à des petits groupes de discussion et à des ateliers, le tout aboutissant à un festival présidé par la première dame du pays et auquel ont assisté plus de 3 000 personnes, parmi lesquelles des hauts fonctionnaires, des enseignants, des parents et des représentants des ONG locales et internationales. Si l’on en croit la majorité des enseignants dans les écoles qui participent à ce programme, « Tuseme » a amélioré les capacités d’expression, la confiance et les résultats de toutes celles qui ont participé au festival.

Améliorer l'accès à l'éducation de la petite enfance

4.87 A **Zanzibar**, le taux moyen de scolarisation de la petite enfance (EPE) est passé de 2,8 % en 1988 à 86,2 % en 1998, grâce au développement de partenariats entre le gouvernement, les autorités religieuses qui contrôlent l'enseignement coranique et un partenaire extérieur. La réussite tient principalement au recours aux écoles privées, qui ont participé à plus de 80 % à cette augmentation de taux d'EPE et à la reconnaissance des écoles coraniques, ce qui a conduit à la création d'un programme d'éducation pour ce niveau à la fois religieux et laïque. Cela n'aurait pas été possible sans un dialogue soutenu entre les autorités et les chefs de la communauté musulmane qui s'interrogeaient sur les motifs du gouvernement.

4.88 Plusieurs facteurs expliquent cette croissance rapide :

- La révision en 1991 de la politique d'éducation préscolaire, qui a sensibilisé la communauté sur l'importance de l'éducation de la petite enfance ;
- L'utilisation de l'éducation préscolaire pour une sélection d'entrée en première année de primaire (standard 1) rendue obligatoire du fait du manque de places, et la prise de conscience par les parents que cette pré-scolarité favorise le succès de leurs enfants dans le primaire ;
- Les changements survenus sur le plan socio-économique qui se traduisirent par l'emploi à plein temps d'un nombre important de femmes hors de leur foyer ;
- La décision d'intégrer les écoles coraniques à l'EPE en les encourageant à combiner éducation religieuse et éducation laïque ;
- La participation de la communauté à la construction et à l'entretien des locaux préscolaires, qui a permis une prise de conscience de l'importance de cet investissement.

4.89 L'un des résultats significatifs de cette expérience est que l'EPE a accueilli plus de filles que de garçons ; le TBS pour les filles est de 93 %, contre 79 % pour les garçons. Deux facteurs peuvent expliquer ce fait : 1) la venue d'enseignantes qui servirent de modèles dans des zones où les parents refusaient d'envoyer les filles à l'école ; 2) le fait qu'à l'entrée en première année du primaire, le critère d'âge fut remplacé par le critère de la parité imposé par la politique (50 % des élèves devait être des filles).

4.90 La **Guinée équatoriale** présente elle aussi un programme pré-scolaire informel. Ce programme a démarré en 1989 avec l'aide d'un partenaire extérieur, le soutien actif du gouvernement et la participation des communautés qui s'impliquèrent dans la construction de 268 centres préscolaires. Des efforts particuliers furent accomplis pour la formation des enseignants communautaires (en particulier des femmes), pour la construction d'écoles, la production de manuels et la fourniture de repas à l'école. Plus de 5 000 enfants bénéficièrent de cette expérience qui eut des effets positifs sur l'enseignement

primaire. On enregistra un accroissement des inscriptions en première année et une réduction des redoublements dans les deux premières années du primaire.

L'éducation dans des situations de conflit

4.91 Au Libéria, la guerre civile a duré de décembre 1989 à 1998. Tout au long de cette période, le nombre d'enfants scolarisés dans le primaire et le secondaire varia entre 365 000 et 320 000. En 1999, il y eut un brusque accroissement de 77 %. L'existence de structures institutionnelles et leur permanence a permis la survie d'un système éducatif et montre l'importance – dans des circonstances extrêmes – d'un tissu institutionnel solide. Plusieurs exemples sont frappants :

- L'archevêché catholique de Monrovia resta actif, en particulier pendant les moments de paix apportés par la Force ouest-africaine de maintien de la paix. Pendant la période des conflits, 30 % des écoles catholiques ont été soit reconstruites soit restaurées et les autorités catholiques facilitèrent la réception et la distribution de manuels scolaires en provenance de mouvements humanitaires étrangers ;
- L'Association nationale des enseignants joua un rôle important pour la profession enseignante pendant cette période. Même avec la fermeture des écoles et le départ en exil des enseignants, la direction de l'Association est restée active. Lorsque les forces de maintien de la paix arrivèrent, l'Association était prête à reprendre ses activités et à mobiliser ses membres à l'extérieur et à l'intérieur du pays. Elle réussit à : 1) réduire l'émigration des enseignants ; 2) réunir les écoles publiques pour qu'elles sollicitent ensemble des aides auprès d'ONG nationales ou internationales ; 3) convaincre les enseignants de rentrer pour travailler comme volontaires (ces volontaires constituaient jusqu'à 40 % du corps enseignant) ; 4) aider à mettre en place des ateliers de soins post-traumatismes pour les enseignants qui étaient restés et avaient exercé leur métier pendant toute la guerre ;
- L'antenne libérienne du Conseil ouest-africain des examens (*West African Examinations Council - WEAC*) reprit ses activités dès qu'un semblant de paix fut rétabli à Monrovia. En évitant de concentrer ses efforts sur telle ou telle zone de conflit, le WEAC put continuer à assurer les examens nationaux dans tout le pays, mais aussi dans des écoles pour réfugiés abritées par des pays voisins.

4.92 Un autre facteur qui permit la survie de l'institution a été la gestion des écoles par les communautés. Ce n'était pas le cas avant la guerre et c'était l'un des points faibles du système. Il faut dans ce contexte parler aussi des écoles de réfugiés mises en place dès le début, pour éviter que les enfants ne traînent, désœuvrés, dans les rues. Les associations parents/enseignants se concertèrent activement et des formations d'enseignants furent improvisées.

4.93 Les leçons à tirer de cette expérience sont :

- Les frontières imposées par les événements peuvent être franchies lorsque des institutions établies offrent en période de crise un service exceptionnel ;
- La prise d'initiatives est à l'origine du succès ;
- La mobilisation des communautés a été décisive.

La fourniture de bâtiments scolaires

4.94 Le **Lésotho** présente son Unité pour les bâtiments scolaires, mise en place pour répondre à la surcharge des classes. Il faut savoir que 32 % des écoles se situaient dans les salles paroissiales. Les implantations furent choisies selon six critères relatifs à la surcharge des classes, à la qualité des bâtiments existants et aux prévisions démographiques. Divers instruments furent utilisés pour faciliter le processus de sélection : des profils d'écoles, un système d'information géographique, des rapports d'inspection, des recommandations des chefs de communautés et des études sur le terrain des sites. Les indicateurs statistiques ont été largement utilisés. Des partenaires extérieurs jouèrent un rôle central sur le plan financier et la passation des marchés donna lieu à des appels d'offres internationaux.

Amélioration de l'accès à l'enseignement secondaire

4.95 Le **Burundi** rend compte de la création d'écoles secondaires communautaires, conçues pour répondre à des pressions croissantes pour le secondaire nées de l'accroissement de la scolarisation dans le primaire pendant les années 80. Au début des années 90, les établissements secondaires étaient surchargés, entraînant une baisse de la qualité. Pour faire face à ce problème, le gouvernement commença par créer, en 1991, cinq écoles secondaires communautaires expérimentales et 13 l'année suivante. Ces écoles sont construites et équipées par les communautés qui versent également de l'argent (une sorte de taxe scolaire progressive) allant d'un minimum de 1 \$ à 200 \$ par personne. Les programmes sont identiques à ceux des écoles publiques. Le gouvernement prend en charge les salaires des professeurs, du personnel administratif, les livres et autres matériels éducatifs et assure un contrôle pédagogique. D'autres objectifs sont visés parallèlement à l'objectif principal d'augmentation du nombre d'élèves dans le secondaire : la disparition graduelle des pensionnats au niveau du secondaire ; la réduction des inégalités régionales ; l'accroissement de la scolarisation féminine.

4.96 Grâce à cette politique, le nombre d'établissements secondaires, qui était de 92 en 1990, passa à 329 en 1998 ; 237 d'entre eux étaient des établissements communautaires. La création de ces nouvelles écoles va de pair avec les résultats suivants, obtenus entre 1990/91 et 1998/99 :

- Le nombre d'élèves externes dans le secondaire augmenta de 800 % ;
- Le nombre de classes augmenta de 143 % ;
- Le taux d'admission dans les établissements secondaires gouvernementaux baissa de 8,4 %, en 1991, à 4,7 % en 1997 ; cependant, bon nombre de recalés entrent dans des écoles privées ou communautaires ; au total, environ 25 % des élèves ayant terminé le primaire passent dans le secondaire ;
- Le pourcentage des filles dans le secondaire passa de 35,5 % à 46,7 % ; une étude montre que les filles constituaient 52 % de la population des écoles communautaires mais qu'elles ne représentaient toujours que 36 % des effectifs de l'enseignement secondaire public (pour lequel le succès à l'examen d'entrée était exigé).

4.97 Une leçon majeure à tirer de cette expérience est que la demande sociale d'un enseignement au-delà du primaire reste forte, dans la mesure où les communautés sont prêtes à y contribuer collectivement. Les chefs de village considèrent la construction d'une école communautaire comme une preuve de leur réussite à la fois vis-à-vis du gouvernement et de la communauté.

4.98 L'étude de la **Tanzanie** rend compte d'un programme d'écoles secondaires communautaires destiné à compenser l'incapacité du secteur public 1) à répondre à l'augmentation de diplômés du primaire désireux d'entrer dans le secondaire et 2) à maintenir au même niveau les taux de passage du primaire vers le secondaire. Les écoles sont construites par les communautés. Le gouvernement fournit le personnel, enseignants et autres, le matériel et les équipements pédagogiques, et gère les écoles. Ce programme a augmenté les inscriptions dans le secondaire de 46 000 élèves entre 1986 et 1997. La politique de ces écoles est d'accueillir le même nombre de filles et de garçons ; cette disposition a augmenté la proportion des filles dans les écoles secondaires, qui est passée de 33 % en 1988 à 45 % en 1997.

4.99 La **Tanzanie** fait également part d'un programme d'extension de l'accès à l'enseignement secondaire, grâce à des cours du soir organisés par l'Institut d'éducation des adultes. Ce programme utilise 145 écoles de 20 centres régionaux, chaque centre contrôlant un groupe d'écoles. En 1997, les cours du soir étaient fréquentés par 13 000 personnes réparties dans six niveaux. Ce programme est, semble-t-il, deux fois moins onéreux qu'une école secondaire privée.

4.100 Le **Tchad** a encouragé le recrutement d'enseignants non fonctionnaires dans l'enseignement secondaire pour satisfaire la demande dans un contexte de gel des recrutements dans la fonction publique. Depuis 1997, 1 000 diplômés de l'enseignement supérieur ont été recrutés par l'Etat en qualité de volontaires du service civique d'enseignement, ce qui représente 50 % de l'ensemble des enseignants du secondaire. Ils viennent renforcer les rangs des 558 enseignants recrutés et payés par les associations de parents et de

communautés. De plus, 90 % des coûts de fonctionnement des écoles secondaires publiques (en dehors des salaires payés aux enseignants fonctionnaires) sont assurés par les associations de parents d'élèves. Ce programme est financé par une aide extérieure.

Amélioration de l'accès à l'enseignement supérieur

4.101 L'étude de cas de l'**Afrique du Sud** s'intéresse aux politiques visant l'équité et la correction des inégalités d'accès pour les étudiants, surtout pour ce qui est de la participation des étudiants africains et de leur réussite pendant leurs études supérieures. L'étude de cas fait état de bons résultats en termes de conception des cadres de politique, de rapide diversification des profils institutionnels et de mécanismes mis au point par les institutions pour gérer le problème de l'accès. Elle reprend de ce fait des débats sur l'éducation et certains combats politiques des étudiants qui ont eu lieu à la fin des années 80 et au début des années 90, l'accès étant la plupart du temps au centre des discussions, pour son importance décisive dans la transformation des pratiques de l'enseignement supérieur. Les politiques analysées par l'étude sont directement liées à la renaissance de l'Afrique du Sud après l'époque de l'apartheid. Les principaux défis étaient donc :

- Regrouper en un seul système cohérent toutes les institutions d'enseignement supérieur (instituts techniques, universités, facultés) ;
- Elargir l'accès pour satisfaire les besoins de développement de la société et d'assurer l'entrée de ceux qui avaient été jusque-là exclus ;
- Réglementer la qualité et assurer une plus grande efficacité en termes de taux de réussite des étudiants ;
- Accroître la capacité institutionnelle à satisfaire la demande massive d'éducation d'une population étudiante diversifiée.

4.102 Une série de documents politiques fondateurs furent élaborés au milieu des années 90, préparant la transformation de l'enseignement supérieur. Les recommandations, ainsi que les actions spontanément engagées par les institutions d'enseignement supérieur – anticipant et répondant à la politique nationale et à la planification –, ont entraîné une modification notable de la population étudiante dans les institutions d'enseignement supérieur d'Afrique du Sud. La proportion d'étudiants africains noirs (selon la classification des groupes raciaux) dans l'ensemble de ces institutions (en regroupant établissements techniques et universités) passa de 29 % en 1988 à 41 % en 1993 et à 57 % en 1998 (de 1988 à 1993, les inscriptions dans le supérieur ont augmenté dans l'ensemble de 45 %). Il y eut un autre accroissement de 11 % des inscriptions d'étudiants noirs entre 1993 et 1998. Pendant l'apartheid, la majorité des institutions d'enseignement supérieur pratiquait la ségrégation, les institutions « historiquement avantagées » (c'est-à-dire essentiellement blanches) étant en général

de meilleure qualité. Il est par conséquent tout à fait significatif que la proportion des étudiants africains dans ces institutions soit passée de 4 % en 1988 à 14 % en 1993 et à 40 % en 1998.

4.103 Depuis la fin des années 80 et le début des années 90, les institutions d'enseignement supérieur ont eu recours à toute une gamme de stratégies et d'approches pour atteindre les objectifs nationaux d'accès. L'étude de cas de l'Afrique du Sud distingue six aspects, ou éléments, pour illustrer l'amélioration de l'accès : la gestion des systèmes ; les partenariats régionaux ; l'accès à certains domaines d'études primordiaux ; les nouveaux modes de délivrance des cours ; la modification des programmes ; et la révision du système de tests. Pris ensemble, ces six éléments sont des exemples de gestion et de réussite pour améliorer l'accès à l'enseignement supérieur. Nous avons retenu quelques exemples, particulièrement parlants, non pas tant pour illustrer la réussite que pour témoigner de la complexité, au niveau institutionnel, régional et programmatique, des idées permettant de mieux comprendre la question de l'accès et la diversité des questions en jeu.

4.104 *Gestion des systèmes.* Avec ses 23 000 étudiants, l'Institut technique de Pretoria montre comment une approche systémique de gestion a permis de répondre à des profils étudiants en évolution permanente. Il a réussi à accroître ses effectifs de 67 % entre 1994 et 1999, la proportion des étudiants noirs passant de 25 % à 64 %. Ces résultats sont dus : 1) à la volonté de changement traduite par la mise en place de structures de direction et de gestion adaptées visant à instaurer dans l'Institut un climat de confiance, de transparence et de responsabilité ; 2) à l'introduction de services de soutien pédagogique, qui permettaient une « approche matricielle par équipe » pour la restructuration et la planification ; 3) à la création d'une banque de données sophistiquée, source pivot d'informations pour la stratégie de planification ; 4) à la mise à disposition de toutes ces informations aux responsables administratifs et pédagogiques. Si le défi majeur continue d'être l'amélioration de l'accès et de la réussite de tous les groupes d'étudiants, cet exemple montre néanmoins à quel point il est important de renforcer les capacités institutionnelles pour faire face à une demande grandissante et à une diversification rapide de la population étudiante.

4.105 *Partenariats régionaux.* L'implantation structurelle du programme de préparation des carrières (*Career Preparation Program – CPP*) au sein du Free State Further and Higher and Training Trust (FSFHTT) montre l'importance des partenariats régionaux pour assurer l'équité et la correction des inégalités dans les régions essentiellement rurales et à faible croissance socio-économique. L'objectif est la création d'un nouveau dispositif régional pour dispenser un enseignement supérieur et continu dans l'Etat libre d'Orange, avec des projets stratégiques coordonnés permettant une interaction bilatérale et multilatérale – le CPP étant l'un de ces projets. Processus et projets regroupent institutions éducatives et principaux partenaires externes venus du monde des affaires, de l'industrie et de la communauté au sens large. Le CPP vise la jeunesse

marginalisée de la région de l'Etat libre d'Orange. Bien que le défi majeur reste l'amélioration des taux de scolarisation, de fréquentation et de réussite des étudiants, le programme a contribué à : 1) transformer les institutions partenaires en stimulant l'augmentation du nombre des étudiants africains ; 2) améliorer le statut des collèges dans la communauté ; 3) accélérer l'acceptation de la langue anglaise comme seconde langue officielle d'enseignement ; 4) modifier les programmes. Enfin, l'implantation structurelle du CPP a mis en lumière à la fois les problèmes et les avantages des partenariats régionaux. Les grandes contraintes sont : 1) la capacité institutionnelle de mise en œuvre ; 2) le besoin d'aides de l'Etat et d'une assistance de partenaires extérieurs (nationaux ou étrangers) pour assurer la pérennité du programme sur le long terme.

4.106 *Domaines d'études primordiaux.* Pour faciliter l'accès à certaines disciplines fondamentales dans une institution « historiquement désavantagée », le projet UNIFY (*University Foundation Year – Année universitaire propédeutique*) a été institué dans l'université du Nord (UNIN). Les Africains diplômés du secondaire mais dont les résultats scolaires ne permettent pas d'intégrer directement les facultés de mathématiques, de sciences naturelles, de médecine et d'agriculture, sont la cible de ce projet. Les objectifs majeurs sont : 1) offrir aux étudiants une possibilité de se préparer à l'entrée dans des programmes scientifiques ; 2) accroître le nombre d'étudiants dans les facultés scientifiques de l'UNIN ; 3) améliorer la qualité des étudiants de première année. Bien qu'un certain nombre de difficultés demeurent, ce projet s'est traduit par des niveaux de réussite à l'UNIN croissants : 59 % en 1993, puis 87 % en 1998, et plus de 95 % en 1999. Ces résultats sont largement dus à un partenariat universitaire touchant la conception du programme et son évaluation, à une approche pédagogique centrée sur l'apprenant et l'interaction en petits groupes, mais aussi au soutien apporté aux étudiants sélectionnés (ressources financières et hébergement). La généralisation à une plus grande échelle de cette intervention à caractère intensif et de petite échelle reste le plus grand défi du projet. Ce passage à une grande échelle permettra d'atteindre un plus grand nombre d'étudiants et, ce faisant, d'assurer la pérennité de l'opération.

4.107 *Nouveaux modes de délivrance des cours.* Le télé-enseignement (TLS – Telematics Learning System) pratiqué par la Potchefstroom University for Christian Higher Education (PUCHE) propose de nouveaux modes de délivrance de cours à différents types d'étudiants dans un système « sans frontières » dont les caractéristiques sont : 1) d'être accessible en termes de coût ; 2) d'être de grande qualité ; 3) d'offrir un système de soutien efficace pour les étudiants, avec l'aide de spécialistes de chaque discipline dans des centres d'études répartis dans tout le pays ; 4) de bénéficier d'une aide et d'une accréditation internationales. En 1999, 4 760 étudiants étaient inscrits ; 81 % d'entre eux étaient Africains, âgés de 26 à 40 ans. Quatre éléments se conjuguent assurant l'efficacité, la viabilité économique et la qualité des programmes : 1) un modèle matriciel de gestion pour la viabilité économique ; 2) la collaboration, l'accord et

le soutien des partenaires ; 3) les capacités d'encadrement (enseignants en nombre suffisant) et de développement professionnel des enseignants ; 4) la garantie de qualité. S'il est vrai que le TLS a atteint son objectif d'élargir la base sociale des ceux et celles qui accéderont à l'enseignement supérieur, la nature même de l'enseignement à distance impose toute une série de difficultés nouvelles à des institutions auparavant adaptées à l'enseignement traditionnel. Il est primordial d'assurer le maintien de la qualité et de mettre en place un système technologique de gestion de l'information qui permette un suivi des étudiants, des programmes et des systèmes, qui soit adapté aussi bien aux étudiants à distance qu'aux étudiants sur place.

4.108 *Modification des programmes.* Les cours fondamentaux et un enseignement à partir de ressources didactiques au premier niveau d'études de l'université du Natal à Durban (UND) montrent le lien important qui doit exister entre l'accroissement de l'accès et les chances de succès données aux étudiants par la mise à jour des programmes. Les cours fondamentaux à la faculté des sciences humaines illustrent la nécessité d'offrir des cours préparant les étudiants aux programmes ultérieurs ou leur permettant de quitter le système avec différents niveaux ou diplômes. Un programme intensif à la faculté des communautés et du développement (Faculty of Community and Development Disciplines) s'appuyant sur des matériels d'apprentissage, illustre par ailleurs l'adaptation des programmes en réponse aux classes surchargées et aux besoins d'une population diversifiée d'apprenants. Les raisons qui ont conduit cette institution à cette restructuration et refonte des programmes tiennent à : 1) sa propre histoire en matière d'accès à l'innovation, à la recherche et au développement ; 2) une vision institutionnelle et un ensemble d'initiatives stratégiques liées au principe selon lequel « la qualité va avec l'équité » ; 3) une ouverture à la double exigence nationale de développement et d'équité. Accroître l'accès à l'éducation, c'est aussi accroître la diversité de la population qui apprend et cela retentit sur bien des pratiques institutionnelles. Pour assurer accès et maintien de la qualité, l'adaptation et la modification des programmes sont nécessaires.

4.109 *Tests.* L'université du Cap (UCT) – la plus ancienne du pays et historiquement réservée à l'élite – utilise des tests d'admission et d'affectation dans le cadre d'un programme de recherche sur des modes d'admission alternatifs auxquels sont soumis des candidats ne satisfaisant pas aux critères d'entrée classiques dans certaines facultés. Ces dernières années, le programme a étendu ses services à toute une série d'institutions d'enseignement supérieur en Afrique du Sud. A l'heure actuelle, 22 d'entre elles (sur un total de 36) ont recours à ces tests. Depuis 1990, 1 806 étudiants ont ainsi été admis à l'université et y ont un taux de réussite de 75 %. Plusieurs raisons sont évoquées pour expliquer le succès durable de ce système : 1) le soutien institutionnel apporté face au besoin perçu de test et devant les performances des étudiants ainsi admis ; 2) l'implantation structurelle du programme au sein du Centre pour le développement de l'enseignement supérieur, qui a permis une interaction possible avec les différentes

activités pédagogiques et de conception de programmes ; 3) la participation à un travail de recherche et à des initiatives nationales (par exemple, la recherche sur la fiabilité de l'examen de fin d'études) ; 4) les grandes capacités de gestion dans la mise en œuvre du programme. La mise en place de ces tests pour améliorer l'accès soulève un problème délicat : parvenir à un système plus équitable et plus précis plutôt que d'admettre un système de tests bloquant les admissions et qui irait à l'inverse des principes d'équité.

Qualité et pertinence

Améliorer la qualité des enseignants

4.110 En 1988, le **Lésotho** a instauré un Programme de formation en cours d'emploi pour le primaire (PFCP), destiné à améliorer le niveau des enseignants. Ce programme a reçu une aide technique et financière de partenaires extérieurs. La caractéristique principale de ce programme est qu'il fournissait des services d'aide et de développement proches des écoles et des salles de classe. Un groupe d'enseignants ressources de district (ERD) fut instauré pour qu'ils servent de principaux vecteurs d'aide professionnelle aux enseignants dans les écoles multigrades. Le programme, rattaché au ministère de l'Éducation, s'appuie sur cinq enseignants ressources principaux (ERP), chacun ayant la responsabilité de deux districts. Chacun des dix districts dispose d'un ERD. L'ERP anime, coordonne, suit et contrôle le travail des ERD, dont le rôle principal est de visiter les écoles, d'apporter conseil et soutien à l'administrateur de l'école et d'assurer un contrôle professionnel objectif. Le PFCP s'intéresse à la méthodologie de l'enseignement, à la gestion des classes, au développement de l'enfant, aux techniques de suivi et d'évaluation, à l'administration scolaire, à la conception de matériels pédagogiques et enfin, à l'implication dans l'école de la communauté et des parents. Les résultats obtenus par le PFCP dans le domaine de l'instruction scolaire et de la gestion des classes sont, semble-t-il, tout à fait remarquables.

4.111 L'**Ouganda** a fait des efforts soutenus pour réduire le nombre d'enseignants non qualifiés depuis le lancement de l'éducation pour tous (EPT). Le nombre d'enseignants qualifiés atteignait 52 % en 1989, 69 % en 1995 et 72 % en 1999. Entre 1995 et 1999, 7 800 enseignants ont bénéficié d'une formation en cours d'emploi. Des mesures incitatives furent adoptées pour attirer et garder les enseignants qualifiés. Bien qu'ils soient toujours sous-payés, les enseignants ont vu leur salaire s'élever significativement, passant de 2 700 shillings ougandais par mois en 1989 à 75 000 shillings ougandais en 1999 (soit environ 50 dollars E.U.).

4.112 L'**Ouganda** a également créé un système de développement et de gestion de la profession enseignante qui fonctionne de manière identique à ceux

du **Lésotho** et du **Botswana**. Des groupes de 18 écoles ont été constitués, chaque groupe ayant désigné une école coordonnatrice, laquelle nomme en son sein un tuteur. Celui-ci a pour rôle d'assister la communauté, les parents, les enseignants, les directeurs d'école à améliorer les pratiques d'apprentissage des enfants. Il apporte son soutien à l'occasion de visites dans les écoles. Le tuteur est lui-même supervisé par l'administrateur des programmes éloignés, issu d'un des 18 collèges de formation des enseignants du primaire, qui suivent environ 550 écoles. La structure organisationnelle de ce système de soutien aux enseignants comprend le ministère de l'éducation, les centres de coordination ayant chacun un tuteur sur place ou un tuteur détaché, les collèges de formation des enseignants du primaire, les écoles et les communautés. Chaque unité de la structure a diverses fonctions. Par exemple, afin de garantir aux élèves un soutien de la part des parents et des communautés, l'unité sert d'école modèle pour les autres écoles, les chefs des communautés et les parents.

4.113 Les résultats observés depuis 1995 sont les suivants : 554 centres de coordination sont en place et chacun a son tuteur ; 54 unités administratives de formation des enseignants du primaire ont été constituées pour venir en aide à ces centres ; environ 13 000 enseignants ont été formés ou ont pu perfectionner leurs qualifications ; près de 8 500 directeurs d'établissement ont reçu une formation à la gestion conduisant à un diplôme (on recense environ 97 000 enseignants en 1999 dans le pays) ; 22 229 volontaires ont été formés au cours du processus de mobilisation des communautés afin de solliciter l'implication des communautés dans la gestion des écoles, et leur soutien pour la collecte de fonds, la fourniture de matériaux de construction, et la main-d'œuvre.

Les politiques touchant les langues d'enseignement

4.114 En 1987, le **Mali** a mis en place une expérience de « pédagogie convergente » destinée à remédier à une baisse constante de qualité de l'enseignement du primaire, qui se traduisait par un taux de redoublement de 29 % et un taux d'abandon scolaire de 16 %. C'est une pédagogie active, plus centrée sur l'élève que ne l'est l'approche traditionnelle, qui utilise les langues maternelles (huit langues actuellement) pendant les trois premières années du primaire. Le français, qui sera la langue d'enseignement les années suivantes, est introduit en deuxième année ; il est enseigné en parallèle avec la langue maternelle pendant la troisième année ; en quatrième année, les élèves pratiquent un bilinguisme fonctionnel. Les élèves doivent par ailleurs participer activement à leur apprentissage, organisé sous forme de travail en équipes, l'enseignant étant alors l'animateur. A l'heure actuelle, on dénombre 39 000 élèves scolarisés dans ces classes, ce qui représente environ 4 % de la population inscrite en primaire. Le budget total de cette innovation pour la phase de démarrage (1995-99) a atteint 768 547 000 FCFA (environ 1,1 million de dollars E.U.), dont 68 % environ couvraient les frais de formation des enseignants, 26 % la mise au point

des outils pédagogiques et 6 % la production des manuels. L'un des objectifs de cette nouvelle pédagogie est de rendre plus naturelle la transition vers l'utilisation du français. Quatre stratégies sont utilisées pour sa mise en œuvre : la sensibilisation des communautés ; la formation des enseignants ; la production et l'emploi de matériel didactique adapté ; le recours à des méthodes actives centrées sur l'apprenant. Cette approche devrait être généralisée.

4.115 Deux évaluations ont été conduites. Bien qu'elles ne permettent pas une comparaison rigoureuse avec les écoles traditionnelles, elles font apparaître des résultats très positifs dans le domaine de la compréhension, de l'expression écrite et orale, du français et des mathématiques. Le taux d'entrée dans le secondaire semble également meilleur. Dans l'ensemble, les élèves soumis à cette nouvelle pédagogie présentent un net avantage par rapport à ceux des écoles traditionnelles. Les difficultés se situent au niveau du choix de la langue d'enseignement, de la compétence de l'enseignant dans la langue retenue et de la production et de la diffusion adéquates du matériel didactique.

4.116 En 1972, le **Niger** a lancé un programme expérimental utilisant les langues nationales et des méthodes pédagogiques actives et participatives, pour lutter contre la baisse observée de la qualité et les mauvais résultats de l'enseignement traditionnel dispensé en français. La phase expérimentale a duré jusqu'à la promulgation, en 1998, d'une loi autorisant son extension. Durant cette phase expérimentale, les langues nationales servaient jusqu'en quatrième année de langue d'enseignement, le français étant simplement enseigné comme matière. A partir de la cinquième année, le français devenait langue d'enseignement. Actuellement, 5 000 élèves seulement (soit environ 1% des effectifs du primaire) sont inscrits dans les 42 écoles utilisant cette méthode.

4.117 Quatre évaluations ont clairement démontré l'efficacité de la méthode. Les résultats montrent que :

- Le taux de réussite à l'épreuve de français de l'examen de fin d'études primaires est près de trois fois supérieur à celui des écoles traditionnelles n'enseignant qu'en langue française ;
- Les redoublements et les abandons sont neuf fois moins nombreux dans les écoles expérimentales ;
- Les classes expérimentales comptent 20 à 25 élèves, tandis que ce nombre va de 50 à 90 dans les classes traditionnelles ;
- En comparant 18 écoles expérimentales avec les écoles traditionnelles, on observe que les résultats dans toutes les disciplines sont meilleurs dans les premières. Les effets positifs sont plus marqués en troisième qu'en sixième année.

Malgré ces bons résultats, l'expérience du programme bilingue n'est pas encore étendue à tout le système.

Une fourniture coût-efficace de manuels et de matériel éducatif

4.118 L'**Ouganda** a pris un certain nombre de mesures pour remédier à une grave pénurie d'ouvrages et de matériel didactique. Une étude menée en 1995 (couvrant seulement 24 écoles) concluait à un ratio de 40 à 55 utilisateurs pour un manuel dans toutes les disciplines principales. Une politique nationale du livre a alors été instituée pour libéraliser la fourniture et la distribution des ouvrages scolaires et des matériels éducatifs, tout en instituant un contrôle systématique. Ce processus de libéralisation a permis de casser le monopole des fournitures d'ouvrages scolaires dont bénéficiait jusque-là le Centre national pour la conception des programmes, le NDCD (National Curriculum Development Center). En outre, la libéralisation a élargi le choix de manuels, ce dont ont profité les écoles, les enseignants et les élèves. La concurrence qui a suivi parmi les fournisseurs de manuels scolaires a contribué aussi à une amélioration de la qualité et de l'efficacité. Un grand pas en faveur de la qualité a été franchi avec l'instauration d'un système transparent de contrôle des ouvrages et autres matériels didactiques. Un comité, comprenant toutes les parties intéressées, a été mis en place pour sélectionner les livres et juger de leur adéquation. Les fournisseurs doivent soumettre leurs livres à ce contrôle, qui est payant. Cette politique prévoit également un dispositif budgétaire distinct pour les matériaux pédagogiques, et une allocation de fonds aux districts et aux écoles, proportionnelle à leurs effectifs. L'inspecteur de district est responsable de l'allocation des fonds au niveau du district. En 1993, une unité de matériel didactique a été créée au ministère de l'Éducation et des Sports pour améliorer l'efficacité des achats, de la distribution et de la diffusion du matériel éducatif. En 1999, cette unité a acheté plus de quatre millions de manuels pour 8 500 écoles subventionnées par l'État, et pour 800 000 autres utilisateurs. On compte désormais aujourd'hui six utilisateurs pour un manuel scolaire.

4.119 Le projet du **Zimbabwe** pour les sciences dans le secondaire (Zim-Sci) est une réponse nationale originale à la pénurie d'enseignants qualifiés en sciences, au manque d'espaces disponibles, d'équipements et de matériel didactique. Les éléments clé du projet consistent en la fourniture d'équipements spécialisés, et de programmes et de matériels didactiques appropriés. L'appareillage scientifique est peu coûteux, simple et non conventionnel, de sorte qu'il peut s'utiliser en l'absence de laboratoire, d'électricité ou de gaz et même d'eau courante. Dans toute la mesure du possible, l'équipement doit être adapté aux conditions locales existantes : canettes vides faisant office de coupelles et d'éprouvettes, lampes au lieu de becs Bunsen, etc. Ayant accepté de se passer de laboratoires et d'équipements sophistiqués, l'enseignement scientifique coûte 40 fois moins cher que dans un environnement plus traditionnel.

4.120 Pour accompagner cet équipement, le projet prévoit des programmes sur mesure et des manuels adaptés. Les programmes se sont davantage adaptés au contexte en intégrant des problèmes comme la santé, la nutrition, l'industrie et l'environnement. La combinaison de manuels perfectionnés, et l'absence d'un équipement impressionnant facilitent l'enseignement des sciences pour des enseignants relativement peu qualifiés. En outre, des systèmes d'aides pédagogiques ont été prévus dans le programme pour améliorer la qualité de l'enseignement et des résultats. Il faut également mentionner d'autres traits du programme Zim-Sci, dont le fait qu'il est adapté à des classes à gros effectifs et à une forte disparité des niveaux, grâce à un accès très souple et des approches centrées sur l'élève.

4.121 Depuis la mise en place du Zim-Sci, plus de 1 000 établissements secondaires (environ 78% de l'ensemble) ont reçu l'équipement et les ouvrages correspondants. Les évaluations réalisées montrent que les résultats des élèves sont comparables à ceux des élèves des cours traditionnels. Avec le temps, les réticences à l'égard de Zim-Sci ont disparu. L'un des atouts du Zim-Sci a été le mécanisme intégré destiné à surmonter les difficultés rencontrées au cours de la mise en œuvre. Les difficultés étaient les suivantes :

- Le manque d'enseignants qualifiés en sciences. Au début du projet, on a fait essentiellement appel à des enseignants du primaire ou à d'autres enseignants non qualifiés auxquels une brève formation fut dispensée. En 1984, une évaluation du projet a révélé que 84 % des enseignants utilisant la méthode Zim-Sci n'avaient pas le niveau requis. Il a donc fallu prévoir une extension du Zim-Sci, le projet QUEST (*Quality Education in Science Teaching* – une éducation de qualité pour l'enseignement des sciences), qui vit le jour sous forme d'une formation complémentaire en cours d'emploi dispensée par le biais d'un système de transfert de compétences selon un modèle en cascade. Le système de cascade a un effet de démultiplication que n'offre pas une formation continue classique ;
- La mauvaise image de marque du Zim-Sci, encore renforcée par le fait que ce projet avait pour objectif d'ouvrir l'accès aux études scientifiques à des groupes préalablement défavorisés. Les écoles privées s'efforcèrent donc d'ignorer ces nouveaux dispositifs dans la crainte de voir baisser leur niveau. Ce problème fut résolu par la fusion des deux programmes en un seul programme national. Il fallut alors déployer beaucoup de persuasion, surtout de la part du ministère de l'éducation, pour faire accepter le Zim-Sci ;
- L'appropriation du projet. Né d'une recherche universitaire, le Zim-Sci fut pendant presque quatre ans géré par le centre universitaire d'enseignement des sciences. L'université recrutait les enseignants et les payait à un tarif inférieur à celui des enseignants traditionnels. Cet écart de salaires finit par démobiliser les pionniers. Quant au ministère, étant

donné l'origine du projet, il n'avait pas développé un sentiment d'appropriation ni à l'égard du projet, ni à l'égard du personnel enseignant. Cette marginalité faillit menacer la survie du projet. En 1984, après consultation de l'université, le ministère fit sien le projet et en assura l'extension. Les procédures de mise en œuvre furent par la suite normalisées.

4.122 Diverses évaluations ont analysé l'impact du Zim-Sci et ont fait ressortir son faible coût et le caractère pratique de son approche de l'enseignement scientifique. Il est remarquable que les étudiants Zim-Sci réussissent de mieux en mieux l'examen du « 0 Level » pour passer ensuite l'examen très sélectif du « A Level » et se diriger enfin vers les institutions d'enseignement supérieur. Un excellent test de l'efficacité de la méthode, de sa qualité et de son adaptabilité, est l'adoption de sa méthodologie dans d'autres contextes. Ainsi le Botswana l'a adaptée pour mettre au point son programme de « sciences par l'investigation » ; la province sud-africaine du Kwazulu-Natal a également adopté l'idée du Zim-Sci. Enfin, l'Erythrée et le Zimbabwe travaillent actuellement à l'adaptation de l'expérience à un nouveau contexte.

La pertinence de la formation technique et professionnelle

4.123 **Madagascar** présente une politique qui vise l'amélioration de la rentabilité, de la qualité et de la pertinence de la formation technique et professionnelle (FTP). Mise en place en collaboration avec un partenaire extérieur, cette politique est fondée sur une enquête nationale de 1996 portant sur 700 employeurs. L'enquête a montré que les compétences et les capacités d'adaptation des salariés aux nouvelles technologies étaient les conditions premières de la croissance des entreprises et de leurs investissements. Se mirent alors en place des partenariats entre l'organisation gouvernementale de FTP, un partenaire extérieur financier, et des associations régionales d'employeurs, afin d'élaborer des programmes de FTP directement articulés autour des besoins du marché du travail. Trois besoins de formation furent mis en évidence : 1) une formation sur le tas centrée sur l'adaptation des salariés aux nouvelles technologies ; 2) l'acquisition de nouvelles compétences pour les demandeurs d'emploi ; 3) une formation destinée aux salariés comme aux demandeurs d'emploi, pour qu'ils puissent faire évoluer leur profil en fonction des besoins du marché du travail.

4.124 Inauguré en 1997, le système commence seulement à produire des résultats. Le financement provient d'un fonds dont l'existence relève de la responsabilité des organisations qui bénéficient du programme (les entreprises, les ONG ou les autorités locales). Il se fonde sur trois principes :

- La privatisation, avec création d'un fonds de développement géré par des associations autorisées à recueillir et à contrôler les contributions des entreprises ;

- La régionalisation, qui a encouragé au début les entreprises à créer des associations régionales de formation ;
- Une approche progressive, qui commence avec l'assistance technique et financière de l'organisation gouvernementale de FTP à ces associations régionales de formation.

Le programme de formation lui-même établit une relation contractuelle entre les partenaires financiers extérieurs, les employeurs, les institutions de formation (publiques et privées) et les salariés.

4.125 Bien qu'il soit encore trop tôt pour parler de réussite, les résultats quantitatifs ne portant que sur 170 personnes formées, on peut néanmoins en tirer plusieurs enseignements :

- Les employeurs sont conscients de l'importance de la FTP ;
- Les employeurs doivent être partie prenante du processus de formation pour une optimisation des résultats ;
- Le partenariat et une approche participative sont essentiels.

4.126 Au **Zimbabwe**, le projet **ISTARN** (Réseau de formation et de ressources du secteur informel – *Informal Sector Training and Resources Network*) fut lancé dans une province rurale où la population urbaine ne dépassait pas 8 %, le chômage atteignait 30 % et la moitié de la population avait moins de 15 ans. Une grande partie des chômeurs étaient des jeunes ayant été plus ou moins longuement scolarisés. Le projet fut lancé en 1994 avec l'aide d'un partenaire extérieur. L'objectif était de donner une formation à des jeunes pour qu'ils puissent créer leur propre entreprise. Les jeunes reçoivent une formation centrée sur l'acquisition de nouvelles compétences, dans le cadre d'un partenariat avec des instituts d'enseignement professionnel et avec le secteur informel, sous forme d'apprentissage traditionnel, de conseil en gestion et d'appui en marketing. Le projet mobilise également des entreprises du secteur informel pour mettre en place des associations de promotion des intérêts du secteur, pour favoriser l'accès au crédit, ou encore la création de commerces. Avant le démarrage, une enquête de référence fut conduite pour permettre d'avoir des critères d'évaluation de l'efficacité du projet.

4.127 Sept institutions publiques de formation ont participé au programme, en offrant une formation dans des domaines de compétences les plus demandés tels qu'identifiés par l'enquête. La formation durait de trois à dix semaines, et se poursuivait sous forme d'un apprentissage de plus longue durée dans une entreprise. L'entrepreneur recevait une fiche lui précisant les compétences devant être acquises en fin de parcours.

4.128 De plus, un service de conseil aux petites entreprises fut créé pour travailler tant avec les apprentis ayant achevé leur formation et les aider à créer leur entreprise qu'avec les employeurs intéressés. Un autre point important du programme est l'attribution d'un crédit de 300 ZWD (environ 10 dollars E.U. en 1999) pour ces apprentis. Il s'agit d'un prêt d'équipement, payable en trois

mois avec un taux d'intérêt de 15 %. En fonction du succès remporté par l'entreprise, des recommandations peuvent être formulées auprès d'un fonds de soutien aux petites entreprises pour qu'il accorde des prêts plus importants.

4.129 Pour pouvoir fonctionner, le projet ISTARN nécessitait la mobilisation des entrepreneurs du secteur informel. Il a donc été nécessaire de créer des associations au sein de ce secteur pour promouvoir les intérêts du projet. Celui-ci aida à la création de sept associations informelles dont le rôle était de recruter les apprentis et de trouver des stocks de matières premières, qui étaient ensuite revendues à leurs membres (notamment aux apprentis diplômés) à un prix plus bas. Le capital de lancement était fourni par le projet et par les cotisations des membres.

4.130 L'un des plus gros problèmes auxquels se heurte le développement des entreprises du secteur informel est la commercialisation. Le succès du projet exigeait que cette question soit résolue. On développa le concept d'intermédiaires de marché, qui sont des entrepreneurs individuels qui recherchent auprès de plus grosses entreprises du travail qu'ils sous-traitent à de petites entreprises contre une « commission ». Cela donna naissance à un programme de soutien aux intermédiaires, qui s'efforce de fournir davantage d'opportunités au secteur informel en établissant des relations avec les grandes entreprises du secteur formel.

4.131 A ce jour, 317 apprentis environ ont participé à ce programme. Une étude de suivi conduite auprès de la première et de la seconde promotion, soit au total 74 diplômés, fournit les résultats suivants : 56 % étaient devenus leur propre patron, 32 % étaient employés par d'autres et 12 % étaient sans emploi. Il est à noter que 52 % des personnes ainsi formées utilisent le savoir et les compétences acquises pendant la formation. D'autres facteurs expliquent le succès du programme, notamment la conception même du projet, la souplesse du financement et le dispositif permanent de suivi et d'évaluation, qui permettait d'apporter en temps utile les ajustements nécessaires.

Développement des capacités

Renforcement des capacités en matière d'élaboration de programmes

4.132 La Namibie parvint, pratiquement en une décennie, à développer des capacités nationales véritablement efficaces de conception et de mise en œuvre de programmes scolaires. L'élan a été donné par l'accession à l'indépendance, la volonté de s'attaquer aux inégalités, et de donner à tous les Namibiens un accès égal à l'éducation. L'Institut national de développement éducatif (National

Institute of Education Development – NIED) a donc reçu la capacité interne de suivre tout le cycle de la mise au point et d'élaborer des programmes pour l'ensemble du système éducatif. Le NIED dispose désormais du personnel professionnel, des moyens et des équipements nécessaires, et d'une infrastructure établie. Surtout, il possède des processus et procédures détaillés et institutionnalisés, capables d'assurer efficacement la conception et la mise en œuvre de programmes de qualité.

4.133 Nombreux sont les témoins de cette efficacité : il existe aujourd'hui des programmes nationaux unifiés du niveau primaire au niveau secondaire ; des curricula pour toutes les disciplines, obligatoires ou optionnelles, de l'école primaire aux classes du secondaire ; des outils adaptés et des outils pédagogiques complémentaires qui peuvent guider les enseignants et donner davantage d'informations aux étudiants ; un système d'enseignement fondé sur des approches nouvelles, telles que la pédagogie centrée sur l'apprenant, l'enseignement et l'apprentissage différenciés, les classes multigrades et les approches interdisciplinaires. Le programme d'enseignement est mieux adapté au contexte namibien, ce qui n'était pas le cas auparavant. Il est également pertinent par rapport aux questions concernant l'égalité des sexes, l'environnement, le VIH/SIDA, etc.

4.134 Ce succès tient aux facteurs suivants :

- La prise de conscience au plus haut niveau politique de la nécessité de redresser les inégalités ;
- L'impulsion professionnelle rigoureuse donnée par des éducateurs professionnels qui furent nommés à de hautes fonctions politiques, ministre, ministre délégué et secrétaire permanent ;
- L'articulation entre la politique nationale éducative – bien que non formulée – et l'orientation des programmes ;
- L'articulation des politiques concernant les programmes et la logique apparente dans leur mise en œuvre : la politique touchant la langue nationale en est un bon exemple ;
- L'utilisation faite de la recherche-action pour la mise au point des programmes ;
- La création de l'Institut national de développement éducatif (NIED), qui assura la conception des programmes ;
- La définition claire des rôles du NIED ;
- La constitution, sous la direction générale du NIED, d'un réseau de structures ayant des rôles complémentaires dans la conception et la mise en œuvre des programmes. Citons, parmi ces structures, les directions du ministère, les directions régionales, et, particulièrement, la direction de l'évaluation et des examens nationaux, le bureau des examens, le comité de coordination des programmes, les groupes de travail, les comités et panels concernés ;

- Le soutien technique et financier des partenaires extérieurs, notamment des ONG nationales et internationales ;
- La mobilisation et le recours à une expertise extérieure au NIED, auprès d'institutions de formation des enseignants, de l'université et du secteur privé ;
- La clarté des processus et des procédures liés au développement des programmes, notamment l'ouverture à toutes les parties prenantes ;
- L'aptitude à affecter au mieux les ressources disponibles aux tâches à accomplir. Cela s'est traduit par une réforme des programmes par étapes. La stratégie retenue pour développer les capacités a été de progresser pas à pas en consolidant les avancées à tous les niveaux ;
- Une approche globale du renforcement des capacités qui prenait en compte la conception de capacités annexes nécessaires à une mise au point efficace des programmes : cela recouvrait le renforcement des capacités des systèmes d'enseignement, d'examens, d'évaluation des étudiants et de formation des enseignants, etc.
- La volonté de conduire une réforme des programmes, d'investir dans la formation directe du personnel, de mettre à disposition par le NIED des infrastructures satisfaisantes, et de fournir des matériels et des équipements nécessaires pour que le travail soit fait et bien fait.

4.135 Diverses leçons peuvent être tirées de cette expérience namibienne :

- Il s'agit d'un processus lent, coûteux, demandant beaucoup de main-d'œuvre et qui nécessite une grande expertise dans différents domaines ;
- Les attitudes doivent être modifiées pour obtenir accord et compréhension ;
- Les ressources financières et les équipements doivent faire l'objet d'une planification et d'une utilisation rigoureuses ;
- Les responsables doivent s'engager pleinement ;
- Le recrutement du personnel clé constitue une priorité ;
- Des ressources technologiques avancées (publication assistée par ordinateurs par exemple) sont nécessaires ;
- Il est indispensable d'avoir du personnel technique pour concevoir les maquettes et les réaliser ensuite ;
- Il importe de veiller à ce que les processus, les procédures et les mécanismes soient conçus pour tenir compte de toutes les parties prenantes, qu'ils soient cohérents les uns avec les autres et qu'ils respectent la réglementation et les programmes ;
- Des outils de développement des programmes et des directives de contrôle de la qualité doivent être mis au point et appliqués ;
- La communication doit être maintenue à tous les niveaux ;
- Il faut recourir en permanence à des méthodes actives de résolution de problèmes ;

- Les enseignants venus du terrain doivent être impliqués et leur concours valorisé ;
- Un suivi, un contrôle et un débat ouvert sont nécessaires ;
- Un travail de développement qui implique des changements radicaux doit tenir compte des aspects pratiques et doit se faire graduellement ;
- Il faut instaurer un climat propice et veiller à une compréhension réelle du processus de développement en cours.

Systèmes d'information pour la gestion de l'éducation

4.136 La Côte d'Ivoire a mis en place un système de gestion de l'information sur les élèves de l'enseignement secondaire pour : 1) avoir une vue claire des flux d'élèves, afin d'éviter entre autres des inscriptions multiples ou irrégulières ; 2) améliorer la planification du personnel enseignant, des besoins budgétaires et d'équipement ; 3) rationaliser l'organisation des examens. Cela revenait à créer une banque de données portant sur 600 000 élèves (avec un numéro d'identification pour chacun). Il est désormais possible de régionaliser les données. Le système permet également de suivre le parcours scolaire de tous les élèves et de faire des analyses statistiques détaillées. Élaboré avec un partenaire extérieur, ce projet a démarré dans deux districts avec des programmes pilotes de trois ans (1995-98).

4.137 La mise en place a commencé par une stratégie de communication, avec des affiches, des brochures d'information et des réunions dans tout le pays rassemblant des représentants de toutes les parties concernées, et une campagne d'information dans la presse, la radio et la télévision. Cette stratégie de mise en œuvre accordait également une place importante à la formation à l'informatique et aux techniques d'organisation de techniciens locaux. Pour cela un service spécifique a été créé au sein du ministère.

4.138 Un certain nombre de résultats ont été enregistrés :

- La gestion des inscriptions des élèves a été simplifiée ; les élèves n'ont plus à fournir de certificats de naissance ou toute autre information déjà intégrée dans la base de données. Ils n'ont qu'à communiquer leur numéro d'identification. C'est un gain de temps pour eux et pour l'administration scolaire ;
- Cela facilite grandement la gestion des examens nationaux (baccalauréat et autres examens du secondaire), car toute l'information nécessaire est déjà dans la base de données et dans le fichier informatisé individuel des élèves. Le temps de saisie pour l'administration a été réduit de deux tiers. Cela représente également un gain de temps pour les élèves et pour les parents ;
- Le parcours des élèves et leurs résultats sont facilement entrés dans le système, ce qui permet un suivi des résultats scolaires, la réalisation

d'études de suivi et une information donnée en temps utile aux écoles ;

- La réalisation d'études statistiques est désormais possible, simplifiée par les bases de données sur les élèves et les écoles. Les résultats sont communiqués dès qu'il le faut aux écoles.

4.139 Ce n'était pas une entreprise aisée. Voici quelques-unes des difficultés qui ont surgi et qui exigèrent des modifications et des ajustements de la stratégie initiale.

- A la fin de la première année de la phase pilote, il est devenu évident qu'il fallait achever de constituer la base de données avant la fin de l'année ; d'où la nécessité de fournir des ordinateurs et des logiciels aux écoles tout en menant une campagne de sensibilisation qui impliquait des réunions avec les directeurs d'école ;
- Cinq pour cent environ des élèves n'avaient pas de certificat de naissance, alors que c'était le document à la base des dossiers personnels ;
- La mise à jour des données concernant les élèves s'est révélée difficile les deux premières années si bien que 60 % seulement du travail a pu être fait. La méthode d'actualisation a été modifiée la troisième année ;
- La maintenance des ordinateurs et des logiciels a demandé une attention particulière ;
- Les compétences et la stabilité des personnes impliquées sont essentielles. Cela nécessite que la stratégie soit claire et que le personnel technique jouisse de conditions de travail satisfaisantes.

4.140 Les différentes applications de la base de données – pour les examens, les orientations et les statistiques – en ont largement prouvé l'utilité. Ce fut aussi l'occasion de traiter divers problèmes d'organisation dans les écoles qui n'étaient pas encore informatisées et où la gestion n'avait pas de fondements empiriques. Cela a aussi permis de mettre en place une réelle décentralisation qui exige une information détaillée au niveau local.

4.141 Avant l'indépendance, la **Namibie** comptait déjà onze autorités indépendantes en matière d'éducation, dont dix étaient liées à des administrations représentant des groupes ethniques. Après l'indépendance, ces instances furent intégrées dans un seul ministère, avec des bureaux régionaux décentralisés. Le besoin d'alimenter en informations les personnes chargées de l'élaboration des politiques et de la prise de décisions dans le domaine de l'éducation devint évident. Le SIGE namibien (système d'information pour la gestion de l'éducation) et le SIG (système d'information géographique) pour l'établissement de la carte scolaire, une composante du SIGE, furent mis en place en 1991.

4.142 Le développement du SIGE a été systématique et a suivi un processus qui assure la pertinence et la facilité d'accès à l'information. Il prend en compte les éléments suivants : inventaire des utilisateurs de données sur l'éducation ; questions de politiques et opérations au sein du secteur éducatif ; modes alternatifs de présentation des données selon les besoins des utilisateurs ; et

sources à partir desquelles les données sont obtenues. Une grande attention a été apportée au développement d'une base de données, aux outils de collecte des données, au traitement des données, aux rapports et à la présentation de l'information. L'utilisation de l'information disponible a été encouragée.

4.143 C'est le besoin ressenti par les hauts responsables du ministère, les conseillers et les partenaires extérieurs d'une information exhaustive sur l'éducation pour guider leurs prises de décision qui a sous-tendu le développement du SIGE. Un petit groupe de personnel namibien, ayant l'expérience et la détermination voulues, se mit au travail. Grâce aux partenaires extérieurs, le financement et l'assistance technique furent correctement assurés.

4.144 La division SIGE recensa les différents utilisateurs d'information sur l'éducation. Les principaux étant : la direction et le personnel du ministère de l'Éducation, les institutions académiques, le secteur privé, les organismes internationaux, les chercheurs et le public en général. La présentation des données (tableaux, graphiques, cartes,...) fut adaptée aux besoins des utilisateurs. Même si les structures de la base de données ne variaient pas, le SIGE utilisa plusieurs systèmes et finit par devenir une base de données relationnelle très performante pour des raisons de rapidité de traitement de l'information, de protection contre les virus et d'intégrité des données. Un contrôle exhaustif de la cohérence des données a été introduit dans les systèmes d'entrée de données.

4.145 La cohérence des informations recueillies est essentielle pour le succès d'un SIGE. Sa valeur repose sur une collecte de données exhaustives, des données exactes, comparables sur plusieurs années, pertinentes et à jour. De nombreux contrôles de l'uniformité des données ont été intégrés dans les questionnaires lors de leur élaboration. Entre 1992 et 1998, toutes les écoles retournèrent les questionnaires. Ce succès est dû à la méthode de collecte de données utilisée. Les procédures et les questionnaires étaient conçus, dans la mesure du possible, pour alléger la tâche des personnes assurant la collecte des données. Tous les canaux de communication et les différents degrés hiérarchiques au sein du ministère étaient impliqués. Les questionnaires sont gérés par les bureaux régionaux (envoi et réception). Le soutien des dirigeants les plus haut placés a permis d'obtenir que tous les questionnaires soient remplis et retournés. Fournir les informations fait depuis plusieurs années partie des tâches habituelles des directeurs d'écoles.

4.146 Le SIG relie les coordonnées géographiques de toutes les écoles avec les données du SIGE, les données du recensement démographique et les caractéristiques géographiques pertinentes. Il permet une présentation géographique des données. Actuellement, le SIG sert essentiellement à l'établissement de la carte scolaire, les autres applications n'étant que très peu exploitées, faute de personnel en nombre suffisant. La mise au point du SIG a demandé un investissement en temps important.

4.147 Pour fonctionner correctement, le SIGE doit disposer d'un personnel compétent et expérimenté. La division SIGE compte cinq professionnels, ce qui est insuffisant pour assurer le bon fonctionnement et le développement des systèmes SIGE et SIG. Les effectifs ont beaucoup varié et comprennent des conseillers et des volontaires à long terme, envoyés par les partenaires extérieurs qui ont travaillé sur le projet pendant quelques années. Deux agents et trois dactylos assurent la saisie informatique de toutes les données.

4.148 Le développement du SIGE en Namibie a eu les effets bénéfiques suivants :

- L'existence de données satisfaisant une partie non négligeable des besoins d'information destinée à l'élaboration des politiques, à la prise de décisions, aux opérations du ministère et au grand public ;
- La collecte permanente de statistiques éducatives avec un taux de retour élevé ;
- L'existence d'une base de données sur l'éducation correctement mise à jour ;
- La parution de deux rapports annuels sur l'éducation ;
- La capacité de répondre rapidement à des demandes d'informations statistiques ;
- Le SIG, qui permet à toutes les écoles d'être reliées à la base de données SIGE et fournit les informations nécessaires à la carte scolaire ;
- La capacité d'entreprendre des recherches.

4.149 Les principales leçons à tirer de cette expérience sont les suivantes :

- Un environnement favorable au développement d'un tel système est indispensable : il faut que les hauts responsables éprouvent un besoin réel d'information et qu'ils appuient totalement l'opération ;
- La mise en œuvre doit respecter les étapes clés : identifier les utilisateurs, repérer les questions de politiques et les activités qui doivent s'appuyer sur l'information, les analyser pour préciser les besoins d'information ; concevoir les moyens adéquats de la présenter ; identifier les sources et concevoir la base de données, les questionnaires et le système de traitement. Viennent ensuite la collecte des données, leur traitement, la présentation et l'utilisation de l'information ;
- Les points clés du développement du SIGE sont : la détermination des données à utiliser, la conception de la base, la mise en œuvre des procédures et la garantie de la sécurité des données ;
- Un équipement et des logiciels adéquats sont nécessaires ; une base de données relationnelle hautement performante est souhaitable ;
- Le soutien constant de la hiérarchie est indispensable pour obtenir un taux maximum (100 %) de retour des questionnaires ;
- Le contenu et la présentation des rapports méritent une grande attention. Selon les besoins et les objectifs poursuivis, différentes formes de

présentation seront recherchées. Il faut envisager une présentation géographique ;

- Les principaux défis sont 1) la nécessité de prévoir les capacités nécessaires pour la maintenance du système ; 2) la collecte d'informations financières et celles concernant l'éducation des adultes ; 3) la recherche constante de la qualité et de l'efficacité externe de l'information dans le SIGE ; et 4) l'accroissement de l'accès à l'information disponible.

Systèmes d'évaluation et d'examens

4.150 La Namibie a mis en place un système national d'évaluation et d'examens rendu nécessaire par la réforme des programmes. Les éléments clés en sont les suivants :

- L'élaboration d'une nouvelle philosophie guidant les politiques et les pratiques d'évaluation ;
- L'établissement de structures efficaces pour organiser et gérer les examens ;
- L'instauration de nouveaux examens et d'autres formes d'évaluation pour le nouveau système éducatif ;
- Le développement de procédures administratives et professionnelles pour garantir la sécurité et l'efficacité du déroulement des examens nationaux ;
- La mise au point d'un système d'information informatisé qui peut traiter des examens.

4.151 L'un des aspects cruciaux de la mise au point de ce système est d'avoir considéré l'évaluation comme formative, porteuse de diagnostic, réceptive et indicatrice d'améliorations à apporter dans le système éducatif. Cette optique élargie a eu pour résultat :

- D'agrandir le champ d'action de l'évaluation avec des modalités alternatives et d'offrir aux étudiants plus d'occasions de faire valoir leur savoir et leurs compétences ;
- D'offrir des possibilités d'évaluation authentique, de réalisation positive et de développer une pédagogie centrée sur l'apprenant et sur les meilleures performances ;
- D'élaborer toute une gamme d'outils d'évaluation avec une meilleure adéquation entre l'outil et l'objectif ;
- De mettre l'accent sur une évaluation formative qui permet des réactions constructives sur pratiquement tous les aspects du système ;
- D'intégrer étroitement l'évaluation dans les programmes, l'enseignement et l'apprentissage, en veillant à ce qu'elle couvre tous les aspects du programme. Cela oblige les personnes qui conçoivent les programmes à les équilibrer pour qu'il y ait interaction entre les examens et les autres processus ;

- D'accorder une importance moindre aux examens dans les premiers niveaux, où il est plus important d'instaurer des procédures non « menaçantes » qui créent un climat de confiance ;
- De garantir la validité, l'efficacité, l'adéquation et la parfaite fiabilité des examens. Etant donné les enjeux élevés liés aux résultats, ce point est particulièrement important.

4.152 La structure du nouveau système d'examen s'articule autour des points suivants :

- Les structures administratives qui contrôlent le nouveau système d'examen. Le National Examination Assessment and Certification Board (Bureau national de l'évaluation et de la certification) a été créé en 1991, pour contrôler les nouveaux examens. Le Directorate of Examinations and Assessment Authority (Direction des examens et de l'évaluation), ainsi que ses bureaux régionaux d'examen, sont les organes exécutifs qui gèrent le système d'examens. Chacun a ses propres procédures institutionnelles. Les bureaux ont bénéficié d'une réaction rapide quant à leurs besoins en personnel et de conditions de travail souples et autonomes qui leur permettent de conserver leurs meilleurs experts ;
- Les nouveaux examens et les nouvelles formes d'évaluation. Depuis 1991/92, les examens des collèges sont conformes à la nouvelle philosophie. Le contrôle continu a été introduit et constitue entre un tiers et la moitié de la validation. L'examen a été adapté pour les personnes sourdes ou aveugles ; il est accessible aux étudiants venant à plein temps ou à temps partiel. Les questions types ont été distribuées aux enseignants et aux élèves pour les aider à se familiariser avec les nouveaux examens, et les résultats obtenus ont été publiés rapidement ;
- L'évaluation par les enseignants dans les classes intermédiaires. Deux stratégies ont été employées pour améliorer la qualité et la validité de ces examens. Tout d'abord, les programmes définissent dorénavant clairement les objectifs et les compétences à atteindre. Cette transparence permet de recourir à un système de tests des critères de référence permanents, plus un examen général à la fin de l'année. Deuxièmement, des examens semi-externes ont été introduits, comme éléments de diagnostic visant à valider la qualité des examens ;
- Les procédures administratives et professionnelles pour la passation des examens. Des mesures de contrôle de la qualité sont appliquées pour la conception des sujets d'examen. Des procédures de modération veillent à ce que les examens soient équilibrés au niveau du contenu (par rapport aux apprentissages), des domaines d'évaluation et du niveau de difficulté des questions. Des procédures de notation et d'enregistrement fiables sont également appliquées. Des procédures administratives efficaces garantissent la sécurité, la communication et un système informatisé de traitement des données extrêmement puissant.

4.153 Les nouvelles pratiques introduites par le nouveau système d'évaluation et d'examens sont :

- La suppression des examens externes pour les premières années de scolarité, avec un seul redoublement autorisé par cycle et la suppression des examens de groupes dans les niveaux supérieurs ;
- L'introduction d'un contrôle continu ;
- L'amélioration des procédures administratives et professionnelles qui conduisent à une meilleure qualité des examens ;
- De meilleures procédures de sécurité, qui débouchent sur un meilleur niveau d'intégrité de l'examen et des examinateurs.

On a observé une amélioration continue des taux de progression, d'abandon et de redoublement, ce qui pourrait être expliqué par ce nouveau système d'évaluation.

4.154 La nouvelle philosophie s'est inspirée des meilleures pratiques d'autres pays, en particulier celles fournies par les assistants techniques de divers organismes de développement partenaires. La volonté politique de la Namibie de se dégager du passé, de répondre en temps et en heure au mécontentement à l'égard de l'ancien système d'examens et la forte pression pour une réforme des programmes et des systèmes d'examen ont accéléré la mise en place du nouveau système. Etant donné la pression exercée et le manque de ressources financières, on a recouru à des consultations rapides plutôt qu'à de longues recherches. La clarté des objectifs et la compétence des dirigeants ont abouti à un système nouveau assurant qualité, équité, accès et démocratie dans l'éducation.

4.155 Un certain nombre de leçons ont été tirées de cette expérience :

- Les éléments clés dans la mise au point d'un système d'examens sont : la crédibilité, l'efficacité, le professionnalisme, l'honnêteté, le respect rigoureux des dates et des échéances. Il faut peu de choses pour que l'on perde confiance dans le système ;
- Les examens doivent faire partie intégrante du système éducatif. Ils doivent évaluer de très près les programmes et s'harmoniser avec toutes les composantes du système éducatif. Autrement, ils mènent à des conflits ;
- La philosophie sous-jacente aux examens et à l'évaluation doit être claire, tout comme les procédures opérationnelles ;
- La qualité des programmes d'examens en améliore la qualité, la validité et la justesse ;
- Les enseignants ont visiblement besoin d'un soutien pour concevoir les outils et les modalités d'un contrôle continu ;
- Il faut envisager la quantité de sujets par rapport aux conséquences financières possibles ;
- Il est nécessaire de fonder les décisions sur une information fiable ; une communication efficace est également importante ;

- La mise en place d'un système d'examen et d'évaluation doit avant tout être considérée comme une œuvre de longue haleine demandant un suivi continu pour introduire les ajustements nécessaires au bon moment.

Le renforcement des capacités pour l'éducation non formelle

4.156 Le **Groupe de travail sur l'éducation non formelle** (GTENF) expose la façon dont il a développé les capacités et fait un travail de sensibilisation pour améliorer l'appréciation que l'on a de l'offre d'éducation non formelle (ENF). Des groupes de travail nationaux ont été créés ; ils se sont révélés être une très bonne base pour le réseautage, la circulation de l'information et le développement des compétences entre les personnes engagées dans l'ENF. Le GTENF souligne quatre points acquis :

- l'identification de tous les intervenants en ENF dans les pays où un groupe national a été institué ;
- la coordination nationale de ces intervenants pour leurs plans d'action et leurs stratégies ;
- la diffusion de « bonnes pratiques » et d'une expertise entre régions ;
- le lancement d'un débat sur l'interface entre ENF et éducation formelle.

4.157 Malgré l'impuissance des gouvernements à assurer une éducation formelle à toutes les couches de la population, les potentialités qu'offre l'éducation non formelle pour une éducation alternative (plutôt que complémentaire) ont rarement été explorées à fond. La crise de l'éducation dans les années 90, due aux restrictions budgétaires, a attiré l'attention des gouvernements et des bailleurs de fonds sur les possibilités qu'offrait l'ENF pour une éducation de base efficace et peu coûteuse.

4.158 La principale stratégie du GTENF a été de regrouper tous les acteurs de l'ENF (ONG, groupes religieux et organisations privées) en une instance cohérente et solidaire qui réunit niveaux national et régionaux. L'objectif est de présenter l'ENF comme faisant partie intégrante des réformes du système éducatif.

4.159 Depuis sa création en 1997, le groupe de travail a constitué six groupes nationaux ; trois autres sont en cours de constitution. Leur rôle est de pallier la grande dispersion des intervenants en ENF en les invitant tous, dans chaque pays, à participer à des séminaires ou à des ateliers conçus pour parvenir à une certaine cohérence. Cette stratégie a permis que s'établisse une meilleure compréhension entre praticiens de terrain, responsables gouvernementaux et partenaires extérieurs. Par exemple, l'idée fautive selon laquelle l'ENF et l'alphabétisation étaient une seule et même chose n'a plus cours ; l'alphabétisation est désormais perçue comme un des maillons d'une chaîne d'interventions de l'ENF pour le développement.

4.160 Les groupes nationaux sont aussi des outils de diffusion de « bonnes pratiques », dans la mesure où ils constituent un lieu d'échanges d'idées et de découvertes d'expériences d'autres pays, à l'occasion de visites d'études ou d'ateliers.

4.161 La prochaine tâche que s'est assignée le GTENF est d'explorer les possibilités d'établir une interface entre l'ENF et le système éducatif formel. Des expériences conduites dans quelques pays (le Burkina Faso, le Malawi et le Mali) ont apporté des preuves suffisantes de la viabilité d'une telle interface. Un séminaire de lancement organisé au Botswana a réuni des acteurs de l'ENF, des décideurs politiques, des chercheurs et des organismes bailleurs de fonds ; ils ont passé en revue les forces et les faiblesses de toute une gamme de stratégies pour dispenser l'éducation.

Le renforcement des capacités pour des politiques du livre durables

4.162 Le **Groupe de travail sur les livres et le matériel éducatif** (GTLME) s'efforce de fournir aux ministères de l'éducation, aux organismes de développement et aux autres acteurs, notamment les éditeurs africains, un ensemble d'informations sur tous les aspects du développement du livre. Il travaille en étroite relation avec le Réseau des éditeurs africains (APNET). Il fonde son approche sur plusieurs observations :

- La fourniture de manuels est le seul moyen rentable d'améliorer la qualité de l'éducation à tous les niveaux ;
- A long terme, la fourniture de manuels ne pourra être assurée si l'on continue de dépendre totalement de l'extérieur. L'industrie de l'édition doit développer des liens avec les industries locales, ce qui garantira une adéquation permanente entre les besoins pédagogiques et la production des manuels ;
- La production des manuels n'est qu'un des aspects du problème. La distribution et la vente dans un pays et entre pays africains en est un autre, qui doit être traité ;
- Le domaine de l'édition éducative recouvre tout un ensemble de composantes interdépendantes, qui retentissent sur la diffusion du livre, et notamment les contextes politiques, économiques et éducatifs.

4.163 Afin d'établir une base sur laquelle fonder une politique du livre à long terme, le groupe de travail a engagé toute une série de recherches portant sur tous les aspects de la chaîne du livre¹⁷. Toutes ces études partent d'enquêtes sur les données disponibles dans les pays. Elles donnent une vision riche et détaillée de la situation de toute la chaîne de l'édition de manuels en Afrique. Qui plus est, ces études formulent toute une série de recommandations sur la politique du livre, reprises dans les points qui suivent : de (a) à (h), ces recom-

mandations concernent le rôle des gouvernements ; de (i) à (k), les éditeurs et de (l) à (m), les organismes internationaux bailleurs de fonds.

- (a) Il faut recueillir davantage de données fiables pour pouvoir planifier et mettre en œuvre des politiques du livre. Des enquêtes systématiques sont nécessaires pour pouvoir estimer précisément les coûts directs et cachés et les subventions à l'édition de matériel éducatif. Ces estimations de coûts sont particulièrement importantes pour la planification dans un système libéralisé. L'approvisionnement et l'acheminement doivent également être planifiés en fonction des informations touchant les taux de scolarisation et les stocks existants de manuels dans les écoles. En l'absence d'une bonne connaissance de ces données et d'une planification, les ministères de l'éducation perdront le contrôle de la situation au bénéfice d'intérêts privés.
- (b) Des mécanismes de mesure de l'impact des manuels dans la classe doivent être mis en place. Cette information est précieuse pour la conception des programmes et pour comparer la rentabilité de différentes sortes de matériels et des techniques de production. Elle aidera également à évaluer et à choisir des modes de formation et d'incitation des enseignants à utiliser du matériel pédagogique. En réalité, les unités de conception des programmes devraient considérer que leur première responsabilité réside dans l'évaluation des manuscrits. Elles devraient alors encourager et aider les éditeurs à prévoir régulièrement une phase de test dans tout projet d'édition de manuel.
- (c) Des politiques financières sont indispensables étant donné à la fois l'importance des coûts et le fait qu'ils sont partagés entre les gouvernements, les organismes non gouvernementaux, les écoles et les consommateurs des livres. Les études conduites montrent que les gouvernements devraient planifier sur le long terme le financement de la fourniture de manuels. Cette planification devrait intégrer le coût du soutien aux politiques pédagogiques (réformes des programmes et formation des ensei-

17. **Études déjà publiées :**

- *Coût-efficacité de la publication de matériel éducatif en langues africaines*, 1997, édité par M. Woodhall.
 - *Les aspects économiques de la publication de matériel éducatif en Afrique*, 1997, par W. Bagoya *et al.*
 - *A Bibliography of Publishing and the Book Chain in SubSaharan Africa*, 1997 et 1998, par Hans Zell.
 - *Les habitudes de lecture en Afrique subsaharienne et les apprentissages traditionnels : bibliographie analytique*, 1997, par S. Gazza.
 - *Édition et gestion : introduction*, 1998, par I. Montagnes.
- Études en cours de publication :**
- *Des livres pour les écoles. Améliorer l'accès aux ouvrages de lecture en Afrique*, 1998, édité par D. Rosenberg.
 - *Étude de l'ADEA sur les systèmes de distribution et de diffusion du matériel éducatif en Afrique de l'Ouest*, 1999, par A. Higo.
 - *Pour le développement du commerce du livre à travers l'Afrique. Une étude des barrières actuelles et des possibilités futures*, 1999, par R. Makotsi *et al.*

gnants) ; les économies qui pourraient résulter des différentes options politiques ; les réductions du prix des ouvrages qui pourraient découler de la suppression de droits et taxes sur les matières premières importées pour l'édition ; les effets de l'inflation ; les coûts de l'acheminement des livres vers les écoles ; et enfin, les économies qui pourraient naître de réformes de la fonction publique et du renforcement des capacités.

- (d) La logistique des politiques du livre requiert l'attention. Il faut former à tous les niveaux les personnels en charge de la logistique, du stockage, du transport des livres vers les écoles, de l'entretien et du choix des livres et du contenu par rapport à la question de l'égalité des sexes.
- (e) Si l'édition doit être pleinement commercialisée, la qualité d'auteurs doit être reconnue à des personnes ou des équipes identifiées en tant que telles par les éditeurs ; les institutions responsables de la conception des programmes doivent aussi jouer un rôle de conseil et de réglementation quant à la conformité aux normes des manuscrits. Les ministères de l'éducation doivent déterminer quels aspects du contrôle de qualité et de la fixation des prix sont de leur ressort et quels sont ceux qui sont de la responsabilité des éditeurs.
- (f) Une formation méthodologique à l'emploi des nouveaux manuels doit être dispensée aux enseignants. Il faut réorienter leur attitude en faveur de l'utilisation des manuels et autres matériels didactiques.
- (g) Une recherche doit être conduite sur la façon d'intégrer l'utilisation (rentable) de bibliothèques dans les systèmes éducatifs nationaux.
- (h) L'intervention gouvernementale en faveur de l'édition est nécessaire. La question la plus cruciale pour les éditeurs est d'avoir un plus large accès à des capitaux et de bénéficier de conditions économiques plus favorables. Une réforme des procédures d'appel d'offres en matière de production de manuels est un élément clé, indispensable au déblocage de l'édition en Afrique.
- (i) Une formation des éditeurs à la gestion est une condition indispensable au bon fonctionnement des maisons d'édition. Les associations d'éditeurs, soutenues par les gouvernements, doivent mettre en place des dispositifs de formation pour toutes les composantes des métiers de l'édition.
- (j) En ce qui concerne la production, les éditeurs devraient étudier la possibilité d'une utilisation partagée des équipements de PAO (Publication Assistée par Ordinateur).
- (k) Les éditeurs doivent multiplier leurs efforts pour améliorer la qualité des ouvrages et élaborer des stratégies de promotion et de vente auprès des libraires locaux et des marchés internationaux concernés. L'absence d'une culture de commercialisation et la situation des réseaux de distribution dans ces pays nécessitent de nouvelles études permettant de mieux connaître les situations locales, ainsi que l'importance relative de la faiblesse du pouvoir d'achat et de systèmes de distribution centralisés.

- (l) Il n'y a pas de règle uniforme à suivre pour élaborer un plan opérationnel touchant les manuels ; il faut surtout tenir compte des circonstances propres à chaque pays, y compris le climat industriel et politique général, la situation présente de l'industrie de l'édition, les besoins quantitatifs et qualitatifs d'ouvrages. Les organismes internationaux ne doivent pas présenter les politiques de libéralisation comme une panacée lorsqu'il est clair que les pays ne sont pas en mesure, les compétences des personnels disponibles étant ce qu'elles sont, d'atteindre les objectifs fixés.
- (m) Les organismes de développement doivent veiller à ce que tous les niveaux d'assistance au secteur éducatif soient conformes aux besoins en matière de livres et de matériel éducatif.

Renforcer les systèmes de gestion et de soutien aux enseignants

4.164 Le **Groupe de travail sur la profession enseignante (GTPE)**, organisé en deux sections pour couvrir les pays francophones (GTPE/sf) et les pays anglophones (GTPE/sa), s'intéresse à la gestion des enseignants et à leur soutien. Les pays lusophones ont le choix de s'intégrer à l'une ou l'autre section.

4.165 Depuis 1993, le **GTPE/sa** a centré son attention sur un programme visant les problèmes de gestion et de soutien aux enseignants (TMS, pour *Teacher Management and Support*), tels que les conditions de travail qui affectent leur performance. Réalisé en liaison avec 15 groupes nationaux (GTN), le programme TMS a apporté la preuve que :

- Les ministères de l'éducation ont à leur disposition des approches alternatives et coût-efficaces de développement professionnel ;
- les ministères de l'éducation peuvent renforcer les capacités professionnelles des enseignants, des directeurs d'écoles, des inspecteurs et autres professionnels de l'éducation en utilisant les ressources locales et régionales ;
- Il est désormais possible pour les pays africains de faire intervenir leurs experts locaux pour aider au développement des personnels dans la région. Cela favorise le partage d'expériences et la reconnaissance de l'expertise africaine ;
- Le programme TMS a montré que les activités de formation menées au niveau régional ou au niveau du continent pouvaient être transposées au niveau national ;
- Des investissements relativement modestes peuvent avoir des effets considérables lorsqu'ils accompagnent un plan d'action bien construit. Ce qui ne signifie pas que ce plan doit être complexe, ni dans sa conception ni dans sa mise en œuvre.

4.166 Le succès du groupe de travail peut être imputé, dans une large mesure, au travail effectué par ses groupes de travail nationaux (GTN), qui ont

fourni un cadre aux échanges professionnels sur le TMS – ils ont joué le rôle de groupes de pression et ont été les vecteurs de délivrance du processus TMS. Pour pouvoir fonctionner, les GTN doivent satisfaire à plusieurs critères : les membres doivent représenter une base large et comprendre des représentants de tous les départements concernés ; la mise en place des GTN doit se faire conformément aux directives TMS avalisées par les ministères ; il doit y avoir une répartition équitable entre les sexes parmi les membres ; les membres doivent être nommés par le ministre ou le secrétaire permanent ; la direction doit être assurée par un haut fonctionnaire.

4.167 Cette approche très participative et la constitution de réseaux ont eu un effet perceptible positif sur le renforcement des capacités des ministères de l'éducation pour ce qui est de la gestion et du soutien aux enseignants. L'élaboration de matériels de référence, élément central de la stratégie du GT, a été poursuivie dans tous les pays membres du groupe. Cela a signifié notamment :

- La diffusion d'ouvrages de référence répondant à des besoins spécifiques relatifs à la gestion et au soutien des enseignants ;
- Le développement rapide de matériels de formation indispensables produits par des équipes d'auteurs africains ;
- Le choix par les ministères de l'éducation de matériels de référence élaborés localement ;
- L'adaptation et la traduction des matériels de référence fondamentaux au niveau local.

En liaison avec ce travail, le GTPE/sa a entrepris à grande échelle des activités de formation pour les concepteurs de matériels ressources, les inspecteurs, les professeurs principaux, les formateurs d'inspecteurs et les formateurs régionaux. Cette approche a renforcé les capacités nationales, mais également les capacités régionales et les réseaux. En effet, les formateurs originaires d'un grand nombre de pays d'Afrique, étant déjà connus grâce au travail en réseau, ont été très bien acceptés.

4.168 La **section francophone du GTPE** relate le renforcement des capacités opéré en matière de gestion et de mobilisation des enseignants, en travaillant avec des groupes nationaux et un réseau d'experts africains constitué par le GTPE. Quatre résultats sont mis en lumière :

- La définition et la mise en œuvre de nouvelles procédures de gestion visant la promotion de la qualité des enseignants et concernant le recrutement, la formation initiale et continue des enseignants ;
- L'instauration d'un dialogue, en vue d'une gestion plus participative, entre représentants des ministères de l'éducation, des finances et de la fonction publique, enseignants, parents, autorités locales et partenaires extérieurs ;
- La création d'un réseau d'experts nationaux en vue d'échanges entre pays africains ;

- L'amélioration de la qualité de la gestion des enseignants : procédures de recrutement, structures de carrière, informatisation de la gestion et décentralisation.

4.169 Bien des pays francophones (dont certains affichent les plus bas TBS de toute l'Afrique) concentrent actuellement leurs efforts sur une éducation primaire pour tous ; en conséquence, ils inventent de nouveaux modes, plus adaptés, de recrutement, de formation, de motivation et de gestion des enseignants. C'est dans ce contexte que le GTPE/sf a créé des synergies entre les pays concernés et a instauré un réseau d'experts ayant une expérience de terrain. Le GTPE/sf a en particulier intensifié le partage d'expériences en ce qui concerne :

- La formation des enseignants par roulement ;
- Des procédures décentralisées de recrutement des enseignants ;
- La recherche d'une entente (entre plusieurs pays) pour l'adoption de logiciels de gestion des enseignants compatibles avec ceux des ministères de la fonction publique et des finances ;
- La recherche de stratégies nouvelles pour pallier la pénurie d'enseignants.

4.170 Le réseau créé par ce groupe de travail regroupe des représentants des ministères de l'éducation, de la fonction publique et des finances ainsi que des représentants des syndicats d'enseignants. Les séminaires nationaux et internationaux traitent des problèmes de gestion des enseignants et ces problèmes prennent une nouvelle dimension au fur et à mesure que le pays expérimentent et adoptent de nouveaux modes de recrutement des enseignants (*voir paragraphes 4.25 à 4.41*). Cette situation demande davantage de souplesse et de flexibilité administrative dans tous les aspects de la gestion des enseignants, dont beaucoup dépendent, dans les pays francophones, du ministère de la fonction publique. Il y a un problème dans la mesure où les ministères de la fonction publique sont considérés comme « souverains », puisqu'ils gèrent tous les fonctionnaires selon des règles et des procédures formalisées qui ne sont pas dictées par les besoins particuliers de tel ou tel ministère « maîtres d'ouvrage », comme le ministère de l'éducation. C'est dans ce contexte que le GTPE/sf joue un rôle de catalyseur en encourageant des réformes qu'aucun des deux ministères ne pourrait mener à bien séparément.

4.171 Les apports majeurs du GTPE/sf sont les suivants :

- Un diagnostic clair des problèmes et questions auxquels les pays où il intervient doivent faire face ;
- Une identification des situations où ces problèmes ont été résolus de manière satisfaisante, et des personnes qui ont été associées à ce processus ;
- Le développement des échanges entre pays africains. Ceux qui ont eu des expériences fructueuses dans ces domaines peuvent ainsi conseiller leurs collègues d'autres pays confrontés à des situations semblables.

On peut se reporter à ce sujet à l'exemple du redéploiement des enseignants (*voir les paragraphes 4.29 et suivants*). Des experts venus de Côte d'Ivoire, de Guinée et du Sénégal ont apporté leur aide technique à Djibouti, au Niger, au Tchad et au Togo. Les séminaires annuels régionaux sont aussi une occasion de partage d'expériences.

Le développement des compétences du personnel

4.172 Le **Botswana** présente un programme de formation accélérée (réalisée dans les délais les plus brefs possibles) d'une main-d'œuvre locale apte à servir l'économie du pays. La réussite obtenue ici est soulignée par le fait que le pays a presque atteint une autosuffisance en cadres fondamentaux dont a besoin le ministère de l'éducation. Comme dans le cas de l'EPT en Ouganda, cette politique est née d'une volonté politique clairement affirmée à l'époque où beaucoup pensaient que cet objectif était hors de portée. Le Botswana était alors l'un des pays d'Afrique les plus pauvres du monde, avec un revenu par habitant d'environ 80 dollars E.U. Il n'avait pas de ministère de l'éducation réellement qualifié ; le pays ne comptait que 251 écoles primaires, 9 établissements secondaires et moins de 10 ressortissants possédant un diplôme universitaire de premier cycle. Tous les postes dirigeants étaient occupés par des expatriés. En 1999, les Botswanais tiennent 99,7 % des postes d'enseignants dans les écoles primaires, 82 % des postes d'enseignants du secondaire et 74 % de maîtres de conférence dans les collèges d'éducation (tous les six sont dirigés par des ressortissants du pays) ; le nombre d'enseignants d'éducation spéciale est passé de 4 à 82 ; la proportion d'enseignants du primaire qualifiés est passée de 62 % en 1976 à 92 % en 1999.

4.173 Plusieurs facteurs expliquent ce succès :

- Le sentiment d'urgence, né d'un besoin réel nettement ressenti ;
- Des dirigeants fortement impliqués dans la résolution de ce problème ;
- Des processus d'élaboration de la politique à mettre en œuvre largement consultatifs tenant compte des priorités nationales ;
- Une combinaison de politiques bien ciblées et cohérentes, une planification rigoureuse doublée d'un suivi régulier des performances réalisées par rapport aux plans, et des ajustements en conséquence. Depuis le plan transitoire, les plans nationaux de développement ont constamment donné la priorité au développement des ressources humaines dans tous les secteurs. Ce qui a changé dans le temps, ce sont les catégories de ressources humaines et les types de compétences considérés comme prioritaires dans un plan pendant une période donnée. Mais l'accent a toujours été mis sur le développement des ressources humaines, avec constance ;
- L'articulation d'une stratégie avec un potentiel renouvelé de développement des ressources humaines. Le Botswana, allant en cela contre une

bonne partie de l'opinion internationale, a choisi de centrer ses efforts de développement des ressources humaines d'abord sur l'enseignement secondaire et supérieur, avant de s'attaquer au primaire. Le pays a opté pour cette stratégie en sachant qu'il pourrait compter ensuite sur ces diplômés pour promouvoir le développement des ressources humaines dans les niveaux inférieurs. Sans toutefois négliger entièrement les premiers niveaux d'éducation, le développement du système éducatif s'est fait en partant du haut ;

- La volonté d'investir lourdement dans le développement des ressources humaines alors même que le pays vivait une période d'austérité. C'est l'une des caractéristiques que l'on retrouve dans toute l'histoire du pays : sa disposition à investir – même au prix d'emprunts ou d'assistance extérieure – pour développer ses ressources humaines. Le pays adopta donc des normes élevées pour l'enseignement supérieur – prenant modèle sur d'autres pays ;
- L'investissement de ressources venues de partenaires extérieurs dans les priorités définies au niveau national. Le pays a réussi à imposer en permanence ses priorités et à y conformer l'aide extérieure. Grâce à la fermeté et la confiance des dirigeants nationaux, le pays a pu donc orienter l'aide extérieure là où les besoins ressentis étaient les plus importants – selon les Botswanais ;
- La croissance du secteur éducatif et la nécessité de disposer donc de davantage de personnes pour le gérer. Cette croissance a surtout été suscitée par un accès généralisé à une éducation de base pendant dix ans et par la mise au point d'une offre pour une éducation qui allait au-delà de ce niveau ;
- Un développement organisationnel des services éducatifs, qui part du ministère de l'éducation pour aller vers les écoles. Cela a contribué au développement du secteur et créé une demande croissante de ressources ;
- Un autre facteur décisif a été l'instauration de diverses mesures incitatives permettant de suivre l'évolution du coût de la vie, au moins pour les cadres professionnels, et de maintenir en fonction au ministère les personnes instruites et formées. Le Botswana a réussi à développer progressivement les cadres professionnels fonctionnaires tout en améliorant leurs conditions de travail. Parmi les mesures incitatives, citons : des salaires compétitifs ; des opportunités d'éducation et de formation continue ; des politiques d'aide médicale ; des prêts pour l'achat de voiture et de logement ; des équipements, locaux et matériels rendant plus plaisant et plus gratifiant l'environnement du travail ; toute une série de mesures pour le déploiement adéquat du personnel, découlant des études d'organisation et de méthodes.

4.174 Un élément central de la réussite est l'approche retenue par le gouvernement dans le processus de planification. Les priorités nationales y sont identifiées à tous les niveaux et confrontées aux ressources financières et

humaines. La consultation et la création d'un consensus à tous les niveaux par des études de faisabilité assurent l'appropriation et la pérennité des programmes. Cette planification s'accompagne également d'un développement structuré de partenariats, de l'instauration d'un environnement favorable chez toutes les parties prenantes et de dispositifs de suivi tels que les examens annuels et à mi-parcours des programmes. Une restructuration basée sur des études d'organisation et de méthodes a amélioré le déploiement et l'affectation du personnel.

4.175 Ces réussites s'accompagnent de nouveaux défis et il reste encore des projets inachevés. Le **Botswana** doit résoudre les points suivants :

- Concevoir des stratégies de maintien des effectifs formés et de lutte contre un taux trop élevé de renouvellement du personnel. Le marché du travail est devenu concurrentiel, et à mesure que le personnel formé devient plus compétent, il est aussi plus recherché et peut donc être tenté d'aller voir ailleurs ;
- Maintenir la qualité malgré une augmentation de la quantité. Trouver des enseignants pour développer le système éducatif a nécessité l'accélération de leur formation, avec un souci de parvenir à davantage de quantité que de qualité. Cela a conduit à la remise à niveau des enseignants trop vite formés pour permettre le développement du système ;
- Pouvoir assumer le coût de la formation. Jusqu'à présent, la formation des fonctionnaires et des enseignants était gratuite. Le coût engendré par un tel système a fait prendre conscience de la nécessité de concevoir des stratégies coûts-efficaces et mieux ciblées pour assurer le développement des ressources humaines dans le secteur éducatif ;
- Tenir compte de la faible densité de population. Le Botswana a une population peu nombreuse mais très éparpillée – il devient donc urgent de trouver des moyens non conventionnels d'atteindre les personnes marginalisées, comme les enfants, dans les zones reculées. Ce point soulève la question de la centralisation du système éducatif, qui n'est pas forcément adaptée aux besoins locaux ;
- Optimiser le déploiement du personnel, de sorte que les personnes formées profitent au maximum à l'ensemble du système ;
- Mettre à niveau les compétences pour répondre aux défis posés par les technologies de l'information et de la communication ;
- Faire face à la grave question du VIH/SIDA.

4.176 On peut tirer les enseignements suivants de l'étude de cas du Botswana :

- Un programme concerté est nécessaire lorsque l'on opère avec des partenaires extérieurs. Cela permet de garantir le respect des priorités nationales ;
- L'environnement général doit être propice pour susciter la participation de toutes les parties concernées ;

- Des objectifs réalistes doivent être fixés qui correspondent aux capacités nationales ;
- Un suivi pendant la mise en œuvre est indispensable ;
- La pérennité doit être assurée en prévoyant une diminution progressive du financement extérieur et un accroissement correspondant du financement national ;
- Des mesures d'incitation doivent être prises pour garder les fonctionnaires et en former de nouveaux, afin de compenser les départs, car 1) la formation améliore les performances et 2) le personnel formé est plus mobile ;
- Les bons enseignants ne sont pas forcément de bons gestionnaires. Il faut donc avoir des cadres formés à la gestion de l'éducation.

La réforme de l'enseignement supérieur

4.177 Le **Groupe de travail sur l'enseignement supérieur** présente trois réussites de la réforme de l'enseignement supérieur : dans le premier cas, il s'agit de réformes institutionnelles au sein d'une université du Mozambique ; dans le deuxième cas, d'une réforme globale de l'enseignement supérieur entreprise par le gouvernement camerounais dans les années 90 ; enfin, la troisième expérience relate un mode original de coopération régionale pour la formation et la recherche de troisième cycle.

4.178 Les réformes institutionnelles concernent les expériences de planification stratégique de l'université Eduardo Mondlane au **Mozambique**. Deux cycles intensifs de planification sont présentés : le premier a commencé en 1990, quand il est devenu évident que l'université devait s'adapter à un nouveau contexte économique et politique prenant ses distances par rapport au marxisme et à l'aide de l'ancien bloc de l'Est. La nécessité de s'assurer d'un soutien et d'un financement extérieurs s'est alors imposée. Le second cycle commença en 1996-97, lorsque le Mozambique et sa principale université publique étaient en train de s'adapter à la démocratie, aux lois du marché et à la mondialisation. Si le premier cycle a été le fait d'un petit nombre de personnalités marquantes, le second est né d'une méthodologie participative qui devait permettre une plus large implication de l'université dans le processus de changement.

4.179 L'étude de cas propose surtout une évaluation du processus participatif du second cycle de planification, par comparaison avec le premier. En voici les conclusions :

- Les processus participatifs de planification, surtout dans un contexte où la démocratie est relativement récente (et c'était le cas du Mozambique), ont tendance à s'éterniser et à demander beaucoup d'efforts ;

- La planification participative doit entraîner l'engagement du plus grand nombre possible d'universitaires. Il faut écouter chacun et que cette écoute soit dûment constatée. Un système d'information efficace est alors utile. En fait, l'un des rôles des hauts fonctionnaires devrait être de fournir l'information de base et d'entretenir les débats ;
- Les groupes différents ont des besoins de participation également différents. Il faut en tenir compte dans le processus de planification ;
- On ne peut évaluer la planification uniquement sur la base de documents. L'un des résultats les plus importants à en attendre est de nourrir un débat sur les questions en jeu ;
- Divergences et conflits font nécessairement partie de la planification stratégique. Celle-ci n'est pas un simple exercice de technocrates, l'un de ses objectifs étant de catalyser les débats. Les universités sont le lieu privilégié du débat d'idées en toute liberté, et il incombe aux planificateurs d'en tenir compte en préparant le processus de planification ;
- La planification participative a un impact positif.

4.180 Le deuxième cas évoqué par le groupe de travail sur l'enseignement supérieur concerne la réforme de l'enseignement supérieur au **Cameroun**. La réforme a été lancée en 1993, en réponse à la surcharge excessive des effectifs à l'université de Yaoundé, où les inscriptions étaient passées de 9 000 étudiants en 1977 à 45 000 en 1991. Les infrastructures, elles, n'avaient pas vraiment changé, et le ratio enseignant/élèves atteignait en 1991 1/54. Par ailleurs, le trésor public était épuisé, d'où des retards de paiement des bourses des étudiants et des salaires des enseignants (qui représentaient ensemble 89 % du budget de l'université en 1991) et un faible taux d'exécution enregistré pour le budget de l'université. La situation matérielle des étudiants semblait avoir pris le pas (dans les priorités de l'université) sur l'enseignement et la recherche. Le taux de réussite des étudiants était bas (environ 30 %) et le chômage des diplômés allait croissant. En conséquence, la communauté universitaire était démotivée et démoralisée.

4.181 Les objectifs de la réforme de 1993 étaient la décongestion de l'université de Yaoundé et la professionnalisation des études universitaires. Le premier objectif a été atteint avec la création de six universités à part entière sur tout le territoire. Cette redistribution géographique n'a pas uniquement résolu les problèmes d'espace à Yaoundé, elle a facilité l'accès à l'enseignement supérieur dans les régions jusqu'ici mal servies. On visa la professionnalisation par des mesures d'amélioration de la qualité et une plus grande autonomie des universités. Un système d'unités de valeur sur deux semestres fut mis en place. Les universités furent contraintes d'adapter leurs programmes aux besoins du marché local du travail. Le système de bourse fut supprimé, entraînant l'accroissement des budgets pour la recherche, les infrastructures et l'enseignement, et les frais d'inscription augmentèrent sensiblement. Les données relatives

à l'année universitaire 1995/96 montrent une élévation du taux de réussite (jusqu'à 70 % dans l'une des universités) et une réduction du ratio enseignant/élèves.

4.182 Les réformes ont cependant également connu des difficultés, comme la résistance des parents et des étudiants à la participation financière demandée et à la réduction de la part de l'Etat. Malgré les nouvelles rentrées assurées par les frais d'inscription et la suppression des bourses, les universités doivent encore compter sur le soutien du gouvernement pour environ 70 % de leur budget. La création de nouvelles universités a également exigé du personnel nouveau et cela s'est traduit par une baisse globale de la qualité du personnel. La planification stratégique et le contrôle de la qualité sont toujours quasiment inexistants. La conclusion que l'on peut tirer de ces réformes camerounaises est qu'elles ne peuvent réussir sans un soutien total des politiques et du grand public, une sécurité financière des universités et des gestionnaires expérimentés et dévoués.

4.183 Enfin, le Groupe de travail sur l'enseignement supérieur présente un réseau de renforcement des capacités de recherche pour l'Afrique australe et orientale qui vise le développement des ressources humaines en renforçant durablement les capacités en sciences, en ingénierie et en lettres. La principale stratégie utilisée concerne l'octroi, pour le développement du personnel, de bourses universitaires de recherche et d'études avancées dans les universités membres du réseau. Ce programme de partenariat entre universités africaines dans les domaines des sciences, des lettres et de l'ingénierie est connu sous son sigle USHEPiA (*University Science, Humanities and Engineering Partnerships in Africa*). C'est une expérience qui mobilise plusieurs partenaires : l'université du Cap (Afrique du Sud), qui assure l'essentiel de la gestion et du contenu de l'opération ; l'**Association des universités africaines** (AUA), qui a été à l'origine de l'idée, a fourni le cadre de coopération et fait connaître l'université du Cap (UCT) à ses homologues dans d'autres pays – les universités participantes du Botswana, du Kenya, de l'Ouganda, de Tanzanie, de Zambie et du Zimbabwe ; et enfin, les partenaires financiers extérieurs. L'approche retenue est du type « alternée », c'est-à-dire que les boursiers partagent leur temps entre leur université d'origine et l'université où ils poursuivent leur études, le plus souvent celle du Cap (UCT). Les bourses prévoient les frais de transport et de séjour pour 20 mois, et financent aussi la visite d'un superviseur, et les dépenses de recherche et d'équipement.

4.184 Les résultats sont les suivants :

- Trente-six bourses ont été accordées pour obtenir un diplôme complet, dont dix à des femmes ; deux doctorats et deux maîtrises ont été ainsi obtenus ;
- Plus de 40 superviseurs ont rendu visite aux universités membres du réseau. Ces visites étaient l'occasion de conférences, d'examen externes

et de coopération en matière de recherche. Cette expérience montre l'efficacité d'un réseau fondé sur une analyse des besoins communs, l'enthousiasme de ses participants et une capacité de gestion adaptée ;

- L'opération a permis d'étendre les liens de collaboration entre chercheurs africains et a fait tomber des barrières qui s'étaient historiquement installées entre l'Afrique du Sud et le reste du continent ;
- Le partage des ressources au niveau régional a entraîné des économies d'échelle ;
- La création d'un réseau de chercheurs africains capable de répondre aux exigences du développement de l'Afrique subsaharienne.

4.185 Voici les facteurs qui expliquent ce succès :

- L'importance de la consultation – chacun a fait sien le programme de travail. Le développement de relations personnelles dès le départ a également joué un rôle ;
- Ces consultations ont conduit à des accords généraux quant aux objectifs du programme et à des attentes partagées, chacun ayant exprimé ses besoins. L'université du Cap, par exemple, a déploré de ne pas recevoir davantage d'étudiants doctorants, et a fait part de son désir d'entretenir des relations de recherche avec le reste du continent et de recevoir des étudiants venus d'autres pays d'Afrique, pour servir de modèles dans le contexte de renouveau de l'Afrique du Sud. D'autres partenaires ont insisté sur le développement de leur personnel, leurs besoins de renforcement des capacités et sur leur volonté de développer sur tout le continent des relations dans le domaine de la recherche ;
- La gestion du programme était telle que tous les partenaires étaient impliqués au plus haut niveau institutionnel et la souplesse (notamment budgétaire) a permis d'adapter chaque bourse à son bénéficiaire ;
- L'enthousiasme est un grand facteur de succès ;
- Il y eut un effort conscient de création d'un réseau allant au-delà des individus bénéficiaires d'une bourse d'études. Des liens se sont développés entre universités, facultés et superviseurs. Des retombées telles que la nomination d'examineurs externes ou des invitations à donner des conférences ou à animer un séminaire. Le réseautage s'est fait simultanément à trois niveaux : au niveau des directions des universités, au niveau des départements des facultés et au niveau des individus titulaires de bourses d'études ;
- Le centrage sur des projets de recherche locaux, l'apport d'un équipement adapté, l'accent mis sur une coopération en matière de recherche sur le long terme et la capacité à lever indépendamment de nouveaux fonds pour des recherches futures.

4.186 Les problèmes rencontrés :

- La communication était difficile (que ce soit par courrier, télécopie, courrier électronique ou téléphone) et cela a gêné les relations entre le bureau de l'USHEPIA au Cap et les universités partenaires, mais aussi entre les boursiers et leurs superviseurs. La gestion du programme est devenue ainsi beaucoup lourde et exigeante que prévu ;
- D'autres difficultés étaient liées au manque de définition claire des rôles au sein du système conjoint de supervision. Les obligations des superviseurs et la nature de leurs relations n'ont jamais été clairement abordées dans ce projet ;
- Certains déséquilibres créés par le projet ont pu causer des problèmes. Pour certains, vivre au Cap avec le salaire de leur université d'origine n'était pas facile. Dans d'autres cas, l'équipement que recevaient les titulaires de la bourse pouvait entraîner des conflits avec leurs collègues plus chevronnés.

Le renforcement des relations de partenariat entre les ministères de l'éducation et leurs partenaires financiers extérieurs

4.187 Le **Groupe de travail sur l'analyse sectorielle en éducation (GTASE)** rend compte d'une étude sur les perceptions que peuvent avoir les décideurs des ministères de l'éducation et les organismes extérieurs partenaires des approches sectorielles (connues également comme les programmes d'investissement sectoriel). L'étude porte sur le Burkina Faso, le Ghana et le Mozambique. Étant donné les attentes qui en résultent, une bonne compréhension commune de ces perceptions est indispensable au développement de partenariats durables.

4.188 L'étude montre qu'il y a de nombreux points communs dans la compréhension de ces trois pays de l'approche sectorielle et des différences qu'elle comporte par rapport à une assistance traditionnelle par projet. Mais l'étude montre aussi que cette appréhension n'est pas uniforme dans les trois pays et qu'il y a parfois un écart, qui peut être énorme, entre la compréhension générale de l'approche et sa traduction dans la pratique. L'approche sectorielle était comprise comme basée sur un partenariat entre des gouvernements nationaux et des organismes internationaux d'assistance technique et financière, y compris des organisations non gouvernementales et autres parties prenantes à l'éducation, souvent désignées par les termes de « partenaires du développement ». Ce partenariat était considéré comme étant mutuel, entre parties égales et visant à garantir l'appropriation nationale du processus de développement. On

s'attendait donc à une direction forte assumée par le gouvernement et à une adhésion des partenaires aux priorités nationales et aux cadres politiques développés par le gouvernement. On considérait que tous les partenaires du développement, et en particulier les organismes d'assistance technique et financière, étaient coordonnés par le gouvernement.

4.189 Il y avait des divergences de vues quant à la façon dont l'approche sectorielle avait été introduite dans les contextes nationaux spécifiques et quant à l'origine du concept. Cette divergence de vues séparait souvent d'un côté les responsables des ministères et, de l'autre, les représentants des organismes extérieurs. Pour les responsables ministériels dans les trois pays, il est nécessaire que les gouvernements aient une approche holistique du développement de l'éducation, au niveau sous-sectoriel ou sectoriel. D'autres personnes interrogées dans ces pays, et particulièrement dans la communauté des organismes extérieurs, mais aussi des fonctionnaires des ministères, soulignaient le rôle décisif de la Banque mondiale dans l'introduction du concept de programmes d'investissement sectoriel avant le développement des programmes du secteur éducatif. D'autres organismes avaient ensuite adopté l'idée.

4.190 Dans ces trois pays, il est encore trop tôt pour parler de réussite quant à l'établissement effectif de partenariats entre les ministères de l'éducation et les organismes internationaux d'assistance technique et financière et quant au développement et/ou la mise en œuvre d'une approche sectorielle du développement de l'éducation. La conception que l'on a aujourd'hui de l'approche sectorielle est née des différents modes d'assistance internationale, et n'a pas encore trouvé d'application dans ces trois pays. Néanmoins, une analyse comparative des stratégies, des processus et des structures qui ont été élaborés et adoptés pour faciliter le développement de l'éducation dans ces pays permet de repérer les facteurs qui ont freiné ou au contraire permis des avancées vers l'objectif. Cette analyse comparative mène aux conclusions suivantes quant au succès d'une approche sectorielle :

- Le leadership du gouvernement est primordial. Cela signifie continuité et stabilité du leadership et capacités de gestion adéquates. Cela implique aussi un leadership dans les niveaux intermédiaires au sein du ministère. Au Mozambique, par exemple, l'élément décisif du succès obtenu est, semble-t-il, l'effort de formation à la gestion fait envers les échelons intermédiaires du ministère ;
- La configuration des partenaires extérieurs dans un pays donné est un facteur important. Malgré leur tentative de développer une perception commune de l'approche sectorielle du développement de l'éducation, les partenaires du développement demeurent déterminés par leurs propres politiques nationales et institutionnelles, leurs idéologies et les conditions quotidiennes de leurs opérations ;

- Le développement des institutions et des capacités est décisif. Des capacités et des structures institutionnelles appropriées sont les conditions préalables à l'élaboration et à la mise en œuvre de toute réforme éducative réussie ou à l'introduction de nouvelles approches du développement de l'éducation ;
- Un partenariat entre égaux, basé sur une compréhension mutuelle, exige un dialogue ouvert, une communication permanente et un égal accès à toute l'information nécessaire. La formulation et l'atteinte des objectifs de développement national tels qu'exprimés dans les cadres politiques, les stratégies et les plans, exigent une compréhension commune des buts et des stratégies ;
- Les systèmes de valeurs, l'éthique et les codes moraux jouent également un rôle. Deux des conditions préalables à l'instauration de vrais partenariats pour la coopération au développement sont une compréhension partagée et un consensus entre toutes les parties en présence, et le respect mutuel des conditions mises par les unes et les autres à leur participation. La transparence touchant les intérêts sous-jacents de chacun rendrait les arrangements contractuels qui régissent l'interaction plus clairs.

4.191 La conclusion qu'en tire le groupe de travail sur l'analyse sectorielle en éducation est qu'il ne faut pas faire de l'approche sectorielle la formule magique permettant de parvenir à ce que l'on n'avait pas pu atteindre par le biais de l'assistance par projet. Elle doit plutôt être comprise comme un processus complexe en évolution, dans lequel un mode de pensée et d'action souple et adaptable sera le mieux à même de parvenir à l'objectif d'un développement cohérent et holistique basé sur une compréhension commune des priorités et des modalités de mise en œuvre. La compréhension commune dépend du respect mutuel de la position des différentes parties impliquées dans le processus de changement et d'une définition claire de leur rôle dans ce processus. La transparence concernant les rôles et les intérêts sous-jacents des uns et des autres est un facteur clé.

5. Tendances et leçons

5.1 La section précédente classait les études de cas selon qu'elles traitaient de l'accès, de la qualité ou du renforcement des capacités. Ce classement est plus conceptuel qu'opérationnel. Il met l'accent sur le point d'ancrage particulier choisi par un pays pour développer son système éducatif et ne signifie pas que telle ou telle étude porte exclusivement sur l'accès ou la qualité ou encore le renforcement des capacités. En réalité, l'amélioration de l'accès à l'éducation ou de sa qualité ne peut se faire sans renforcement des capacités. Les améliorations quantitatives ou qualitatives des systèmes éducatifs signifient que les capacités existent ou donnent une impulsion à leur développement. Le renforcement des capacités est donc bien un moyen d'atteindre les objectifs de développement de l'éducation en faveur d'un accès équitable et d'une meilleure qualité. Du fait de cette articulation entre fin et moyens qui existe entre accès et qualité d'une part, et renforcement des capacités de l'autre, les études de cas centrées sur l'accès ou la qualité portent également sur le renforcement des capacités et, inversement, celles qui sont centrées sur ce dernier défi abordent les questions d'accès et de qualité, puisque ces objectifs sont la raison principale pour laquelle les capacités sont renforcées.

5.2 Chacune des études de cas synthétisées dans la section 4 – *Présentation et synthèse des études de cas* – fournissait cinq éléments d'information : 1) la description d'une intervention ayant réellement amélioré l'accès, la qualité de l'éducation et les capacités du système éducatif ; 2) des preuves concrètes de la réussite de l'intervention ; 3) une analyse des processus qui y ont conduit ; 4) les facteurs qui ont permis le succès ; 5) les leçons utiles à faire partager. Naturellement, les facteurs favorables et les leçons sont étroitement liés au contexte particulier du pays où l'intervention a eu lieu. La présente section va au-delà des contextes spécifiques à tel ou tel pays et dégage des tendances communes et des enseignements généralisables sur « ce qui marche » lorsqu'il s'agit d'améliorer l'accès à l'éducation, sa qualité et les capacités des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne.

5.3 Sortir de leur contexte les facteurs « qui marchent » est une entreprise aussi théorique et analytique qu'elle est instructive. Elle est théorique en ce sens que toute intervention est un ensemble complexe d'éléments dont le contexte de mise en œuvre est la clé. On risque, en simplifiant cette complexité, de la dénaturer. Elle est instructive, car elle fait mieux apparaître les éléments fondamentaux pouvant être adaptés à d'autres contextes. Elle rend ainsi possible l'apprentissage par les autres, grâce au partage des expériences. On en revient finalement à l'objectif premier du bilan prospectif.

5.4 La relation de complémentarité qui existe entre accès et qualité, et le rôle instrumental des capacités dans l'amélioration de cet accès et de cette qualité, rend difficile, voire artificielle, la distinction entre les facteurs qui entrent en jeu dans un cas comme dans l'autre. A la lecture de la plupart des études de cas, on peut dire que les principes, facteurs et stratégies qui améliorent l'accès, la qualité et les capacités, sont fondamentalement les mêmes. C'est pourquoi cette section ne traite pas les trois défis séparément mais s'attache à repérer et à mettre en lumière des tendances généralisables qui apparemment facilitent le développement de l'éducation dans la région¹⁸.

Le développement de l'éducation en Afrique subsaharienne : quelles sont les réussites ?

Démocratisation et égalité

5.5 La démocratisation et l'adoption de la norme d'égalité qui en découle, catalyse le développement de l'éducation. Une tendance qui s'observe dans toutes les expériences réussies en matière d'accès, de qualité et de renforcement des capacités systémiques est la transition vers la démocratie et le souci de l'égalité. Dans quatre des études de cas, le pays venait de sortir d'un régime répressif. En Afrique du Sud, en Namibie et au Zimbabwe, il fallait en finir avec les inégalités d'accès à l'éducation qui avaient été institutionnalisées. L'Ouganda devait, quant à lui, reconstruire un système éducatif pratiquement détruit par les gouvernements répressifs et les luttes intestines. Sortie de l'apartheid, l'Afrique du Sud s'efforce maintenant d'offrir des possibilités d'accès à une majorité non blanche à laquelle l'accès à l'enseignement supérieur avait été refusé jusqu'alors. La volonté en Namibie de renforcer les capacités liées à la conception de programmes, l'évaluation des étudiants, la gestion de l'information sur l'éducation visait aussi à mettre un terme aux inégalités de l'éducation bantoue imposées par l'apartheid. Le projet Zim-Sci du Zimbabwe a essentiellement été motivé par la nécessité de rendre l'enseignement scientifique accessible aux noirs, pour la plupart d'origine rurale et pauvres, ce qui était impossible sous le gouvernement discriminatoire de Rhodésie. Enfin, si le Botswana s'est engagé dans le développement des ressources humaines, c'est bien pour sortir du sous-développement dans lequel les avait délibérément laissées le gouvernement colonial.

18. Nous parlerons ici de « tendance » quand un même modèle se retrouve illustré dans plus de deux études de cas.

5.6 *Leçon.* Le développement de l'éducation en Afrique subsaharienne ne peut se réaliser sans prêter attention aux contextes macro-politiques. Les contextes qui sont les plus propices à l'amélioration de la qualité de l'éducation sont ceux qui adoptent la règle de l'égalité. L'importance de cette règle doit être soulignée car même dans des pays démocratiques, certains groupes – femmes et filles, personnes handicapées, minorités ethniques et linguistiques – sont privées de certaines opportunités sous prétexte d'inégalités supposées.

Vision politique, pouvoir de conviction et engagement

5.7 Une vision claire, une ferme conviction et l'engagement de dirigeants haut placés font beaucoup pour le succès des tentatives de développement de l'éducation. Dans certains pays, comme en Afrique du Sud, au Botswana, en Guinée, en Namibie ou en Ouganda, les interventions réussies étaient appuyées par les services de la présidence, ou bien avaient été commanditées par eux, et elles bénéficiaient du soutien indéfectible du ministre de l'éducation. Dans tous ces cas, la volonté politique et l'engagement des dirigeants sont nettement apparus comme des facteurs décisifs de succès. Il semble que la volonté politique et le pouvoir de conviction des dirigeants haut placés permettent de venir à bout des obstacles. Cela est particulièrement clair dans les cas présentés par le Botswana, le Libéria, la Namibie et l'Ouganda, où la conviction et l'engagement ont assuré le succès (ou sont en passe de le faire) dans des situations financières extrêmement difficiles et avec des capacités limitées.

5.8 *Leçon.* Le succès en matière de développement de l'éducation exige autant de passion que de contenu. Les innovations doivent avoir des défenseurs haut placés qui sont en mesure de gagner le soutien et l'adhésion des agents du changement. Le succès du développement de l'éducation ne va pas sans l'impulsion des dirigeants du pays. Les innovations qui sont en tête des objectifs politiques nationaux ont davantage de chances de réussir.

Inventer le mouvement en marchant

5.9 Dans la plupart des cas où accès et qualité ont été améliorés, on note une même attitude, que l'on peut traduire ainsi – la « capacité à inventer le mouvement en marchant ». Elle naît d'une prise de conscience de l'urgence du changement. Elle est évidente dans l'expérience du Botswana pour le développement des ressources humaines, dans le projet du Zimbabwe concernant les sciences, dans le renforcement des capacités institutionnelles en Namibie, dans la politique d'éducation primaire universelle mise au point en Ouganda et dans les politiques innovantes concernant les enseignants, développées entre autres en Guinée, au Sénégal et au Tchad. Pratiquement toutes les études de cas soulignent la sagacité des « champions » du changement, *qui n'ont pas laissé des*

questions de planification arrêter la mise en œuvre. Bien que parfaitement conscients des limites de leurs ressources et de la quantité de travail de fond restant à faire, ils ont pu, avec les personnes associées aux projets, engager les opérations et connaître le succès, aidés par un sentiment d'urgence et leur aptitude à inventer le mouvement en marchant. En un sens, cela marque la suprématie de la gestion sur la planification.

5.10 ***Leçon.** Le succès des innovations tient à un équilibre judicieux entre planification et mise en œuvre. L'un des éléments clés de cet équilibre est la capacité à ne pas laisser la planification stopper la mise en œuvre. Comme le dit fort bien l'un des auteurs du rapport du Zimbabwe, « il n'est pas indispensable que tout soit en place pour commencer ».*

Développement des politiques et programmation consultatifs et inclusifs

5.11 Une autre tendance se dessine nettement – une consultation large et la recherche d'un consensus sont indispensables au développement et à la programmation d'une politique éducative. Les « pionniers » en matière d'innovation sont de plus en plus conscients qu'ils doivent obtenir un très large soutien pour toutes les interventions destinées à améliorer l'éducation. La consultation et la recherche du consensus permettent une appropriation des politiques et un soutien aux programmes éducatifs par les parties prenantes autres que les responsables politiques et les technocrates dans les ministères. Notons que par le terme de *politique*, nous couvrons ici toutes les formes de pratique institutionnalisée.

5.12 Dans ses modalités les plus formelles, cette consultation prend la forme de commissions pour l'éducation, présidentielles ou nationales. On peut citer par exemple la consultation qui a précédé l'élaboration de la politique d'éducation primaire universelle en Ouganda, ou la politique touchant l'enseignement supérieur en Afrique du Sud. Des consultations moins formalisées font néanmoins partie intégrante des stratégies d'amélioration de l'accès à l'éducation. Elles font appel à toute une gamme de moyens de communication, qu'il s'agisse de réunions, d'émissions à la radio, de distribution de brochures d'information, de campagnes de presse, etc.

5.13 Des politiques de communication basées sur une vaste consultation de toutes les parties prenantes sont présentées comme étant un facteur déterminant pour la réussite de nombreuses initiatives : le projet de redéploiement des enseignants de Guinée ; l'EPU en Ouganda ; les écoles *dina* à Madagascar ; le programme de recrutement d'enseignants volontaires au Sénégal ; la mobilisation des communautés pour améliorer l'accès au Burkina Faso, en Gambie et au Mali ; l'acceptation, par les communautés nomades du Nigéria de la scolarisation des enfants et des adultes ; l'introduction dans les écoles coraniques de

Zanzibar d'un programme de formation émanant du ministère de l'éducation ; le lancement et la mise en place d'un SIGE en Côte d'Ivoire.

5.14 Dans certains contextes, les consultations permettent à des groupes traditionnellement opposés d'unir leurs efforts pour améliorer l'accès à l'éducation et le rendre durable. Au Libéria par exemple, le syndicat des enseignants a aidé le ministère de l'éducation à convaincre les enseignants de ne pas abandonner leurs élèves et de ne pas quitter le pays. De plus en plus souvent, des ONG travaillent main dans la main avec les gouvernements pour fournir des services éducatifs et mobiliser les communautés.

5.15 ***Leçon.** Les stratégies de communication sont primordiales. Il y a beaucoup à gagner dans le renforcement des modes de communication entre tous les acteurs du développement de l'éducation. Le programme COMED (Communication pour l'éducation et le développement), initiative récente de la Banque mondiale et de l'ADEA, semble à cet égard bienvenu. Au fur et à mesure de son développement, ce programme devra cibler un large éventail d'acteurs dont le soutien au développement de l'éducation est indispensable. Les technologies de la communication doivent être judicieusement exploitées pour véhiculer des messages aux intervenants sur le terrain et dont l'aide est un facteur déclenchant dans le développement de l'éducation.*

Reconnaissance attentive des besoins réels et ressentis

5.16 Les interventions pour le développement ne reçoivent le soutien des populations que dans la mesure où elles semblent répondre à leurs besoins réels et ressentis. Le développement de l'éducation répond à une demande populaire d'éducation. La volonté affichée des communautés qui contribuent de façon significative à l'accroissement de l'accès et à l'amélioration de la qualité de l'éducation atteste bien de l'intérêt qu'elles portent à l'éducation pour améliorer leur vie et celle de leurs enfants. Toutes les études de cas sur les partenariats avec les communautés en témoignent (*voir paragraphes 4.7 à 4.15*). Les communautés considèrent l'éducation comme un instrument pour accroître leurs capacités et réduire la pauvreté.

5.17 D'autres exemples montrent combien la pertinence de l'intervention doit être perçue pour que celle-ci porte ses fruits : ainsi les initiatives de renforcement des capacités institutionnelles en Côte d'Ivoire et en Namibie. Dans les deux pays, le SIGE a été bien accueilli parce qu'il satisfaisait les besoins d'information des décideurs politiques. La Côte d'Ivoire voulait gérer les flux d'étudiants, réduire les inscriptions irrégulières, améliorer la planification des ressources humaines (les enseignants) et gérer les finances de l'éducation. En Namibie, le SIGE répondait également à un souci de planification, au besoin de répartir équitablement les ressources et d'éclairer la prise de décisions.

5.18 *Leçon. Quels que soient le bien fondé et l'intérêt des politiques et des innovations proposées, leurs chances de succès sont minces si les bénéficiaires ne sont pas en mesure d'en comprendre l'intérêt et la valeur. Cela vaut la peine que les décideurs politiques consacrent du temps et de l'énergie à faire comprendre l'intérêt de leurs démarches aux futurs bénéficiaires. Il ne suffit pas qu'eux-mêmes sachent que « ce sera bien pour eux ».*

Partenariats efficaces pour l'offre d'éducation

5.19 L'ensemble des études de cas portant sur l'accès à l'éducation montre que les gouvernements sont prêts à faire place à de nouveaux prestataires pour l'éducation. Jusqu'ici, ce sont les communautés qui ont été les principaux partenaires impliqués dans l'offre d'éducation. Elles sont de nature très variée, qu'il s'agisse de communautés laïques ou religieuses (les églises catholiques au Libéria et au Lesotho, la communauté musulmane à Zanzibar) ou de communautés appartenant à la société civile, comme les ONG locales. Bien des efforts d'ouverture de l'accès à l'éducation tiennent au soutien des communautés.

5.20 *Leçon. Une entreprise collective en faveur de l'éducation, à laquelle on accorde le droit et les moyens d'exister, sera une source irremplaçable d'idées novatrices et de ressources.*

L'engagement des communautés

5.21 Le rôle que jouent les communautés dans l'offre d'éducation devient plus important et plus complexe. Outre les contributions traditionnelles, financières et en nature (main-d'œuvre notamment), et la fourniture de matériels didactiques, d'uniformes ou d'autres ressources, les communautés s'engagent de plus en plus sur un terrain jusqu'ici considéré comme le domaine réservé des ministères et des professionnels. Certaines communautés sont désormais impliquées dans le recrutement et les négociations des salaires des enseignants ; dans la gestion des enseignants (Cameroun, Guinée, Sénégal et Tchad) ; dans la gestion des écoles (Côte d'Ivoire, Tchad et Zanzibar) ; dans le choix des programmes scolaires (Zanzibar) ; dans la carte scolaire (Côte d'Ivoire et Gambie) ; dans la gestion financière (Madagascar et Tanzanie) ; et dans la création et la gestion d'établissements préscolaires (Zanzibar). En d'autres termes, il semble qu'il y ait un transfert partiel du lieu d'action et de contrôle de la part des ministères centraux en direction des communautés.

5.22 Ce renouveau de la participation communautaire à l'offre d'éducation est très intéressant, surtout quand on le replace dans le contexte historique de l'éducation en Afrique subsaharienne. On présente souvent cette participation des communautés comme un phénomène nouveau ou du moins récent ; on parle de « partage des coûts » ou de « diversification des sources d'éducation ».

En fait, pour la plupart des pays africains, c'est un retour à la tradition. Dans un grand nombre de pays africains (en particulier dans les anciennes colonies anglaises), ce sont les communautés et les groupes religieux qui dispensaient l'éducation pendant la période coloniale et dans les premières années de l'indépendance. La plupart des gouvernements ont ensuite pris le contrôle des écoles missionnaires et communautaires, et en ont assuré la gestion ; elles finirent par devenir des écoles publiques. L'opération était considérée comme nécessaire pour la construction de la nation, l'intégration politique et l'harmonisation des normes.

5.23 Les raisons du gouvernement à intervenir davantage après l'indépendance sont sans aucun doute excellentes. Cependant, à long terme, la mainmise des gouvernements sur les écoles a fait perdre aux communautés le sens des responsabilités qu'elles avaient, en matière d'éducation mais aussi pour d'autres services sociaux. Les aptitudes acquises ont fini par se perdre. Avec le temps, la prise en charge des écoles par l'Etat freine le potentiel d'expansion de l'offre d'éducation, en réduisant le nombre potentiel de prestataires.

5.24 Le retour récent des écoles dans la juridiction des communautés est aussi ironique qu'instructif. Il démontre comment les politiques de développement de l'éducation en Afrique ont régressé et n'ont pas réussi à renforcer des expériences antérieures positives. Les réformes ont en quelque sorte « jeté l'enfant avec l'eau du bain ». Des analyses plus attentives auraient pu trouver un moyen de renforcer les nations, harmoniser les résultats et réussir l'intégration politique sans détruire la base de la participation des communautés au développement de l'éducation.

5.25 Il est également ironique que le retour des écoles dans le giron des communautés coïncide avec la diminution des ressources de ces communautés, et avec une tendance croissante à classer ces communautés par niveau de richesse, ou de pauvreté. Ce sont généralement les communautés les plus pauvres – dans les zones urbaines ou rurales – qui sont le moins bien servies par le gouvernement en termes de services éducatifs, et pourtant, c'est à elles que l'on demande de contribuer à leurs besoins d'éducation (voir les cas de la Côte d'Ivoire et de la Tanzanie). Au niveau macro, la participation communautaire est plus importante dans des pays à faible taux de scolarisation dans le primaire – qui sont aussi le plus souvent les plus pauvres.

5.26 *Leçons*

(a) *Les communautés mobilisent leurs ressources en fonction de leurs besoins. Un développement effectif et durable de l'éducation dépendra donc des moyens d'existence dont disposent les communautés et les individus. L'assistance extérieure est jusqu'à présent allée directement aux gouvernements ; il serait peut-être souhaitable d'explorer d'autres stratégies visant directement les communautés et les individus les plus démunis. De telles méthodes pourraient aider les*

communautés à se fournir elles mêmes plutôt que d'attendre d'être servies par les gouvernements. Sinon, le soutien de la communauté à l'éducation pourrait être fragilisé.

(b) L'histoire de la participation communautaire au développement de l'éducation montre à quel point les politiques de développement de l'éducation doivent être ancrées dans des expériences positives sur le terrain. Ce constat est parfaitement compatible avec l'objectif du Bilan prospectif. Des efforts concertés et soutenus doivent être faits pour identifier les facteurs qui favorisent le développement de l'éducation en Afrique subsaharienne et pour les renforcer.

Décentralisation de la gestion et du contrôle de l'éducation

5.27 Un autre bénéfice important des consultations, outre l'émergence d'une implication des communautés, est le progrès, lent mais certain, accompli vers une décentralisation de l'offre d'éducation, de la prise de décision et du contrôle en matière d'éducation. Bien que ce processus de décentralisation n'aille pas sans poser de problèmes, une de ses forces est qu'il provient de la base – et qu'il soit construit à partir de besoins internes ressentis et acceptés et non d'un quelconque modèle préétabli de décentralisation. Le processus s'appuie sur des pratiques et des institutions existantes. Le contrat programme à Madagascar s'inspire du *dina*, qui est un type traditionnel de contrat non écrit. A Zanzibar, le programme d'éducation de la petite enfance a utilisé la solide implémentation des écoles coraniques pour introduire de nouveaux éléments dans un enseignement religieux. Dans pratiquement toutes les études de cas, la participation communautaire se fonde sur des pratiques de consultation et de recherche de consensus, qui sont des traits fondamentaux de ces communautés, en particulier dans les zones rurales.

5.28 *Leçon.* Les efforts pour décentraliser l'offre d'éducation, la gestion et le contrôle du système éducatif doivent être construits sur des processus familiers, bien connus et donc acceptables. Le succès viendra plus vraisemblablement de processus de décentralisation prenant naissance dans des contextes et à partir de besoins locaux et nationaux plutôt que de processus inspirés d'expériences étrangères à ce même contexte.

Politiques et programmation fondées sur l'information et l'analyse

5.29 Toute entreprise visant l'amélioration de l'accès, de la qualité et de la pertinence a plus de chance de succès si elle se fonde sur une information et une analyse préalables. Bon nombre des réussites présentées ici ont été précédées

ou ont bénéficié d'une analyse sectorielle ou d'une recherche-action. Un plus petit nombre cependant ont été accompagnées d'un suivi et d'une évaluation sérieux. Outre qu'il favorise l'engagement et le consensus, le travail de commissions présidentielles s'appuie souvent sur des données, des résultats de la recherche et d'analyse. L'EPU en Ouganda et la réforme de l'enseignement supérieur en Afrique du Sud en sont des exemples.

5.30 Les études de cas témoignent de l'utilisation faite de la recherche. La recherche-action est souvent le support de programmes innovants, surtout en ce qui concerne les modes de délivrance d'une éducation non formelle (au Bénin et au Nigéria) et la conception des programmes (en Namibie et au Zimbabwe). L'amélioration de l'accès à l'éducation des communautés nomades du Nigéria doit beaucoup à un programme de recherche-action conduit dans quatre centres rattachés à des universités. Le programme de formation technique et professionnelle de Madagascar fut précédé d'une enquête révélant les besoins des employeurs et des salariés, qui a permis d'évaluer le niveau des compétences existantes et leur adaptabilité par rapport au marché du travail. Le programme s'inspira des résultats de cette enquête. Au Zimbabwe, le projet de formation du secteur informel fut également précédé d'une enquête analytique des compétences, qui montrait l'adéquation entre les compétences de ce secteur et les besoins du marché local. Le projet définit également une base de référence des compétences dont il s'est servi ensuite pour évaluer les effets du projet. De même, l'élaboration d'un SIGE en Namibie fut précédée par une enquête sur les besoins d'information des usagers potentiels ; son adéquation reconnue est née de sa capacité à répondre aux besoins ainsi identifiés. L'initiative du Niger pour l'amélioration de la qualité a été conçue comme une recherche expérimentale et plusieurs évaluations des performances du groupe expérimental par rapport à celles d'un groupe témoin de contrôle ont été menées. Un autre projet dont l'impact a fait l'objet d'un suivi étroit est celui de la pédagogie convergente, développé au Mali.

5.31 En liaison étroite avec cette tendance à recourir à la recherche et à l'analyse pour les innovations, on note une approche par expérimentation. Plusieurs des innovations présentées comme fructueuses (au Mali, au Niger et au Zimbabwe) démarrèrent sur une petite base expérimentale ou sont encore dans une phase expérimentale.

5.32 *Leçon.* Dans un contexte où l'on se plaint souvent de l'absence de recherche ou de données et d'analyses fiables, nous nous trouvons ici en présence de nombreuses interventions qui se réfèrent clairement à des recherches qui ont aidé à leur conception ou à leur mise en œuvre. Il s'agit là, bien entendu, d'interventions qui sont considérées comme réussies. C'est une hypothèse, mais il est très tentant d'attribuer au moins partiellement leur succès à de telles bases analytiques. Et si l'hypothèse s'avère vraie,

alors il faut multiplier les efforts pour promouvoir de nouvelles recherches et une utilisation plus extensive des travaux de recherche existants¹⁹.

Une approche holistique semble améliorer les chances de succès

5.33 Une autre tendance qui ressort des études est l'approche holistique ou multi-dimensionnelle utilisée pour relever les défis. Ainsi en Ouganda, la mise en œuvre de la politique d'EPU a entraîné la réforme des programmes, la formation des enseignants à ces nouveaux programmes pour assurer l'efficacité de leur mise en œuvre, une meilleure fourniture et diffusion des manuels venant en appui des nouveaux programmes, une gestion et un soutien professionnel améliorés des enseignants, une évaluation plus rigoureuse des étudiants, la mise en place de mécanismes de suivi et d'évaluation et la suppression des frais de scolarité. Au Tchad, un ensemble de mesures ont accompagné la promotion de l'accès des filles à l'éducation : suppression des frais de scolarité pour les filles, introduction de rations alimentaires, levée pour les filles des restrictions d'âge, allègement de la pression exercée sur les filles pour les faire travailler en fournissant des moulins à grains, infrastructures prenant en charge les jeunes enfants, instauration d'un système de quotas d'enseignantes, campagnes de sensibilisation, fourniture de manuels, formation des enseignants et des animateurs. Au Nigéria, pour accroître la scolarisation des enfants nomades, il a fallu adapter les programmes et les matériels didactiques, préparer les enseignants à l'accueil de ce nouveau public et au nouveau programme, enrôler de jeunes nomades – de 12 à 18 ans – comme enseignants itinérants, instituer des mécanismes de suivi et d'évaluation, adopter des horaires souples, utiliser des salles de classe adaptées (avec murs amovibles ou en toile) et des bateaux écoles à moteur. Le projet sur les sciences du Zimbabwe comporte des éléments de refonte des programmes, l'adaptation des équipements existants et des systèmes de formation et de soutien aux enseignants. Toujours au Zimbabwe, le programme de formation pour le secteur informel mis en place dans le pays combine formation technique, apprentissage, services de conseils aux entreprises, de crédit et de commercialisation.

5.34 Bien que moins élaborées, les interventions en Côte d'Ivoire, au Mali et au Niger ont également plusieurs composantes. En Côte d'Ivoire, la volonté d'accroître l'accès des filles a entraîné la fourniture de manuels aux filles et l'instauration de programmes spécifiques pour les filles pauvres à fort potentiel scolaire. Au Mali, la pédagogie convergente combine une approche participative de l'enseignement et de l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement. Le Niger a également recours à la langue maternelle et a réduit les effectifs des classes.

19. Voir R. Maclure, *Négligée et sous-estimée : la recherche en éducation en Afrique centrale et Afrique occidentale. Une synthèse d'études nationales du ROCARE (ROCARE/SARA/USAID, 1997)*.

5.35 *Leçon. Développer le système éducatif est une entreprise complexe. Une mesure isolée ne peut à elle seule obtenir l'impact recherché. Les interventions réussies utilisent des stratégies à facettes multiples.*

Utilisation optimale des ressources

5.36 Le recours aux doubles vacances (Côte d'Ivoire et Gambie), le recrutement d'enseignants non fonctionnaires moins coûteux (Cameroun, Sénégal et Tchad) et l'augmentation des effectifs des classes (Cameroun) sont des exemples d'optimisation de l'emploi des ressources permettant d'améliorer l'accès à l'éducation sans peser davantage sur le budget du gouvernement. Les initiatives novatrices concernant les enseignants ont des conséquences politiques et leur mise en œuvre exige souvent une volonté politique clairement exprimée. Ces initiatives qui permettent d'avoir des enseignants là où il n'y en avait pas, sont rendues possibles par l'existence d'un grand nombre de diplômés du secondaire ou du supérieur demeurés sans emploi. C'est là d'ailleurs une tendance généralisée – le niveau moyen de diplôme des enseignants a augmenté alors que leurs salaires, par rapport aux évolutions de la moyenne nationale, ont diminué²⁰. Mais, comme le montrent les études du Sénégal et du Tchad, des politiques incitatives doivent être mises en place pour renforcer la motivation des enseignants non fonctionnaires.

Qu'en est-il des coûts ?

5.37 Si la plupart des études sembleraient être coût-efficaces, les données disponibles à ce jour passent totalement sous silence les conséquences financières de ces innovations prometteuses. A l'exception du projet sur les sciences du Zimbabwe et du dispositif d'enseignants volontaires du Sénégal, il y a peu d'informations sur le coût des interventions réussies et celui d'interventions plus traditionnelles. La rentabilité de ces innovations est donc loin d'être prouvée.

5.38 *Leçon. Il est clair, à la lecture des études de cas, que l'analyse financière est encore balbutiante dans la culture des ministères de l'éducation. Parallèlement à une réflexion critique, il faut aussi que s'établisse une réflexion sur les coûts et sur les contenus éducatifs. Il est difficile de recommander ou d'adopter telle ou telle innovation si l'on n'en connaît pas le coût. Les études de cas menées dans la région montrent donc qu'il va falloir s'intéresser, dans le renforcement des capacités, à l'analyse et à la gestion financières.*

20. Organisation internationale du travail, *Impact of Structural Adjustment on the Employment and Training of Teachers*. 1966.

Réseautage et constitution de communautés professionnelles panafricaines

5.39 Les études de cas des groupes de travail de l'ADEA montrent de façon magistrale l'importance du réseautage. Les travaux du Groupe de travail sur la profession enseignante (sections francophone et anglophone) et du Groupe de travail sur les statistiques de l'éducation montrent tout l'intérêt de la constitution de communautés de professionnels s'intéressant aux mêmes questions. Ces deux groupes de travail ont prouvé que ces communautés peuvent constituer une assistance technique rentable.

5.40 L'exercice d'évaluation de l'EPT 2000 a révélé l'efficacité de ce réseautage. Tous les pays du monde étaient censés produire des rapports nationaux sur les progrès réalisés depuis la réunion de Jomtien en 1990. En décembre 1999, plus de 90 % des pays africains avaient envoyé leurs rapports. Les autres continents affichaient des résultats bien plus faibles, souvent inférieurs à 50 %. La différence est due à la présence d'un réseau très efficace, créé et entretenu par le groupe de travail de l'ADEA sur les statistiques de l'éducation (connu également comme le programme SISED de l'UNESCO). Grâce à ce réseau, les responsables de la planification de l'éducation et des statistiques de tous les pays d'Afrique subsaharienne se réunissent régulièrement pour travailler sur des sujets d'intérêt commun, selon un ordre du jour défini par tous. Ils se connaissent bien et constituent désormais une communauté durable de professionnels.

5.41 Il est vrai que la création et le maintien de tels réseaux professionnels ne sont pas simples. Tout d'abord, il faut que règne une bonne compréhension des objectifs poursuivis, afin de pouvoir identifier la communauté cible et les questions qui l'intéressent. Il faut ensuite choisir avec soin chaque membre du réseau afin d'équilibrer sa composition entre décideurs politiques, techniciens (issus ou non des ministères) et autres acteurs concernés. Troisièmement, les contacts doivent être fréquents, ce qui signifie des rencontres structurées avec un ordre du jour soigneusement préparé et nourries d'un travail professionnel de qualité. L'ADEA en général, et ses groupes de travail en particulier, ont montré que ceci était non seulement possible, mais aussi hautement productif.

5.42 *Leçon. Investir dans la constitution de réseaux et de communautés de professionnels travaillant dans un même domaine peut être extrêmement profitable. Il en résulte un partage efficace des connaissances et des savoir-faire techniques à l'échelle du continent.*

Partenariats internationaux

5.43 Les études de cas mettent en valeur l'importance de l'aide technique et financière apportée par les organismes internationaux de développement²¹. Seize des pays ayant présenté des études de cas font explicitement référence au rôle joué par leurs partenaires extérieurs d'assistance technique et financière

dans les interventions analysées. C'est là un point essentiel qui montre l'importance de la coopération internationale dans la conception, l'élaboration et la mise en œuvre d'interventions que les pays concernés considèrent comme une réussite²². Cela soulève également la question du lieu de l'innovation et de la raison pour laquelle les pays, lorsqu'ils relatent innovations et interventions réussies, font si souvent référence à la présence (le plus souvent financière) de leurs partenaires extérieurs. Cela pourrait être interprété comme une preuve de l'importance et du besoin d'échanges internationaux pour promouvoir des innovations qui, quasiment par définition, ont lieu en marge des systèmes établis.

5.44 Cependant, les partenariats internationaux pour le développement de l'éducation en Afrique s'éloignent de plus en plus d'une assistance visant des projets spécifiques pour s'orienter vers une approche sectorielle. Certaines conséquences de cette évolution sont abordées dans l'étude de cas du Groupe de travail sur l'analyse sectorielle (*voir paragraphes 4.187 à 4.191*) qui présente une analyse plus élaborée des facteurs qui, dans trois pays, encouragent les partenariats internationaux pour l'éducation. Dans ce contexte, une transparence et un partenariat authentique²³ revêtent encore plus d'importance. Le langage du partenariat – particulièrement présent dans le contexte des approches sectorielles – fait naître des attentes comme jamais auparavant et qu'il importe de satisfaire.

Remarques sur les preuves de la qualité de l'éducation

5.45 Bien qu'il soit difficile de mesurer concrètement la qualité de l'éducation, il est habituel de considérer comme indicateurs de qualité les apports (intrants), les processus et les résultats. La plupart des études de cas présentant une amélioration de la qualité ont essentiellement parlé des intrants ; ceux-ci se rangent en trois catégories : les infrastructures (le Lesotho) ; l'amélioration de la qualité des enseignants et des superviseurs (le Botswana, le Cameroun, le Lesotho, l'Ouganda, le Sénégal et le Zimbabwe) ; les manuels et le matériel didactique (la Namibie, l'Ouganda et le Zimbabwe).

-
21. Dans toute la section 4, c'est sous le terme générique de « partenaire(s) extérieur(s) » que sont désignés les partenaires et organismes extérieurs techniques et financiers intervenant dans l'intervention évoquée. Les études de cas précisent clairement quels sont ces partenaires, mais nous avons choisi de nous en tenir à l'appellation générique.
 22. Faut-il nuancer ce propos en rappelant que les pays savaient que leurs études de cas seraient destinées à un public international ? L'équipe technique de l'ADEA ne le pense pas. Tout laisse penser (les indicateurs qualitatifs et informels notamment) que les interventions choisies ont été celles qui, en toute sincérité, semblaient les plus significatives.
 23. Pour une discussion approfondie et riche d'exemples, voir ADEA, *Partenariats pour le renforcement des capacités et l'amélioration de la qualité de l'éducation – papiers présentés à la biennale de l'ADEA (Dakar, Sénégal, octobre 1997)*. 1999.

5.46 Il est significatif que la plupart des études de cas qui font état d'améliorations significatives de leurs infrastructures et apports en ressources humaines (en enseignants essentiellement) estiment eux-mêmes qu'ils se sont avant tout intéressés au problème de l'accès à l'éducation. Ceci montre que le souci primordial des pays était d'inscrire davantage d'enfants à l'école. Mais cela est également révélateur de la perspective analytique et des faits concrets fournis par les études. Il est probable que ces améliorations ont eu un réel impact sur la qualité ; pourtant les études n'ont que rarement relevé leur impact potentiel dans les rapports. Qui plus est, les preuves apportées sont des données sur les inscriptions. Cela tient peut-être à ce que nous entendons par « preuves » : les inscriptions scolaires sont évidemment quantifiables et, de fait, quantifiées. Il en va de même pour le ratio enseignant/élèves, alors que ce n'est pas le cas pour des indicateurs de qualité plus complexes, surtout si l'on veut les définir en termes de résultats.

5.47 *Leçon.* Ce que nous indique cette tendance à se centrer sur l'un ou l'autre aspect du développement de l'éducation, c'est que, alors même que les capacités d'analyse des ministères de l'éducation s'améliorent, il y a encore fort à faire. Les systèmes éducatifs sont complexes et possèdent de multiples facettes. Les analyses qui s'en tiennent à un seul aspect en négligeant les autres accroissent les risques d'un développement inégal du système. Le fait que les équipes nationales qui ont travaillé sur l'accès mentionnent à peine l'impact potentiel de leurs interventions sur la qualité est, somme toute, inquiétant.

5.48 Peu d'études de cas ont présenté les améliorations de processus comme indicateurs d'une qualité améliorée. Les quelques processus mentionnés sont les suivants : la fourniture de services de gestion et de soutien professionnel aux enseignants (le Lesotho et l'Ouganda) ; le choix de la langue maternelle comme langue d'enseignement (le Mali, le Niger et les Seychelles) ; le recours à une pédagogie progressive centrée sur l'apprenant (le Cameroun, le Mali et le Niger) ; l'utilisation d'une information analytique et de la recherche pour fonder les politiques de développement de l'éducation (l'Afrique du Sud, le Nigéria, l'Ouganda, la Namibie et le Zimbabwe) ; enfin, les procédures de suivi étroit des innovations (le Mali, le Niger et le Nigéria). Ces processus sont indiqués comme allant s'améliorant mais on en sait bien peu sur ce qui progresse véritablement et comment le démontrer empiriquement.

5.49 A l'exception du Mali (pédagogie convergente et recours à la langue maternelle), du Niger (pédagogie participative, utilisation de la langue maternelle et classes à effectifs réduits) et du projet sur les sciences du Zimbabwe, les études de cas faisant état de résultats éducatifs améliorés sont encore plus rares. Cela vient peut-être de ce que les études de cas ne font pas toujours état de résultats ou d'améliorations visés qui résulteraient de nouveaux intrants ou de processus. On n'a peu d'indications sur, d'une part, l'impact des intrants sur

les processus et sur les résultats et d'autre part, sur l'impact des processus sur les résultats. Si, par exemple, davantage de livres parviennent aux écoles, sont-ils réellement utilisés ? Si des enseignants ont reçu une formation continue, leur enseignement en est-il nécessairement amélioré ? Comment le mesurer ? Si les livres sont effectivement lus et si la formation et le soutien aux enseignants s'améliorent, les élèves apprennent-ils davantage ? Qu'est-ce qui le prouve ? L'impression que laissent bien des études de cas est que l'amélioration des intrants et des processus est une fin en soi.

5.50 A de rares exceptions près, la deuxième limite de ces études tient à l'absence d'observations de référence qui permettraient d'évaluer *a posteriori* les résultats des interventions. De même, sauf rares exceptions, il n'y a pas non plus de suivi permanent ni d'enregistrement régulier des performances. Certaines interventions rapportées sont déjà anciennes et n'ont pas fait l'objet d'évaluation systématique de leurs effets. A cet égard, l'un des intérêts essentiels du Bilan prospectif sera d'avoir encouragé les gens à analyser *a posteriori* les innovations mises en œuvre, parfois pendant 10 ou 20 ans, à commenter les résultats et à fournir une explication analytique des résultats obtenus. L'une des grandes difficultés pour la plupart des équipes nationales a été de fournir (ou construire) des preuves de ce qui n'avait jamais été documenté.

5.51 *Leçon.* *On ne veille pas assez à établir systématiquement les liens entre intrants et processus, d'une part, et entre intrants ou processus et résultats, d'autre part. De ce fait, il n'a pas toujours été possible de comprendre l'impact qu'avaient eu les innovations. Et surtout, nous ne disposons pas d'un savoir cumulé permettant d'affirmer quelles ressources et quels processus sont les plus puissants leviers du développement de l'éducation.*

Commentaire sur le renforcement des capacités

5.52 Les études de cas qui sont à proprement parler classées comme réussies en matière de renforcement des capacités sont celles qui prennent en compte l'ensemble du secteur éducatif. Par ailleurs, comme on l'a vu, toutes les études de cas entraînent, sous une forme ou sous une autre, un certain renforcement des capacités. Les cas qui ont couvert l'ensemble du secteur sont si peu nombreux et centrés sur des domaines si différents qu'il est difficile d'en dégager des tendances généralisables sur les facteurs favorisant le renforcement des capacités à l'échelle du système. Les études de cas portant sur l'ensemble du secteur sont : celle menée sur le développement des ressources humaines au Botswana ; les trois rapports de la Namibie sur les examens et l'évaluation des étudiants, le développement des programmes scolaires et le SIGE ; l'expansion du secteur à Maurice ; et le lancement d'un SIGE en Côte d'Ivoire (toujours dans une phase pilote).

5.53 Ces études de cas montrent que trois facteurs semblent contribuer au renforcement des capacités. Il s'agit en premier lieu de l'existence de l'expertise nécessaire. Cela apparaît dans les trois documents namibiens sur la conception des programmes, les examens et l'évaluation des étudiants et le SIGE. Le deuxième facteur est la capacité de fournir les ressources financières. Dans les trois études de cas, un financement adéquat a été apporté là où il le fallait. Si le Botswana a réussi à développer ses ressources humaines, c'est qu'il a accepté d'en payer le prix. Enfin, le dernier facteur est qu'il faut répondre à des besoins réels et ressentis. Cela, toutes les études le prouvent.

6. Réflexions sur le processus

6.1 Où en sommes-nous aujourd'hui ? Le *Bilan prospectif de l'éducation en Afrique subsaharienne* avait été conçu comme un processus plutôt que comme un événement. Par processus, on entendait une réflexion collective, introspective et critique sur les opérations réussies conduites pour relever les défis majeurs du développement de l'éducation dans la région. Un autre trait essentiel de ce processus tient au fait qu'il est prospectif, au sens où il s'intéresse au passé dans le but d'améliorer l'évolution future de l'éducation en Afrique subsaharienne. Son objectif à long terme est d'institutionnaliser, au sein des ministères de l'éducation, une réflexion critique qui tire systématiquement les enseignements des expériences passées pour en nourrir les travaux en cours. La réflexion collective est encouragée, en cela qu'elle permet d'apprendre des expériences réussies des uns et des autres. Le renforcement des capacités est évidemment au cœur d'un tel exercice.

6.2 L'apport le plus significatif de ce bilan serait d'avoir enclenché un processus durable de réflexion collective critique sur les stratégies au service du développement des services éducatifs nationaux²⁴. Le caractère collectif de la réflexion s'est situé jusqu'ici à quatre niveaux d'échanges. Le premier est interne au ministère ; le deuxième, aux pays participants ; le troisième niveau a été sous-régional – Afrique australe et orientale, puis Afrique centrale et de l'Ouest ; le quatrième a été régional, avec la biennale de l'ADEA de décembre 1999, qui a constitué un haut lieu d'échanges. Cinq pays seulement sont passés à un cinquième niveau, en donnant après la biennale des informations sur, et en faisant des modifications dans, leurs rapports.

6.3 La réflexion est introspective puisqu'elle est au premier chef conduite par ceux-là même qui ont mis en œuvre les innovations et les politiques présentées. Dès le départ, l'option stratégique selon laquelle le processus devait être dirigé par les ministères de l'éducation, a été retenue. Pour deux raisons : premièrement, les ministères possèdent la mémoire institutionnelle indispensable pour faire connaître les processus et les facteurs favorisant la réussite ; en second lieu, parce que le leadership des ministères augmente les chances de maintenir dans la durée le processus de réflexion enclenché.

6.4 Ce qui distingue essentiellement cette revue de précédentes entreprises du même ordre est l'accent mis sur le processus comme moyen et comme

24. Voir Mamadou Ndoye, « Vers la renaissance africaine et le renouveau des partenariats : leçons d'une biennale », *La lettre d'information de l'ADEA*, vol. 12, n° 2 (avril-juin 2000).

résultat clé. Le processus est mis en valeur car la compréhension que l'on en a est riche en enseignements sur le pourquoi et le comment des réussites et des échecs. L'exercice répond aussi à cette préoccupation : alors qu'une compréhension du processus est utile, il est rare que les processus soient systématiquement documentés. De ce fait, des leçons intéressantes sont perdues pour ceux qui n'ont pas compté parmi les acteurs mêmes de l'intervention. La mémoire institutionnelle s'érode au fur et à mesure que les acteurs changent et cette érosion correspond à des occasions perdues de s'inspirer de l'expérience et de progresser en termes de développement. Temps et argent sont perdus, inéluctablement, car on est alors forcé de réinventer la roue.

Qu'a-t-il fallu faire pour en arriver là ?

6.5 Nous pouvons résumer le processus qui nous a conduits ici en dix points. **Premièrement**, chacun des 26 pays ayant décidé de participer au bilan a identifié une ou plusieurs interventions qu'il estimait être une réussite ou ayant de grandes chances d'être une réussite. Cela a été fait par les experts des ministères de l'éducation, en large consultation avec la communauté éducative du pays. L'ampleur de cette consultation a varié selon les pays. Dans certains cas – rares, cependant – le choix a été opéré par les seuls experts du ministère, les spécialistes de l'éducation n'appartenant pas au ministère n'intervenant que beaucoup plus tard, lors de l'analyse des opérations choisies.

6.6 L'ampleur de la participation des fonctionnaires du ministère et des autres experts dans le pays était fonction de l'aide et de l'engagement venant des plus hauts échelons du ministère. Lorsque l'intérêt personnel et le soutien actif des plus hautes autorités étaient acquis, la réflexion collective a été plus nourrie. Le facteur temps a peut-être limité la participation de certains pays. En effet, dans la plupart des pays, il a fallu beaucoup de temps pour que le processus s'engage ; les équipes nationales ont donc dû ensuite faire vite pour produire les études de cas.

6.7 Dans les ministères de l'éducation où les défis à relever, les réponses apportées et les initiatives fructueuses sont innombrables, il n'était pas facile de repérer ce qui, de l'avis général, représentait « une avancée majeure ». Selon les équipes nationales, ce fut même très difficile. Ce choix fut opéré au mieux lorsqu'il fut possible d'y associer le plus grand nombre de ceux et celles qui avaient été associés aux défis et réponses apportées. La participation collective, et particulièrement celle des fonctionnaires ministériels, a été à la base de la réflexion collective, critique et introspective visée par cet exercice de bilan.

6.8 Deuxièmement, ce que le bilan demandait aux pays, c'était de s'intéresser aux succès, alors que l'habitude voulait que l'on s'attarde sur les échecs ou les crises. Ce fut pour les équipes nationales un défi bienvenu mais complexe, car toute réussite devait vaincre en chemin maints obstacles. Rester centré sur le succès ne signifiait pas de faire l'impasse sur ces obstacles, mais bien plutôt de mettre en lumière les stratégies qui avaient permis de les surmonter. Tout le monde a reconnu, par la suite, que l'analyse de ces stratégies renfermait de riches enseignements. D'une certaine façon, donc, des leçons clés sont tirées de la façon dont certains échecs ont été évités, plutôt que des réussites et de leur documentation.

6.9 Troisièmement, une fois repérées les interventions à analyser, il restait à réunir tous les éléments concrets attestant du succès. Cela servait un double objectif. Il s'agissait tout d'abord de se convaincre soi-même que l'opération retenue avait bien été une réussite et, en second lieu, que cette réussite avait été telle qu'elle méritait d'être portée à la connaissance de tous. Certains pays abandonnèrent la partie parce qu'ils ne purent se convaincre qu'ils avaient entre les mains une expérience réussie digne d'être partagée. Ces pays pourraient apparaître comme perdants mais il n'en est rien, car ils y ont gagné d'entreprendre une réflexion critique sur ce qu'ils considéraient *a priori* comme une réussite alors qu'en définitive, cela n'était peut-être pas le cas. En fait, l'objectif fondamental du bilan – qui était d'entreprendre une réflexion critique – a bien été atteint. Ces pays ont d'ailleurs fait part de leur intention de reprendre le travail et de conduire une analyse approfondie des initiatives choisies.

6.10 Pour les pays qui ont maintenu leur participation, la recherche des preuves tangibles des effets obtenus a été, et de loin, l'exercice le plus difficile. Il a été plus difficile de trouver les preuves à l'appui d'une amélioration de la qualité ou des capacités que d'une augmentation de l'accès à l'éducation. Souvent, les équipes nationales et l'équipe technique du bilan n'étaient pas d'accord sur ce qui constitue une preuve du succès. Le travail conduit en commun pour l'exercice de bilan aura sans doute permis de parvenir à une plus grande convergence de vues sur le sujet. Ces difficultés mettent en évidence qu'il y a, en règle générale, trop peu de suivi et d'évaluation de l'impact d'opérations qui ont pourtant demandé des efforts importants en temps et en argent et mobilisé beaucoup d'expertise.

6.11 Etant donné ces lacunes en matière de suivi et d'évaluation, ce qui était présenté comme preuve du succès tenait le plus souvent de l'« intime conviction » qu'il s'agissait bien d'un succès. Le bilan a été l'occasion, pour de nombreux pays, de réfléchir sur ces convictions et de chercher à les étayer par des faits. Cela a été l'occasion de remonter dans le temps, parfois des dizaines d'années plus tôt, pour évaluer les effets de certaines interventions. Il est regrettable que plusieurs équipes nationales aient pris plus de temps pour reconstituer les faits que pour analyser les mécanismes conduisant à la réussite.

6.12 **Quatrièmement**, il était en outre demandé aux équipes nationales d'analyser les facteurs et les processus ayant facilité la réussite. Cet aspect de l'exercice a demandé une grande rigueur et une finesse d'analyse pour mettre en valeur et donner des explications sur des éléments de nature spécifique et très circonscrits. Il a fallu faire référence à toute une gamme de facteurs explicatifs empruntés à la situation macro-économique du pays, aux évolutions de la direction politique, aux vues de la société sur l'éducation, etc.

6.13 Le processus a également nécessité une grande rigueur et discipline lorsqu'il s'est agi d'expliquer une réussite. Il a fallu résister à la tentation de recourir aux explications habituelles, ce qui aurait pu faire dévier les rapports de leur objectif. L'accent a donc été mis sur la nécessité d'établir les relations entre le contexte et la réussite présentée.

6.14 En insistant sur la nécessité de centrer l'étude sur les processus et les facteurs conduisant au succès, le bilan a fait prendre conscience de la tendance à considérer le succès pour acquis, et de ses conséquences fâcheuses. Plusieurs équipes nationales ont reconnu n'avoir jamais pris le temps de réfléchir à la façon dont elles étaient parvenues au résultat. Elles ont été contraintes, pour la première fois, d'expliquer à elles-mêmes et à d'autres personnes quelles avaient été les raisons de leur réussite. Elles s'en sont à la fois réjoui et plaint ; la satisfaction venait de ce que le processus les aidait à appréhender leurs forces, leurs faiblesses et leurs potentialités de progrès. Nous pouvons parler ici d'un processus de découverte de soi-même, à savoir d'introspection. Les plaintes venaient de ce que les équipes nationales auraient souhaité que ces interventions aient été documentées en détail, à mesure de leur déroulement. Cela a conduit à deux remarques sous forme de questions, formulées pendant les séminaires régionaux : « Combien de fois serons-nous amenés à faire cet exercice ? » ; « Si nous le savions, comment mieux nous préparer et comment partager nos expériences de la manière la plus efficace ? ».

6.15 Ces deux remarques sont à la fois encourageantes et inquiétantes. La première est encourageante, parce qu'elle témoigne d'une prise de conscience émergente que la réflexion critique et le partage systématique d'expériences n'est pas l'affaire d'une fois. La seconde est inquiétante, car elle laisse craindre que si « nous » ne sommes pas incités à enregistrer et à partager à nouveau nos expériences, nous risquons alors de retomber dans notre ancienne habitude qui consiste à ne pas enregistrer nos réussites et les moyens d'y parvenir. La question essentielle est de savoir comment maintenir et généraliser le processus engagé ?

6.16 **Cinquièmement**, la demande combinée de faits concrets prouvant le succès, et de facteurs l'expliquant, a soulevé la question de l'existence d'une mémoire institutionnelle, qui dans la plupart des cas n'est pas documentée. Il a fallu dans la plupart des cas faire appel à la mémoire vivante des acteurs qui avaient participé de près à l'action analysée pour reconstruire cette mémoire.

Le degré de réussite avec lequel les équipes nationales ont pu décrire les processus et fournir des preuves a été fonction de leur capacité à rassembler les souvenirs des acteurs associés à l'initiative pour aboutir à une histoire cohérente de l'intervention. Les équipes ont dû adopter une perspective historique dans un contexte d'expériences mal répertoriées ; cela a nécessité pour certaines des recherches sur le terrain, qui n'avaient pas été prévues dans le planning. Par nécessité, donc, le bilan est devenu un processus collectif.

6.17 Sixièmement, isoler et analyser les facteurs liés au contexte et ayant joué un rôle dans le succès déclaré était nécessaire pour situer ledit succès. Il était explicitement demandé aux équipes de faire apparaître les facteurs liés au contexte. Elles devaient rendre compte du contexte et faire en sorte qu'il transparaît dans les expériences évoquées. Les rapports nationaux devaient être remis dans leur contexte. Ce dernier point a été crucial pour comprendre quels sont les facteurs qui doivent exister pour que l'intervention soit réussie.

6.18 Le processus ne voulait en aucun cas donner l'impression qu'il y avait des solutions universelles aux problèmes que rencontrent les systèmes éducatifs en Afrique. Et cela, alors même que le bilan repose sur l'idée que les pays peuvent tirer profit, pour améliorer leurs systèmes éducatifs, de la connaissance et de la compréhension de ce qui a marché dans d'autres pays.

6.19 Septièmement, présenter les preuves du succès obligeait les équipes nationales à adopter une approche pratique et à se concentrer sur des expériences réelles et non pas sur des intentions. Elles devaient s'abstenir de décrire, de mettre en valeur des politiques encore au stade de la conception ou de plans, mais elles devaient au contraire discuter de politiques mises en œuvre ou en train de l'être et qui avaient des conséquences avérées.

6.20 Huitièmement, les expériences pratiques devaient être présentées en les organisant par rapport à trois concepts qui sont loin d'être toujours entendus de la même façon : *l'accès, la qualité et le renforcement des capacités*. L'emploi de ces trois catégories a, certes, structuré l'exercice mais il a également introduit une certaine confusion. Dans une étude de cas, par exemple, la construction de salles de classe est envisagée comme visant à accroître la capacité d'accueil du système éducatif. Dans une autre, cette même initiative aurait pu viser l'adoption d'un certain type de pédagogie et de modalités d'apprentissage qui ne peuvent s'accommoder de classes en plein air – on touche davantage là à un problème de qualité. Les choses sont encore plus complexes dans la réalité, car quelles que soient les intentions, la construction de salles de classe signifie à la fois augmentation de l'accès, amélioration de la qualité et renforcement des capacités organisationnelles et institutionnelles.

6.21 Ainsi, le processus analytique auquel étaient invitées les équipes nationales était-il très sophistiqué et très exigeant. Il leur fallait en effet distinguer, dans un contexte donné, ce qui était fin de ce qui était moyens et les

relations entre fin et moyens. Le **Botswana**, par exemple, a présenté son expérience de développement des ressources humaines pour le secteur éducatif. Dans ce cas, le développement des ressources humaines est une fin ; le nombre de personnes formées est donc un indicateur suffisant. Au **Lésotho** en revanche, le développement des ressources humaines visait l'amélioration de la qualité. Sauf à strictement définir la qualité de l'éducation en termes d'apports de ressources, la quantité d'enseignants formés n'est pas une preuve suffisante. Il faut encore savoir quel impact ces enseignants nouvellement formés ont eu sur l'apprentissage de leurs élèves et sur la qualité de l'instruction.

6.22 Neuvièmement, le bilan confiait aux équipes nationales un rôle pédagogique puisque l'intérêt de l'exercice est d'apprendre les uns des autres. Il s'agit essentiellement de développer les capacités en tirant parti des ressources présentes dans la région. Chaque équipe nationale devait dévoiler entièrement le chemin qui l'avait conduite au succès ; elle devait montrer comment le succès devient possible.

6.23 Dixièmement, du fait des intentions pédagogiques du bilan, les équipes nationales devaient, si l'on peut dire, extraire la théorie de la pratique. Après avoir maintenu une approche très pratique et collé aux réalités du terrain, elles devaient se dégager de leur contexte pour isoler ce qui était généralisable. Elles ont dû tirer des enseignements pratiques de leurs expériences et extraire les éléments transférables à d'autres contextes.

Pourquoi un tel processus ?

6.24 Comme nous l'avons rappelé au début de ce document, cette entreprise poursuivait plusieurs objectifs :

- Contribuer à institutionnaliser une culture de réflexion critique et d'apprentissage systématique à partir des expériences passées ;
- Mettre en lumière et faire connaître les réponses prometteuses et les réussites de l'Afrique par rapport aux défis que pose l'éducation dans la région ;
- Faciliter les échanges d'expériences positives entre pays africains et l'apprentissage constructif à partir de ces expériences ;
- Redonner la responsabilité de l'analyse des systèmes éducatifs africains à ceux-là mêmes qui en assument la gestion ;
- Faire en sorte que les partenaires extérieurs, l'ADEA et les autres, se tournent vers l'Afrique dans leur recherche de solutions prometteuses par rapport aux problèmes que rencontrent les systèmes éducatifs dans cette région. Le processus vise également le renforcement des partenariats.

Quelle suite donner au projet ?

6.25 Plusieurs questions viennent à l'esprit :

- L'objectif qui consiste à aider à la divulgation d'une réflexion critique, collective et introspective, est-il atteint ?
- L'intérêt pour l'exercice et les compétences techniques sont-ils suffisamment stimulés pour que le processus s'auto-entretienne ?
- Dans la négative, que faut-il faire ? Quelles solutions apportons-nous aux problèmes et aux déficiences de capacités qui ont été identifiés ? Que faisons-nous des interventions prometteuses identifiées ? Comment utiliser les leçons apprises ?
- Nous devons aussi garder à l'esprit le fait qu'une fois appliquées à grande échelle, les innovations se banalisent. Comment continuer à diffuser des interventions et des innovations « à la pointe » ?
- Quel peut être le rôle des partenariats de l'ADEA ?

Index des pays et des groupes de travail de l'ADEA

Afrique du Sud 56, 57, 59, 89, 90, 96, 97, 98, 103, 108
Association des universités africaines 89
Bénin 22, 23, 45, 46, 49, 103
Botswana 61, 65, 78, 84, 85, 86, 89, 96, 97, 107, 109, 110, 116
Burkina Faso 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 45, 51, 78, 91, 98
Burundi 22-26, 54
Cameroun 22, 33, 37, 88, 100, 105, 107, 108
Côte d'Ivoire 22-27, 28, 38, 45, 47, 70, 84, 99, 100, 101, 104, 105, 109
Érythrée 65
FEA 45, 50, 51
Gambie 22, 23, 28, 39, 98, 100, 105
Ghana 50, 91
Groupe de travail sur l'analyse sectorielle en éducation 91-93, 107
Groupe de travail sur l'éducation non formelle 77-78
Groupe de travail sur l'enseignement supérieur 87-91
Groupe de travail sur la participation féminine 45, 50-51
Groupe de travail sur la profession enseignante 81-84, 106
Groupe de travail sur les livres et le matériel éducatif 78-81
Groupe de travail sur les statistiques de l'éducation 106
Guinée 22, 34, 39, 45, 48, 51, 84, 97, 98, 100
Guinée équatoriale 19, 52
Kenya 50, 51, 89
Lésoto 54, 60, 61, 100, 107, 108, 116
Libéria 22, 53, 97, 99, 100
Madagascar 22, 23, 24, 25, 26, 27, 65, 98, 100, 102, 103
Mali 19, 22-24, 26, 27, 45, 47, 61, 78, 98, 103, 104, 108
Malawi 78
Maurice 42-44, 109
Mozambique 87, 91, 92
Namibie 67, 71, 73, 74, 76, 96, 97, 99, 103, 107, 108, 109
Niger 22, 62, 84, 103, 104, 108
Nigéria 22, 23, 40, 98, 103, 104, 108
Ouganda 22, 29, 31, 50, 51, 60, 63, 84, 89, 96, 97, 98, 103, 104, 107, 108
Sénégal 12, 22, 35, 36, 45, 84, 97, 98, 100, 105, 107
Seychelles 22, 32, 108
Tanzanie 22, 23, 28, 45, 49, 51, 55, 89, 100, 101
Tchad 22, 23, 25-27, 28, 36, 42, 45, 49, 55, 84, 97, 100, 104, 105
Togo 47, 84
Zambie 89
Zanzibar 19, 23, 45, 52, 99, 100, 102
Zimbabwe 4, 19, 63, 65, 66, 89, 96, 97, 98, 103, 104, 105, 107, 108

Annexe 1 :

Présentation des études de cas, en trois tableaux

- Tableau 1.1 : Thèmes et sujets, par pays participants et sous-secteurs
- Tableau 1.2 : Thèmes et sujets par groupes de travail participants
- Tableau 1.3 : Thèmes et sujets par pays et groupes de travail participants

Remarque : les études de cas reprises dans l'annexe 1 sont disponibles sur le site Internet de l'ADEA, à l'adresse suivante : www.ADEAnet.org/programs/pstr99/fr_pstr99.html

Tableau 1.1 : Thèmes et sujets, par pays participants et sous-secteurs

PAYS	THEMES ET SUJETS
AFRIQUE DU SUD	Accès à l'enseignement supérieur : L'étude souligne les politiques et les stratégies de transformation de l'enseignement supérieur sur le plan de l'accès, de la qualité et du renforcement des capacités. Pour ce faire, elle présente des initiatives ou des politiques spécifiques, mises en œuvre par les universités et l'Etat.
BENIN	Accès et qualité : (1) Accroissement de la participation des filles grâce à (i) des mesures administratives et des partenariats communautaires ; (ii) des programmes en faveur de groupes défavorisés dans les zones où la scolarisation féminine est très faible. (2) Ecoles intégrées pour scolariser les enfants handicapés. (3) Programme visant la qualité de l'école et la mise au point de nouveaux programmes.
BOTSWANA	Renforcement des capacités : L'étude présente le bilan des efforts accomplis par le pays pour remédier à la pénurie d'enseignants formés pour l'éducation de base. Des expériences réussies ou problématiques sont analysées pour en tirer des leçons pour la planification future.
BURKINA FASO	Accès et qualité : (1) Huit stratégies ou innovations utilisées pour améliorer l'accès et la qualité. (2) Des innovations pédagogiques dans la formation des enseignants, l'élaboration des programmes, les méthodes d'enseignement et les manuels didactiques. (3) Une éducation non formelle pour l'alphabétisation des adultes et l'amélioration de l'accès à l'éducation de base.

PAYS	THEMES ET SUJETS
BURUNDI	Accès – Ecoles communales secondaires : l'étude examine les conséquences sur l'accès qu'ont des écoles secondaires d'un nouveau type ; ces écoles diffèrent des écoles gérées par l'Etat pour ce qui est des conditions d'entrée, du financement et de la gestion.
CAMEROUN	Accès et qualité : (1) Un programme pour améliorer les méthodes pédagogiques utilisées pour les grands groupes qui comprend une formation des enseignants et des politiques de déploiement ; (2) La formation et le déploiement d'enseignants non fonctionnaires.
COTE D'IVOIRE	Accès, qualité et renforcement des capacités : (1) Suivi de l'accès pour une amélioration de la qualité : description et analyse d'un projet mis en place par le ministère de l'Education en 1994 pour rétablir la qualité et l'équité dans les écoles publiques grâce à un système informatisé de recrutement et de suivi des élèves ; (2) Ecoles communautaires expérimentales appliquant de nouveaux programmes ; (3) Programme de prêt d'ouvrages dans les écoles primaires et secondaires.
GAMBIE	Accès : Stratégies utilisées pour améliorer l'accès par : (i) la mobilisation des communautés dans l'établissement de la carte scolaire ; (ii) la participation des communautés à la gestion des écoles ; et (iii) les doubles vacances dans les zones urbaines.
GUINEE	Accès et qualité : Quatre expériences innovantes dans les zones rurales : (i) classes multigrades ; (ii) formation et embauche de formateurs pour les enseignants ; (iii) centres <i>Nafa</i> ou écoles de la seconde chance ; (iv) programme pour les bourses scolaires de faible importance.
GUINEE EQUATORIALE	Accès et qualité : L'étude est centrée sur la mise en œuvre d'une politique de développement de l'éducation de la petite enfance.
ILE MAURICE	Accès : L'amélioration de l'accès à tous les niveaux depuis 1990.
LESOTHO	Accès et qualité : Deux expériences sont évoquées : Une étude de cas portant sur l'Unité des bâtiments scolaires : l'étude analyse les résultats d'un projet lancé en 1974 par le gouvernement du Lesotho pour lutter contre le manque d'infrastructures et d'équipements de base dans le pays (salles de classe, mobilier, équipement de laboratoires, etc.), qui a nui à la qualité de l'éducation. Elle décrit les stratégies mises en œuvre pour atteindre les objectifs fixés et présente les difficultés rencontrées. Une étude de cas sur le Programme de formation continue des enseignants : L'étude examine l'impact de ce programme de soutien aux enseignants non formés ou sous-qualifiés sur la qualité.

PAYS	THEMES ET SUJETS
LIBERIA	Assurer l'accès à l'enseignement primaire et secondaire dans une situation de conflit : L'étude montre comment, malgré la guerre civile, l'Etat a réussi à maintenir un certain niveau de qualité et d'accès à l'éducation.
MADAGASCAR	Accès, qualité et renforcement des capacités institutionnelles : L'étude menée par le ministère de l'éducation de base et de l'éducation secondaire s'intéresse à une innovation baptisée « le contrat programme local », qui rassemble toutes les parties prenantes dans les écoles en leur faisant signer un contrat avec l'Etat qui les oblige à participer totalement à l'amélioration de l'accès et de la qualité. Enseignement technique et professionnel : l'étude menée par le ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle examine une expérience de renforcement des partenariats entre les instituts techniques et les entreprises privées.
MALI	Accès et qualité : (1) L'expérience des écoles communautaires pour améliorer l'accès au premier niveau ; (2) Pour une meilleure qualité, le recours à une « pédagogie convergente » pour l'enseignement du français et des langues locales.
NAMIBIE	Accès, équité, qualité, démocratie et renforcement des capacités institutionnelles – Réforme éducative en Namibie : l'étude montre comment la Namibie a transformé un système éducatif basé sur l'apartheid en un système efficace, démocratique et non discriminatoire. Trois aspects de la réforme sont passés en revue : les programmes, les examens, et le recueil et la publication de données statistiques.
NIGER	Accès et qualité : L'étude examine un programme pilote bilingue (langue nationale et français) conçu pour améliorer les médiocres résultats enregistrés dans les programmes traditionnels en français.
NIGERIA	Accès : Analyse des résultats des stratégies visant à accroître l'accès à l'éducation de base des populations nomades.
UGANDA	Accès et qualité – Perspectives et défis de l'EPU : l'étude présente les politiques et les expériences visant (i) l'accroissement de l'accès grâce à la participation de la communauté à la gestion des écoles ; (ii) l'amélioration de la qualité par une réforme des programmes et la formation des enseignants ; (iii) le renforcement des capacités institutionnelles. Ce faisant, l'étude propose une analyse des contraintes et des difficultés que rencontre la réalisation de l'EPU.

PAYS	THEMES ET SUJETS
SENEGAL	<p>Accès : (1) Recrutement d'enseignants volontaires ; (2) Amélioration de l'accès et du maintien des filles à l'école ; (3) Ecoles communautaires. Qualité : (1) Elaboration de nouveaux programmes ; (2) Amélioration de l'efficacité de l'éducation et évaluation de cette efficacité ; (3) Mise en place d'une politique du manuel scolaire. Renforcement des capacités : (1) Nouvelles attributions et responsabilisation des acteurs dans les programmes d'alphabétisation, les écoles communautaires et l'éducation de la petite enfance ; (2) Programmes de formation des enseignants.</p>
SEYCHELLES	<p>Accès et qualité : L'étude présente les politiques et les stratégies employées pour parvenir à une éducation de base pour tous, y compris l'éducation de la petite enfance qui fait partie du système éducatif.</p>
TANZANIE	<p>Accès : L'étude présente : (i) des innovations et des politiques visant un accès accru à l'enseignement secondaire grâce à la participation des communautés et la mise en œuvre de programmes informels ; (ii) la privatisation de l'éducation et de la formation ; (iii) les incitations mises en place pour augmenter la participation féminine à l'enseignement secondaire.</p>
TCHAD	<p>Accès et qualité : L'étude de cas présente des innovations et des stratégies mises en place pour lutter contre les problèmes touchant l'accès, la qualité et la pertinence. Elle s'intéresse (i) à la distribution de repas à l'école dans les zones frappées par la sécheresse ou qui connaissent fréquemment des pénuries alimentaires ; (ii) les inscriptions des filles ; (iii) la mobilisation des enseignants non fonctionnaires ; (iv) la participation communautaire.</p>
TOGO	<p>Accès : Amélioration de l'accès des filles. Qualité : (1) Stratégies de fourniture d'ouvrages dans les écoles secondaires ; (2) Programme de formation technique et professionnelle. Renforcement des capacités : (1) Gestion et suivi des carrières d'enseignants « auxiliaires » nouvellement recrutés ; (2) Formation des parents en vue d'une meilleure gestion des écoles.</p>
ZANZIBAR	<p>Accès à l'éducation de la petite enfance et à l'éducation de base : L'étude s'intéresse aux politiques et aux stratégies déployées pour l'accès d'un plus grand nombre à l'éducation de la petite enfance et à l'éducation de base. Elle souligne le rôle important que peuvent jouer les communautés et les ONG, notamment les organisations musulmanes, pour appuyer ces politiques gouvernementales.</p>

PAYS	THEMES ET SUJETS
ZIMBABWE	<p>Accès et qualité : L'étude est centrée sur (i) des innovations visant une meilleure pertinence et un meilleur accès à un enseignement professionnel de qualité pour les groupes défavorisés (femmes, personnes ayant abandonné l'école, anciens combattants, etc.) dans les banlieues et les communautés rurales ; (ii) un programme destiné à promouvoir un enseignement scientifique coût-efficace dans les écoles secondaires.</p>

**Tableau 1.2 :Thèmes et sujets
par groupes de travail participants**

Groupe de travail	THEMES ET SUJETS
ANALYSE SECTORIELLE	<p>Partenariats entre ministères de l'éducation et organismes internationaux d'assistance technique et financière pour des programmes de développement du secteur éducatif. L'étude présente trois exemples de partenariats de ce type, au Burkina Faso, au Ghana et au Mozambique, et en tire les leçons importantes.</p>
EDUCATION NON FORMELLE	<p>La mobilisation des acteurs dans le domaine très fragmenté de l'ENF afin de : (i) développer une meilleure compréhension de l'ENF ; (ii) créer une interface entre l'ENF et le système éducatif formel.</p>
ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	<p>1) Expériences de réforme et planification stratégique institutionnelle à l'université Eduardo Mondlane au Mozambique dans les années 90. L'étude analyse les aspirations et les succès d'une université africaine, l'université Eduardo Mondlane, et ses efforts déployés au cours des années 90 pour mettre en place des réformes institutionnelles stratégiques visant l'amélioration de l'accès à l'enseignement supérieur, de la qualité de l'enseignement et de la recherche universitaires et le renforcement des capacités en matière de planification institutionnelle, de mise en œuvre des programmes, de suivi des performances et d'évaluation des résultats.</p> <p>2) Partenariats universitaires pour les sciences, les lettres et l'ingénierie (USHEPiA) : étude d'une coopération régionale au niveau des 2^e et 3^e cycles. L'étude (i) examine la raison pour laquelle l'initiative USHEPiA est née et quels sont les résultats attendus ; (ii) décrit les résultats obtenus jusqu'ici par rapport aux buts fixés ; et (iii) tire les leçons et identifie les bonnes pratiques dans cette initiative qui pourraient guider d'autres institutions africaines d'enseignement supérieur désireuses de mettre en place des initiatives de coopération régionale analogues.</p> <p>3) Analyse des objectifs, processus et impact de la réforme de l'enseignement supérieur au Cameroun. L'étude examine les politiques introduites par le gouvernement pour faire face à la crise de l'enseignement supérieur dans le pays.</p>

Groupe de travail

THEMES ET SUJETS

LIVRES ET MATERIEL EDUCATIF

Stratégies coût-efficaces pour la fourniture de manuels scolaires. L'étude présente le travail de recherche approfondie mené par ce GT et qui couvre tous les aspects de la chaîne du livre liés à l'éducation. Elle s'intéresse notamment au développement d'industries locales du livre.

PARTICIPATION FEMININE (FEA)

Stratégies et interventions ayant amélioré le statut de l'éducation des filles. L'étude présente les expériences réussies en termes d'accès, de qualité et de renforcement des capacités dans huit pays africains (Burkina Faso, Ethiopie, Ghana, Kenya, Mali, Ouganda, Sierra Leone et Tanzanie).

PROFESSION ENSEI- GNANTE (section anglophone)

Une étude de cas sur les résultats et les questions émergentes. L'étude décrit et analyse les résultats positifs obtenus à travers les activités TMS du GTPE et des pays participants. Elle s'efforce d'identifier un certain nombre d'activités TMS qui ont bien fonctionné et d'analyser les modalités et les facteurs de réussite de certaines.

PROFESSION ENSEI- GNANTE (section francophone)

Impact du GTPE (section francophone) sur la mise en œuvre de politiques de gestion des enseignants dans les pays africains francophones. L'étude s'attache : (i) à la mise en place de modes alternatifs de recrutement ; (ii) au renforcement des capacités visant l'amélioration de l'accès et de la qualité.

**Tableau I.3 : Thèmes et sujets par pays
et groupes de travail participants***

THEME	PAYS	Groupe de travail
ACCÈS		
• Partenariats écoles/ communauté	Bénin, Burkina Faso, Burundi, Côte d'Ivoire, Gambie, Madagascar, Mali, Nigéria, Ouganda, Sénégal, Tanzanie, Tchad, Zanzibar, Zimbabwe	
• Doubles vacances et classes multigrades	Cameroun, Côte d'Ivoire, Gambie, Guinée, Maurice	
• Education de la petite enfance	Guinée équatoriale, Maurice, Seychelles, Zanzibar	
• Education des groupes défavorisés (nomades, handicapés)	Côte d'Ivoire, Mali, Nigéria	
• Education en situation de conflit	Libéria	
• Participation féminine	Bénin, Côte d'Ivoire, Tanzanie, Tchad, Zambie, Zanzibar	Participation féminine/FEA
• Enseignement supérieur	Afrique du Sud, Maurice	Enseignement supérieur
• Education non formelle	Nigéria, Tanzanie	
• Infrastructures et bâtiments scolaires	Lésotho	
• Cantines scolaires	Tchad	

* **NOTE** : Ce tableau indique tous les sujets et thèmes explorés par les études de cas. Elles ne sont pas toutes répertoriées ou classées par catégories dans le texte comme elles le sont dans ce tableau.

THEME	PAYS	Groupe de travail
-------	------	-------------------

QUALITÉ, PERTINENCE ET PROGRAMMES et INSTRUCTION

• Réforme des programmes scolaires et évaluation	Bénin, Namibie, Ouganda	
• Amélioration de la qualité des enseignants	Lésotho, Seychelles	
• Techniques novatrices d'apprentissage	Cameroun, Niger, Ouganda	
• Matériel d'instruction	Zimbabwe	
• Enseignement dans les langues maternelles	Mali, Niger	
• Nouveaux modes de délivrance	Afrique du Sud	
• Amélioration du niveau des enseignants substitués sans formation	Cameroun, Lésotho, Tchad	
• Enseignement technique et professionnel	Madagascar, Maurice, Zimbabwe	

RENFORCEMENT DES CAPACITES ET GESTION

• Planification de l'éducation, gestion, systèmes d'information et carte scolaire	Afrique du Sud, Côte d'Ivoire, Namibie	Enseignement supérieur (Mozambique), Profession enseignante
• Réformes de l'enseignement supérieur		Enseignement supérieur (Cameroun)

THEME	PAYS	Groupe de travail
<ul style="list-style-type: none"> • Développement des ressources humaines 	Botswana, Guinée, Maurice	Profession enseignante (sections anglophone et francophone)
<ul style="list-style-type: none"> • Renforcement des capacités institutionnelles • Partenariat entre ministres et organismes de développement pour une coordination durable sous la direction des ministères 	Afrique du Sud, Botswana, Namibie, Ouganda	Profession enseignante (sections anglophone et francophone) Analyse sectorielle (au Burkina Faso, au Ghana et au Mozambique)
<ul style="list-style-type: none"> • Partenariats régionaux 	Afrique du Sud	Enseignement supérieur (Afrique de l'Est et australe)

Annexe 2 : Bibliographie des études de cas

Tableau 2.1 : Etudes de cas des pays

PAYS	AUTEUR(S) / COORDONNATEURS)	TITRE
Afrique du Sud	Hanlie Griesel	Access and the Higher Education Sector: A South African Case Study on Policy and Programme Achievement (<i>L'accès à l'enseignement supérieur : réalisation d'une politique et d'un programme en Afrique du Sud</i>)
Bénin	P. Gbenou, A. Gnimadi, G. Odjo, G. Orou Bagou, T. Tchitchi	Etude Prospective/Bilan de l'éducation en Afrique : Cas du Bénin
Botswana	F.M. Leburu-Sianga, E. Molobe	Capacity Building: a focus on Human resource Development in the Education Sector (<i>Renforcement des capacités : étude du développement des ressources humaines dans le secteur de l'éducation</i>)
Burkina Faso	A.G. Coulibaly, A. Badini, L. Kabore, K. Korsaga, K. Kinaba, E. Tiemtore, S. Ilboudou, B. Zongo	Étude prospective/Bilan de l'éducation en Afrique : Cas du Burkina Faso
Burundi	A. Barutwano, O. Bazikamwe, Nathan Kana	L'expérience des collèges communaux au Burundi
Cameroun	Y.Yaya, E. Kenne, J.P. Elogou, D. Mbouda, S.P. Fouda	Etude prospective/Bilan de l'éducation en Afrique : Cas du Cameroun

PAYS	AUTEUR(S) / COORDONNATEURS)	TITRE
Côte d'Ivoire	A. Nebout, A. Yao, E. Ety, T. Toure	Etude prospective/Bilan de l'éducation en Afrique : Cas de la Côte d'Ivoire
Gambie	M. Jallow, B. Bouy	Prospective, Stocktaking Review of Education in Africa : Gambia Case Study (<i>Bilan prospectif de l'éducation en Afrique : Cas de la Gambie</i>)
Guinée équatoriale	S.B. Mangué, E.N. Ovono, J.N. Owono	Etude prospective/Bilan de l'éducation en Afrique : expérience préscolaire "Non formelle"
Guinée	A. Conde, M.A. Sow	Le redéploiement des enseignants en Guinée
	I. Bah-Lalya	Quatre expériences innovatrices en zones rurales
Ile Maurice	Commission pour l'enseignement supérieur	Country Case Study: Access to Education and Training (<i>Etude de cas nationale : l'accès à l'éducation et à la formation</i>)
Lésotho	A. Mothibeki, M. Nyathi, M. Nchee	Programme Success and Management of Primary In-Service Education Programme (PIEP) and provision of Education Physical Facilities (<i>Gestion réussie du programme de perfectionnement des enseignants pour l'enseignement primaire et fourniture d'infrastructures scolaires</i>)

PAYS	AUTEUR(S) / COORDONNATEURS)	TITRE
Libéria	S.M. Getaweh, S. Naame, S. Jubwe, E. Liberty, E. Lumei, B. Sumo, W.S. Salifu, F. Gbegbe, P. Ben, G. Saydee, D.E.S. Kandakai, I. Roland, J.I. Nwankwo	Liberia Country Case Study <i>(Etude de cas du Libéria)</i>
Madagascar	M. Tilahimena, S. Andrianalizandry, V. Rakotonirainy, M. Randriamahazomanana, J. Ranarison, G. Gniarck, A. Radimbison, J. Rapela, Rabetahina, P. Rabetahina, Rabeantoandro, L. Rakotosolofarisoa, F. Razafindrada, B. Tanjaka, T. Razafindramary	Le contrat-programme Etat/ école-communauté locale, une innovation réussie – cas de Madagascar
	B. Zoana	La formation professionnelle qualifiante à Madagascar
Mali	P. Tamboura, M. M. Konaté	<ul style="list-style-type: none"> • Le défi de l'accès à l'éducation : l'expérience des écoles communautaires • Le défi de la qualité de l'éducation : l'expérience de la pédagogie convergente de l'enseignement des langues nationales et du français
Namibie	I.F.J.V.D. Merwe	Establishment of a National Examination and Assessment System for School Examinations in Namibia <i>(Etablissement d'un système national d'examens et d'évaluation des examens en Namibie)</i>

PAYS	AUTEUR(S) / COORDONNATEURS)	TITRE
	J. Alberts	ADEA Review: Curriculum Development in Namibia (<i>Examen de l'ADEA : Développement du curriculum en Namibie</i>)
	F.G.G. Voigts	Development of an Education Management Information System (EMIS) in Namibia (<i>Développement d'un système d'information pour la gestion de l'éducation en Namibie</i>)
Niger	A. Hamidou, K. Bondabou, S. Bagnou, M. Amadou, C. May, B. Seybou, A. Mijinguini, M. Moussa, I. Yahouza, D. Ali, M.S. Gambo	Etude prospective/Bilan de l'éducation en Afrique : Cas du Niger
Nigéria	T. Guidado, S.A.B. Atolagbe, U. Aji, A. Adamu, D. Onugha, U.Y. Ismaila, E.C.C. Uzodinma, P. Elumeze	Access to Basic Education: A focus on Nomadic Populations of Nigéria (<i>Accès à l'éducation de base : regard sur les populations nomades au Nigéria</i>)
Ouganda	F. Malinga, J. Carasco, Byamigisah	The Ugandan Experience of Universal Primary Education (UPE) (<i>Expérience de l'Ouganda : vers un enseignement primaire universel</i>)
Sénégal	A. Diagne, M. Faye, Y. Diatta, M. Mbenge, B. Diao, E. Ngom, P.M. Fall, F. Diop, M.B. Samb	Etude prospective/Bilan de l'éducation en Afrique : Treize études de cas au Sénégal
Seychelles	J. Belmont, J. Valentin	ADEA Stocktaking Review: The Major Development of Education in Seychelles (<i>Bilan prospectif de l'ADEA : Développement de l'éducation aux Seychelles</i>)

PAYS	AUTEUR(S) / COORDONNATEURS)	TITRE
Tanzanie	Nesta V. Sekwao	Prospective, Stocktaking Review of Education in Africa: Tanzania Mainland Report (<i>Bilan prospectif de l'éducation en Afrique : Rapport de la Tanzanie</i>)
Tchad	A. Ahmat, B. Wefou, M. Doromon, G.S. Malato, I. Ngarmarde, T. Lairez, N. Aldingalaouel, T. Le-Ndotar, Y. Adam	Etude prospective/Bilan de l'éducation en Afrique : Cas des expériences et actions réussies dans le système éducatif du Tchad
Togo	A. Ayassor, L. Nambath, J. Agounke	Etude prospective/Bilan de l'éducation en Afrique : Contribution du Togo
Zanzibar	A.Y. Mzee, M. O. Ali, B. Theneyan, H.O. Faki, M. Mbarouk, A. Mwalimu	Prospective, Stocktaking Review of Education in Africa: the Zanzibar Case Study (<i>Bilan prospectif de l'éducation en Afrique : l'étude de cas du Zanzibar</i>)
Zimbabwe	P.P. Pfukani and E.M. Chitare	• The Zimbabwe Secondary School Science Project (<i>Projet pour les sciences dans le secondaire au Zimbabwe</i>)
	M. Mambo	• The Informal Sector Training and Resource Network (ISTARN) Project (<i>Réseau de formation et de développement des ressources humaines dans le secteur informel</i>)

Tableau 2.2 : Etudes de cas des groupes de travail

GROUPE DE TRAVAIL	AUTEUR(S)	TITRE
Livres et matériel éducatif	C. Salzano	Book Sector Development in Africa, 1996-1999: The ADEA Books and Learning Materials Working Group Contribution (<i>Développement du secteur du livre en Afrique. Contribution du groupe de travail de l'ADEA sur les livres et le matériel éducatif</i>)
Participation féminine (FEA)	M. J. Possi E. Anna-Yao	A Consultancy Report on: the Kenya Bursary Scheme; the Tuseme Project in Tanzania; the Pre-Entry Science Program for Girls in Tanzania; Action for Development in (ACFODE), Uganda; Strategic Resource Planning in Ethiopia (<i>Un rapport sur le système de bourse du Kenya ; le projet Tuseme en Tanzanie ; le programme préparatoire à l'enseignement des sciences pour les filles en Tanzanie ; Action pour le développement (ACFODE) en Ouganda ; la planification stratégique des ressources en Ethiopie</i>). Report of the FAWE consultancy for ADEA's Prospective Stock-Taking Review of Education in Africa: Burkina Faso, Ghana, Guinea, Sierra Leone (<i>Rapport du forum des éducatrices africaines (FEA) pour le Bilan prospectif de l'ADEA : Burkina Faso, Ghana, Guinée, Sierra Leone</i>)

GROUPE DE TRAVAIL	AUTEUR(S)	TITRE
Enseignement supérieur	P. Fry, R. Utui	Promoting Access, Quality and Capacity-Building in African Higher Education: The Strategic Planning Experience at the Eduardo Mondlane University (<i>Promouvoir l'accès, la qualité et le renforcement des capacités de l'enseignement supérieur en Afrique : l'expérience de planification stratégique à l'université Eduardo Mondlane au Mozambique</i>)
	D.L. Njeuma, H.N. Endeley, F.F. Mbuntum, N. Lyonga, D.L. Nkweteyim, S. Musenja, E. Ekanje	Réformer un système national d'enseignement supérieur : Le cas du Cameroun
	M. West and L. Shackleton	USHEPiA: Building a Research Capacity Network in Africa (<i>USHEPiA : construire un réseau de capacité de recherche en Afrique</i>)
Education non formelle	F. Laugier	Etude prospective/Bilan, Groupe de travail sur l'éducation non formelle du Burkina Faso (APENF).

GROUPE DE TRAVAIL	AUTEUR(S)	TITRE
Analyse sectorielle	L. Buchert	Partnerships between Ministries of Education and International Funding and Technical Assistance Agencies in Education Sector Development Programmes: Lessons from Burkina Faso, Ghana and Mozambique (<i>Partenariats entre les ministres de l'éducation et les agences de financement et d'assistance technique internationales dans le secteur de l'éducation : les leçons tirées du Burkina Faso, du Ghana et du Mozambique</i>)
Profession enseignante (section anglophone)	H. Kaluba	Working Group on the Teaching Profession, Teacher Management and Support: Analysis of Major Achievements (<i>Le groupe de travail sur la profession enseignante et la gestion et le soutien du personnel : une analyse des réalisations majeures</i>).
Profession enseignante (section francophone)	P. Dogoh-Bibi, A. Condé, J.K. Agounke, H.M. Zebango	Impact du Groupe de travail sur la profession enseignante, section francophone sur la mise en oeuvre des politiques de gestion du personnel enseignant dans les pays francophones



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

Institut international de planification de l'éducation
7-9, rue Eugène-Delacroix, 75116 Paris, France

Tél : +33 (0)14503 3796

Fax : +33 (0)14503 3965

Mél : adea@iiep.unesco.org

Site web : <http://www.ADEAnet.org>