

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

***Etude Prospective/bilan de l'éducation  
en Afrique***

***Projet de synthèse***

pour la

**Biennale 1999**

## SOMMAIRE

Résumé Analytique .....	i
1. INTRODUCTION .....	1
2. CONTEXTE ET HISTORIQUE .....	1
3. PROCESSUS et METHODOLOGIE .....	3
4. PRESENTATION et SYNTHÈSE des ETUDES de CAS .....	6
ACCES .....	7
Partenariats avec les communautés .....	9
Politiques intégrées pour une éducation primaire universelle .....	13
Politiques innovantes concernant les enseignants .....	15
Doubles vacations et classes multigrades .....	19
Education de base des enfants nomades .....	21
Cantines scolaires .....	22
Stratégies et interventions pour améliorer l'accès des filles à l'éducation .....	23
Améliorer l'accès à l'éducation de la petite enfance .....	28
Education dans des situations de conflit .....	29
Bâtiments scolaires .....	30
Amélioration de l'accès à l'enseignement secondaire .....	30
Amélioration de l'accès à l'enseignement supérieur .....	31
QUALITE et PERTINENCE .....	34
Améliorer la qualité des enseignants .....	34
Politiques touchant les langues d'enseignement .....	35
La diffusion coût-efficace des manuels et matériels éducatifs .....	36
Formation Technique et Professionnelle .....	38
DEVELOPPEMENT DES CAPACITES .....	40
Développement des capacités en matière de élaboration de programmes .....	40
Systèmes d'information sur la Gestion de l'Education .....	42
Systèmes d'évaluation et d'examen .....	45
Développement des capacités et éducation non formelle .....	47
Développement des capacités en matière de manuels d'enseignement .....	48
Renforcer les systèmes de gestion et de soutien aux enseignants .....	50
Développement des compétences du personnel du Ministère de l'éducation .....	53
Réforme de l'enseignement supérieur .....	55
Renforcement des liens entre les ministères de l'éducation et leurs partenaires financiers extérieurs .....	58

5.	TENDANCES et LEÇONS .....	60
	Développer l'éducation en Afrique subsaharienne : Qu'est-ce qui marche ? .....	61
	Démocratisation et égalité .....	61
	Inventer le mouvement en marchant .....	62
	Large consultation sans exclusive .....	62
	Attention soutenue aux besoins réels et exprimés .....	63
	Partenariats effectifs pour l'offre d'éducation .....	63
	Engagement des communautés .....	64
	Décentralisation de la gestion et du contrôle de l'éducation .....	65
	Politique et programmation fondés sur l'information et l'analyse .....	66
	Une approche holistique améliore les résultats .....	67
	Utilisation optimale des ressources .....	67
	Qu'en est-il des coûts ? .....	68
	Mise en réseau et développement de communautés professionnelles panafricaines ...	68
	Partenariats internationaux .....	69
	Note sur les preuves de la qualité de l'éducation .....	69
	Une note sur le renforcement des capacités .....	71
6.	REFLEXIONS SUR LE PROCESSUS .....	71
	Qu'a-t-il fallu faire pour arriver à ce point? .....	72
	Pourquoi ce processus .....	75
	Et maintenant ? .....	76
	INDEX des Pays et des Groupes de travail .....	77
	ANNEXE 1: Présentation des études de cas en trois tableaux .....	78
	Tableau 1: Thèmes par Pays participants et Sous-Secteurs .....	78
	Tableau 2 : Thèmes par Groupe de Travail .....	80
	Tableau 3 : Thèmes & sujets par pays participants et groupes de travail .....	81
	ANNEXE 2 : Bibliographie des études de cas .....	83
	Etudes de cas des pays .....	83
	Etudes de cas des Groupes de Travail .....	85

## Résumé Analytique

Ce texte est un document en évolution. Il fait partie d'un processus qui lui aussi se poursuit. Il est le fruit du travail de vingt-cinq équipes nationales et de sept Groupes de Travail de l'ADEA. Il présente la synthèse des études de cas produites par 25 pays et 7 Groupes de Travail de l'ADEA. Mais surtout, il faut le comprendre comme une phase, un moment de tout un processus qui a conduit à son élaboration et à la Biennale 1999.

L'objectif global de l'exercice est d'identifier des solutions, des politiques, des approches et des pratiques susceptibles de résoudre les problèmes et difficultés déjà bien connus et répertoriés de l'éducation en Afrique. Notre objectif à long terme est de créer parmi les partenaires de l'ADEA (ministres, organisations internationales, professionnels et chercheurs) une « culture » prompte à chercher dans le contexte africain lui-même, les solutions et les réponses politiques aux difficultés, aux problèmes et aux contraintes que nous connaissons tous suffisamment. Nous sommes convaincus qu'il y a dans ce contexte tout une richesse de savoir et d'expériences susceptibles d'offrir des solutions innovantes et des politiques rentables.

Notre tâche est double : (i) faire connaître ces solutions et, ce faisant, accroître notre efficacité et élargir nos partenariats et (ii) 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 profonde, rigoureuse, analytique de ces expériences et implique également que l'on comprenne bien la diversité des facteurs, des éléments et des situations des pays. Il importe enfin de diffuser ces connaissances afin qu'elles soient partagées par tous les acteurs concernés

L'exercice présenté ici est le résultat à ce jour d'un processus qui commença au début de l'année 1998 avec l'idée de mettre à jour l'important document de 1988 élaboré par la Banque Mondiale intitulé : *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 base centré sur une évaluation des réalisations et réussites identifiées par les Ministres africains de l'éducation et par les Groupes de Travail de l'ADEA, et
- , un vaste processus qui a demandé un très fort niveau de synergie et de coopération entre 25 ministères de l'éducation, 7 Groupes de Travail de l'ADEA, le Comité Directeur de l'ADEA, une petite équipe technique organisée par le Secrétariat de l'ADEA et surtout, un très fort degré d'interaction entre les uns et les autres tout au long du processus<sup>1</sup>.

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 étant achevé, le processus se poursuivra-t-il et, si oui, comment ?

---

Cela a été facilité par le fait que 14 des 25 pays communiquait par e-mail avec le Secrétariat de l'ADEA, notamment pour la transmission des propositions et des documents de travail.

L'exercice n'est pas un diagnostic des déficits, des contraintes et des problèmes. Il se veut exploiter les expériences réussies pour donner des pistes, des indices et des réponses politiques aux trois principaux défis de l'éducation en Afrique : accès, qualité et renforcement des capacités. Cette stratégie se fonde sur trois hypothèses : (i) les solutions et les réponses politiques à ces défis peuvent et doivent venir du contexte africain ; (ii) que 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 (iii) que dans le contexte africain existe une richesse d'expériences, et d'analyses (y compris celles provenant des Groupes de Travail de l'ADEA) pour élaborer des politiques efficaces et novatrices. Cette approche est en accord avec le mandat de l'ADEA qui identifie, développe et promeut des réponses audacieuses aux problèmes de l'éducation en Afrique subsaharienne.

Le processus suivi pour conduire cet exercice se confond avec la méthodologie. On peut la caractériser par l'engagement, l'implication et la participation des auteurs, - dans tous les cas mandatés directement par leur ministre - des études de cas nationales sur lequel se fonde la présente synthèse. On peut également l'identifier aux acteurs et aux événements qui accompagnèrent l'élaboration de ce travail.

Les travaux qui ont permis la présente 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 agences de financement) qui a joué un rôle actif dans la formulation des termes de référence et qui a délégué le suivi des travaux à un sous-comité composé de trois ministres et de trois membres d'agences ;
  - , les équipes des pays et des Groupes de Travail qui ont répondu à l'appel pour les études de cas et ont produit les rapports qui servent de base à ce document de synthèse
  - , une petite équipe technique oeuvrant avec le Secrétariat de l'ADEA qui a travaillé en liens étroits avec les équipes nationales, en a rencontré la plupart et leur a apporté un 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. Ces préalables démarrent l'exercice avec l'envoi d'une lettre début juillet 1998 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 mirent alors à l'oeuvre, généralement documentés et appuyés par l'équipe technique et le Secrétariat de l'ADEA. Lorsque les équipes et les Groupes de travail eurent rédigé un premier rapport, deux étapes marquantes interviennent :
- , Chaque pays organisa un atelier national pour soumettre son travail à ses collègues et autres acteurs concernés (leurs partenaires des organismes d'assistance technique et financière résidant dans le pays) et recueillir leurs observations
  - , Deux ateliers régionaux se tinrent l'un à Gaborone réunissant 3 Groupes de Travail de l'ADEA et 10 pays de l'Afrique de l'Est et du Sud, l'autre à Cotonou qui compta 7 Groupes de Travail et 15 pays de l'Afrique centrale et occidentale. Lors de ces ateliers il y eut une présentation des rapports des équipes nationales et des Groupes de Travail, les réactions des participants qui échangèrent. Un des résultats de ces ateliers a été la production de rapports nationaux revus(en

termes d'information et de contenu analytique) à partir des observations et commentaires formulés pendant ces ateliers. Plusieurs rapports d'études nationales ont également été enrichis par les perspectives comparatives que ces ateliers ont ouvertes.

L'étape suivante consista en la rédaction du document de synthèse — tâche périlleuse s'il en fut ! Ce fut l'oeuvre de l'équipe technique. Le résultat fut communiqué aux équipes nationales et aux Groupes de Travail Le qui eurent pour la première fois l'opportunité de présenter à son sujet leurs commentaires, modifications et corrections. Ce texte ainsi revu a ensuite été soumis au Comité Directeur pour recueillir ses observations. Celles-ci ont été intégrées au présent document qui demeure toujours un projet. Il est présenté à la Biennale de 1999 qui est l'événement majeur du processus dans son ensemble.

La partie 4 présente un résumé, une substance des études de cas. Les 25 études de cas nationales sont aussi riches que variées. Certaines sont plus ou moins descriptives et analytiques et l'information donnée sur les résultats des interventions analysées varie également. La présentation qui en est faite est donc 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 est nécessaire étant donné le volume des informations contenues, dans les études de cas (l'ensemble des études imprimées sur papier standard forme une pile de 50 cm d'épaisseur) et la nécessité de produire pour la Biennale un document qui soit lisible, maniable et...digeste. Les Annexes 1 et 2 fournissent une vue d'ensemble des études de cas ainsi qu'une bibliographie de ces études.

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

<b>Tendance</b>	<b>Leçon</b>
La démocratisation et l'adoption de la norme d'égalité sont au coeur des succès remportés en matière d'accès, de qualité améliorés et de développement de capacités systémiques.	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 font leur la règle de l'égalité. Et l'importance de cette règle est soulignée par le fait que même au sein de pays démocratiques, certaines catégories - femmes et filles, handicapés, minorités ethniques et linguistiques - se voient privées de certaines opportunités sous prétextes d'inégalités supposées.
Volonté politique et engagement des leaders sont apparus comme des facteurs essentiels de succès	Le succès en matière de développement de l'éducation exige de la passion. Les innovations doivent avoir leurs champions haut placés qui sont, eux, en mesure de gagner le soutien, l'adhésion des agents du changement. Le succès du développement de l'éducation ne va pas sans l'impulsion du leadership national au plus haut niveau. Les innovations qui sont en tête des objectifs politiques nationaux ont plus de chances de succès.
Savoir « inventer le mouvement en marchant » est une aptitude que l'on voit à l'oeuvre dans la plupart des réussites pour	Le succès des innovations tient à un judicieux équilibre entre planification et réalisation. Un des éléments clefs de cet équilibre est d'être capable de ne pas laisser la planification stopper la mise en oeuvre. Comme le dit fort bien un des auteurs du rapport du

Tendance	Leçon
améliorer accès et qualité	Zimbabwe « tout ne doit pas être en place avant de commencer ».
Large consultation sans exclusive et recherche de consensus sont des facteurs décisifs de l'élaboration et la mise en oeuvre d'une politique éducative	On a beaucoup à gagner à une meilleure communication avec les parties intéressées au développement de l'éducation. Il faudra recourir à l'ensemble des technologies de la communication pour les atteindre sur le terrain.
L'attention soutenue aux besoins réels et exprimés est une caractéristique de bien des études de cas. C'est particulièrement vrai des études de cas traitant des partenariats avec les communautés.	Quels que soient le bien fondé et l'intérêt des politiques et 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 pour les décideurs politiques de consacrer du temps et de l'énergie à faire comprendre l'intérêt de leurs démarches aux futurs bénéficiaires. Il ne suffit pas qu'eux-mêmes se disent : « ce sera bien pour eux ».
Un gouvernement prêt à faire place à de nouveaux offreurs d'éducation est selon toutes les études de cas une chance d'améliorer l'accès à l'éducation	Bien des idées et des ressources peuvent naître de l'autorisation et de l'encouragement donnés à la prise en charge par la collectivité de l'éducation
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 relatif glissement du pouvoir d'action et de contrôle des autorités centrales du ministère de l'éducation vers les communautés.	<ul style="list-style-type: none"><li>• 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'assistance extérieure est allée jusqu'ici directement aux gouvernements, il serait peut-être souhaitable d'explorer d'autres stratégies visant directement les communautés et individus dans le dénuement. De telles méthodes pourraient aider les communautés à se fournir elles mêmes plutôt qu'attendre d'être servies par les gouvernements nationaux. S'il n'en est rien, le soutien de la communauté à l'éducation pourrait être fragilisé.</li><li>• 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.</li></ul>
On note un progrès lent mais sûr vers une décentralisation de l'offre, de la prise de décision et du contrôle en matière d'éducation	Les efforts pour décentraliser l'offre d'éducation, la gestion et le contrôle du système éducatif doivent se construire sur des processus familiers, bien connus et donc acceptables. Le succès viendra plus vraisemblablement de processus de décentralisation prenant naissance dans les besoins du terrain et dans le contexte que de processus inspirés d'expériences étrangères à ce même contexte.
Bon nombre d'études de cas relatent des interventions qui se	C'est une hypothèse mais il est très tentant d'attribuer au moins partiellement ces réussites à de tels fondements analytiques. Et si

## Tendance

## Leçon

sont à l'évidence appuyé sur quelque type de recherche lors de la conception ou de la mise en oeuvre

Une approche holistique, sous plusieurs angles d'un des défis à relever est un trait commun à bien des études de cas

Le niveau moyen des diplômes des enseignants a tendance à s'élever tandis que les salaires enseignants, en fonction des variations des salaires nationaux ont tendance à baisser.

Les informations sur les coûts des interventions réussies sont très fragmentaires. Il n'est pas possible de faire une comparaison avec ce qu'auraient coûté les alternatives.

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

Dans presque toutes les études de cas le soutien technique et financiers des partenaires joue un rôle central.

Les analyses ignorent souvent l'aspect holistique et complexe des systèmes éducatifs — montrant des inputs sur la qualité qui pourraient être vus comme facilitant l'accès

Peu d'études de cas montrent comment l'amélioration de processus est une indication d'amélioration de la qualité

l'hypothèse est juste, alors il faut multiplier les efforts pour promouvoir la recherche et l'utilisation de ses travaux.

Développer le système éducatif est une entreprise complexe. Une mesure unique ne peut seule obtenir l'impact recherché. Le succès est fonction d'une combinaison d'approches.

Des stratégies nouvelles de recrutement des enseignants, accompagnées d'une démarche soutenue de consultation et de communication peuvent beaucoup pour l'amélioration de l'accès à l'éducation. Cela demande que l'on admette que les budgets gouvernementaux ne peuvent financer les enseignants fonctionnaires dans un contexte où des diplômés du secondaire et de l'université cherchent du travail.

L'analyse financière est encore balbutiante et n'a pas sa place dans la culture des ministères de l'éducation. Avec l'habitude d'une réflexion critique, il faut aussi que s'établisse une réflexion sur les coûts. Il est difficile de recommander ou d'adopter telle ou telle innovation si l'on n'en connaît pas le coût. Dans le développement des capacités, il semble qu'il ne faille pas négliger analyse et gestion financières.

Investir dans la constitution de réseaux de professionnels travaillant dans un même domaine peut se révéler extrêmement profitable. Cela favorise un partage du savoir à l'échelle du continent

Il est clair que les partenaires extérieurs ont un rôle à jouer dans l'amélioration de l'éducation.

Même si les capacités d'analyse des ministères de l'éducation s'améliorent, bien des progrès sont encore possibles.

On ne veille pas assez à établir systématiquement les liens entre inputs et processus, d'une part et entre inputs ou processus et résultats. De ce fait, nous ne disposons pas d'un savoir cumulé touchant les ressources et les processus qui sont les plus puissants leviers du 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 jusqu'à cette Biennale. Ce processus est résumé en dix points.

## 1. INTRODUCTION

- 1.1 Ce texte est un document en évolution. Il représente un processus en évolution. Il est le fruit — quasiment à maturité — d'un exercice qui tient que les actions comptent plus que les paroles. C'est pourquoi l'entreprise s'est mise en quête d'actions — de travail sur le terrain, d'interventions concrètes de nature à nous éclairer sur les voies à suivre vers des solutions à des problèmes que nous ne connaissons que trop bien. Les problèmes, les lacunes, les manques sont bien répertoriés. Les données sont là, les diagnostics, les analyses aussi. Mais si nécessaires qu'ils soient (et certes, ils le sont) ils ne s'appesantissent pas sur ce qui marche.
- 1.2 L'ambition de l'exercice relaté ici est de s'intéresser à ce qui marque, ce qui marche preuves à l'appui. Ce n'est là que le point de départ d'un processus selon lesquels tous les partenaires de l'ADEA intensifient leur effort pour apprendre de l'expérience réelle. Cela signifie apprendre ensemble, et cela en toute connaissance des diagnostics, des analyses des problèmes, des contraintes et des défis ; bref en toute connaissance de ce qui ne va pas. Mais notre approche nous conduit maintenant à l'étape logique suivante, à savoir identifier les « traitements » apportés, dans ces mêmes contextes, à ces déficiences.
- 1.3 Pour découvrir ces « traitements », l'ADEA, si l'on peut dire, est allé à la pêche. Plusieurs mois après le lancement de l'opération, en juillet 1998, il n'y avait pas beaucoup de réponses. Puis elle sont venues, se sont amplifiées et accélérées et la récolte — des rapports émanant de vingt-cinq équipes nationales et de sept Groupes de Travail de l'ADEA — est d'une grande richesse. La Biennale décidera de l'avenir de ce processus.
- 1.4 **L'objectif global de l'exercice** est d'identifier des solutions, des politiques, des approches et des pratiques susceptibles de résoudre les problèmes et difficultés déjà bien connus et répertoriés de l'éducation en Afrique. Notre objectif à long terme est de créer parmi les partenaires de l'ADEA (ministres, organisations internationales, professionnels et chercheurs) une « culture » prompte à chercher dans le contexte africain lui même, les solutions et les réponses politiques aux difficultés, aux problèmes et aux contraintes que nous connaissons tous suffisamment. Nous sommes convaincus qu'il y a dans ce contexte tout une richesse de savoir et d'expériences susceptibles d'offrir des solutions innovantes et des politiques rentables. Et les études de cas analysées ici le prouvent.
- 1.5 Notre tâche est double : (i) faire connaître ces solutions et, ce faisant, accroître notre efficacité et élargir nos partenariats et (ii) 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 profonde, rigoureuse, analytique de ces expériences et implique également que l'on comprenne bien la diversité des facteurs, des éléments et des situations des pays. Il importe enfin de diffuser ces connaissances afin qu'elles soient partagées par tous les acteurs concernés.

## 2.CONTEXTE ET HISTORIQUE

- 2.1 L'exercice présenté ici est le résultat à ce jour d'un processus qui commença au début de l'année 1998 avec l'idée de mettre à jour l'important document de 1988 élaboré par la Banque Mondiale intitulé : *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 base centré sur une évaluation des réalisations et réussites identifiées par les Ministres africains de l'éducation et par les Groupes de Travail de l'ADEA, et
  - un vaste processus qui a demandé un très fort niveau de synergie et de coopération entre 25 ministères de l'éducation, 7 Groupes de Travail de l'ADEA, le Comité Directeur de l'ADEA, une petite équipe technique organisée par le Secrétariat de l'ADEA.

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 étant achevé, le processus se poursuivra-t-il et, si oui, comment ?

- 2.2 L'opération en cours doit être considérée comme étant le fruit d'un processus de maturation étendu sur onze années et qui fait partie intégrante de l'histoire de l'ADEA, histoire qui commence avec la publication de l'étude de la Banque Mondiale de 1988. Partant d'une analyse générale de l'éducation dans toute l'Afrique sub-saharienne (ASS), l'étude proposait trois grandes orientations politiques : une expansion sélective mettant l'accent sur l'éducation de base, la revitalisation par l'amélioration de la qualité et l'ajustement en mettant l'accent sur la flexibilité et la souplesse. Un des problèmes spécifiques soulignés par l'étude était l'insuffisance de coordination entre les agences internationales de développement qui apportent une assistance technique et financière à l'éducation en ASS. Cette insuffisance de coordination encourageait les agences à se livrer une compétition exigeant des Ministres africains de l'éducation 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 agences 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 Afrique (Donors to African Education - DAE)*. Il apparut bientôt qu'une coordination effective des efforts des agences pour le développement de l'éducation en ASS demandait une participation active des responsables africains des systèmes éducatifs. La DAE se transforma et devint l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA). L'ADEA, de plus en plus, centre son action sur l'instauration et la mise en oeuvre de partenariats pour le développement de l'éducation en Afrique. Ainsi, le thème de la dernière Biennale de l'ADEA qui s'est tenue à Dakar en 1997 était-il : *Partenariats pour le renforcement des capacités et l'amélioration de la qualité de l'éducation*.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Voir les deux publications concernant cette rencontre :

Compte-rendu de la biennale de l'ADEA - Dakar, Sénégal (14-18 Octobre 1997)

Partenariats pour le renforcement des capacités et l'amélioration de la qualité de l'éducation: papiers de la biennale de l'ADEA, 1999.

- 2.3 Le Rapport de 1988 de la Banque Mondiale identifia un certain nombre de questions cruciales qu'on devait traiter si l'on voulait que l'éducation en Afrique subsaharienne atteigne le but visé par tous, à savoir une éducation de qualité et rentable pour tous. Il soulignait la nécessité de politiques viables et de pratiques adéquates dans différents domaines :
- efforts renouvelés pour promouvoir l'accès à l'éducation, en particulier celle des filles ;
  - politique durable et économiquement rentable touchant aux manuels scolaires et matériels didactiques ;
  - mise au point de capacités statistiques fiables et exhaustives ;
  - politiques durables et mécanismes d'aide aux enseignants ;
  - rapprochement de la recherche et des politiques et promotion des capacités nationales en matière d'analyse sectorielle de l'éducation ;
  - mise au point de mécanismes durables de financement de l'éducation
  - revitalisation de l'enseignement supérieur.

Ces préoccupations présidèrent à la naissance des Groupes de travail de l'ADEA, chacun deux se centra sur l'une d'elles et mit en oeuvre une gamme d'activités dans les domaines de la communication, du plaidoyer, du renforcement des capacités et de la recherche analytique.

- 2.4 L'étude prospective/bilan exploite les expériences déjà réussies pour donner des pistes, des indices, des réponses politiques aux trois principaux défis de l'éducation en Afrique : accès, qualité et renforcement des capacités. Elle se fonde sur trois hypothèses : (i) les solutions et les réponses politiques à ces défis doivent venir du contexte africain ; (ii) celui-ci est assez riche d'innovations, d'expériences, de solutions et de politiques réelles et potentielles et (iii) dans ce contexte, il existe une richesse d'expériences (y compris celles provenant des Groupes de travail de l'ADEA) pour élaborer des politiques efficaces et novatrices. Cette approche est en accord avec le mandat de l'ADEA, qui identifie, développe et promeut des réponses audacieuses mais appropriées aux problèmes de l'éducation en Afrique.

### **3.PROCESSUS et METHODOLOGIE**

- 3.1 Le processus suivi pour conduire cet exercice se confond avec la méthodologie. On peut la caractériser par l'engagement, l'implication et la participation des auteurs - tous mandatés directement par leur ministre - des études de cas nationales sur lesquelles se fonde la présente synthèse. On peut également l'identifier aux acteurs et aux événements qui accompagnèrent l'élaboration de ce travail.
- 3.2 La méthodologie retenue diffère sur plusieurs points significatifs des précédentes études sur l'éducation en Afrique. D'abord, et surtout, l'étude porte sur ce qui a réussi tel que le perçoivent les nationaux. Les études faites jusqu'ici sur l'éducation en Afrique s'acharnaient à souligner essentiellement les faiblesses et négligeaient les points forts et les réussites. Cette attitude s'expliquait mais elle occultait les succès. L'Afrique perdit ainsi l'occasion de tirer les enseignements des expériences réussies et de les exploiter. Aujourd'hui l'effort entrepris veut mettre en évidence les succès des systèmes éducatifs africains, révéler la dynamique qui les a soutenus, afin d'en tirer les leçons et faciliter leur mise en commun.

- 3.3 Pour une fois, c'est en Afrique qu'est conduite la recherche de politiques saines et de réponses innovantes aux défis que doit relever l'éducation dans le continent. L'orientation des précédentes études sur les échecs, développa, avec le temps, un réflexe tendant à chercher à l'extérieur les réponses susceptibles de remédier aux difficultés rencontrées par l'Afrique. Et cet esprit freina la mise en valeur des compétences. Il entretint ipso facto une dépendance par rapport à un savoir venant de l'extérieur du continent. En fait une des principales critiques formulées par les Africains à l'égard de l'assistance technique réside dans sa tendance à freiner le développement des capacités africaines pour améliorer son propre développement. Au-delà de la simple mise en évidence des succès, le présent travail va dans le sens d'un des objectifs globaux 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 (i) la richesse des données générées par le terrain, la réalité concrète, la pratique et (ii) tout ce qu'elles peuvent susciter comme réponses politiques innovantes aux défis de l'éducation dans cette partie du monde. Bien entendu, cela n'exclut nullement l'ouverture aux expériences utiles conduites hors du continent.
- 3.4 Toujours par rapport aux études antérieures, le processus lui-même présente une autre différence ; il est autant un moyen qu'un résultat. Au-delà du recensement des expériences réussies, l'étude insiste sur la nécessité de s'informer et de conduire une réflexion sur les processus qui ont conduit à ces réussites. Un résultat décisif du travail réalisé est l'instauration même du processus marqué par l'engagement personnel des ministres de l'éducation dans une analyse critique soutenue de leurs réussites et des facteurs en jeu. Les démarches, les procédures que chacun des pays ont entreprises pour aboutir à leur étude de cas ont au moins une importance égale à celle de l'étude de cas elle-même. Contrairement à un rapport, un processus peut se transformer en une culture durable instaurant une réflexion périodique sur le chemin parcouru, sur le pourquoi et le comment des faits observés et sur le chemin qu'il reste à parcourir. C'est là le moyen d'apprendre quelque chose de l'expérience et d'en nourrir les politiques à venir.
- 3.5 La présente synthèse porte sur les études de cas produites par 25 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 de l'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 expérimentations — qu'ils auraient identifiées — qui ont porté des fruits sur le plan d'un ou plusieurs des aspects concernés : accès, qualité et renforcement des capacités. Il serait bon d'inclure toute information sur les modalités et les facteurs entrés en ligne de compte.”
- Les 25 études de cas nationales et celles des 7 Groupes de travail ont été sélectionnées librement par les équipes nationales et les Groupes de travail eux-mêmes. Certains pays ont présenté dans leur étude de cas jusqu'à 13 expériences, d'autres en sont tenu à une ou deux.
- 3.6 Les études de cas présentées ici ont été sélectionnées au moyen de méthodes de

recueil et d'échantillonnage choisies librement. Pour des raisons non exprimées, un certain nombre de pays n'ont pas participé à l'exercice. Pour tous ceux qui ont répondu positivement, le choix d'expériences réussies, de politiques, d'innovations, d'avancées significatives ou d'expériences couronnées de succès relevaient de *leur propre initiative à partir de leur connaissance* de la situation. On peut ainsi considérer que le choix a été subjectif puisque ceux qui l'ont opéré étaient aussi les acteurs et les responsables officiels (représentants du gouvernement central). Mais ce sont les acteurs qui connaissent le mieux les contextes parce qu'ils en sont proches, parce qu'ils ont un savoir appréciable et fiable, trop souvent ignoré ou tenu pour trop intuitif pour être pris en compte.

- 3.7 Ces éléments font la force de l'approche adoptée. Les personnes proches de l'action - appartenant principalement aux ministères de l'éducation - présentent leur appréciation de ce qui a réussi dans les situations qu'ils connaissent mieux que tout autre. Cette subjectivité présente deux avantages : (i) elle enrichit qualitativement les observations et les analyses parce que celles-ci sont faites par ceux qui connaissent de près à la fois les activités et le contexte dans lequel elles se déroulent et (ii) elle permet une interaction, un processus permanent selon lequel les acteurs de terrain, proches des mises en oeuvre, 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 données concrètes sur les 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'ils relataient comme étant un succès. Plusieurs des études de cas synthétisées ici soulèveront probablement de nombreuses questions quant à leurs résultats et leur mode d'obtention. La Biennale doit être l'occasion de compléter notre information.
- 3.9 Les travaux qui ont permis la présente synthèse seront mieux compris à partir des acteurs et des événements qui lui 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 agences de financement) qui a joué un rôle actif dans la formulation des termes de référence et qui a délégué le suivi des travaux à un sous-comité composé de trois ministres et de trois membres d'agences ;
  - les équipes des pays et des Groupes de travail qui ont répondu à l'appel pour les études de cas et ont produit les rapports qui servent de base à ce document de synthèse ;
  - une petite équipe technique oeuvrant avec le Secrétariat de l'ADEA qui a travaillé en liens étroits avec les équipes nationales, en a rencontré la plupart et leur a apporté un soutien tout au long de opération.
- (b) Les *événements* commencent avec la décision du Comité directeur d'engager opération ; suivent la discussion et la mise au point des Termes de Référence. Ces préalables démarrent l'exercice avec l'envoi d'une lettre début juillet 1998 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 mirent alors à l'oeuvre, généralement documentés et appuyés par l'équipe technique et le Secrétariat de l'ADEA. Lorsque les équipes et les Groupes de travail eurent rédigé un premier rapport, deux étapes marquantes interviennent :
- chaque pays organisa un atelier national pour soumettre son travail à ses collègues

- et autres acteurs concernés (leurs partenaires des organismes d'assistance technique et financière résidant dans le pays) et recueillir leurs observations
  - deux ateliers régionaux se tinrent, l'un à Gaborone qui réunit 3 Groupes de travail de l'ADEA et 10 pays de l'Afrique de est et du sud ; l'autre à Cotonou qui compta 7 Groupes de travail et 15 pays de l'Afrique centrale et occidentale. Lors de ces ateliers il y eut une présentation des rapports des équipes nationales et des Groupes de travail, les réactions des participants qui échangèrent. Un des résultats de ces ateliers a été la production de rapports nationaux revus (en termes d'information et de contenu analytique) à partir des observations et commentaires formulés pendant ces ateliers. Plusieurs rapports d'études nationales ont également été enrichis par les perspectives comparatives que ces ateliers ont ouvertes.
- 3.10 L'étape suivante consista en la rédaction du document de synthèse - tâche périlleuse sil en fut ! Ce fut l'oeuvre de l'équipe technique, accomplie au cours de deux semaines de travail intensif<sup>3</sup>. Le résultat fut communiqué aux équipes nationales et aux Groupes de travail qui eurent pour la première fois l'opportunité de présenter à son sujet, leurs commentaires, corrections et modifications. Ce texte ainsi revu a ensuite été soumis au Comité directeur pour recueillir ses observations. Celles-ci ont été intégrées au présent document qui demeure toujours un projet. présenté à la Biennale de 1999, qui est, bien entendu, l'événement majeur qui donne tout son sens au processus dans son ensemble.
- 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 questions, des trois défis visés par l'étude. Théoriquement et intuitivement, tout le monde s'accorde sur l'importance et la signification de l'accès, celles de la qualité et du renforcement des capacités et personne ne nie qu'ils constituent les défis majeurs de l'éducation en Afrique. On décida de centrer sur eux l'étude prospective/bilan. Cependant, lorsque les équipes nationales choisirent les interventions, (abréviation pour politiques, programmes, projets, innovations ou expériences) quelles allaient étudier et de nouveau lorsqu'elles se mirent au travail, il apparut clairement que la distinction entre accès et qualité n'était pas nette. Beaucoup d'interventions relatées dans les études de cas embrassent à la fois les 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.
- 3.12 Le fait que les études de cas nationales présentent ce que les pays eux-mêmes considèrent comme une histoire réussie constitue déjà un résultat. Perçus ainsi par beaucoup d'acteurs de terrain, accès et qualité peuvent être l'objet d'une même intervention et souvent, dans la pratique, il est difficile de les distinguer. Ainsi, par exemple, le maintien des enfants à l'école est une question touchant l'accès. Il devient clair ainsi, en termes opérationnels, que souvent (mais pas toujours) accès et qualité ne peuvent être séparés. Le FEA la compris depuis longtemps. Nombre de ses activités consistent à maintenir les filles à l'école et à prolonger au maximum leur scolarité. Néanmoins, pour une plus grande clarté conceptuelle, la présente synthèse maintient la distinction entre les trois grandes catégories retenues.

---

<sup>3</sup> Pour ces deux semaines, l'équipe fut accueillie au Centre de Bellagio de la Fondation Rockefeller. Nous adressons nos vifs remerciements à la Fondation pour son aide et ses installations de Bellagio

## 4. PRESENTATION et SYNTHÈSE des ETUDES de CAS

- 4.1 Cette partie — la plus longue du document — présente un résumé, une substance des études de cas.<sup>4</sup> Les 25 études de cas nationales sont aussi riches que variées. Certaines sont plus ou moins descriptives et analytiques et l'information donnée sur les résultats des interventions analysées varie également. La présentation qui en est faite est donc 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 est nécessaire, étant donné le volume des informations contenues dans les études de cas (l'ensemble des études imprimées sur papier standard forme une pile de 50 cm d'épaisseur) et la nécessité de produire pour la Biennale un document qui soit lisible, maniable et...digeste.
- 4.2 Ce document est, dans une certaine mesure, sélectif ; il 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 sont obtenus. De ce fait, un certain nombre d'interventions traitées dans les études de cas n'ont pas trouvé place dans cette synthèse. Cela vient de ce que nous voulions aller au-delà des faits et disposer d'une analyse. La Revue Prospective/Bilan porte essentiellement sur des interventions éducatives particulièrement fructueuses et innovantes et ne se veut pas être un inventaire de toute démarche ou méthode ayant permis quelques résultats.
- 4.3 Cette partie est structurée en fonction des trois défis traités par les études de cas : accès, qualité et développement des capacités. Ce ne sont certes pas des catégories étanches et il existe 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 la localisation de la prise de décision (centralisation ou non). Le *Tanzania Community Education Participation Fund* en est un exemple. Nous avons néanmoins jugé commode de structurer la présentation des études de cas en fonction des thèmes de départ plutôt que par pays.

## ACCES

### Stratégies et interventions visant une éducation de base pour tous

- 4.4 Les études de cas de dix-sept pays présentent des politiques et programmes spécifiques concernant l'éducation de base pour tous<sup>5</sup>. Ces études variées,

---

<sup>5</sup> Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire, Gambie, Guinée, Liberia, Madagascar, Mali, Niger,

(continued...)



combinent souvent divers éléments dans un pays donné (par exemple, participation communautaire, recherche-action, travail avec des partenaires extérieurs, double vacation et classes multigrades). Le tableau ci-après recense les pays traitant de l'accès à l'éducation de base en fonction d'indicateurs de scolarisation et de financement tout en les comparant aux moyennes de l'ensemble de l'Afrique Subsaharienne.

**Tableau 1 : Indicateurs choisis pour les pays traitant de l'accès à l'enseignement primaire avec les moyennes pour l'ensemble des pays d'Afrique subsaharienne**

<b>Indicateurs (pour 1995)</b>	<b>Moyenne pour les 17 pays</b>	<b>Moyenne pour l'ensemble de l'Afrique sub-saharienne</b>
Taux brut de scolarisation dans le primaire (TBS)	58.2%	78.3%
TBS filles	48.9%	70.1%
TBS garçons	67.1%	84.3%
% des inscription des filles en primaire	42.0%	44.5%
Part de l'éducation dans le budget gouvernemental	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*: UNESCO statistics, as reported in ADEA's SPESSA database.

En d'autres termes, les 17 pays qui ont présenté leurs interventions portant sur l'amélioration de l'éducation de base ont des taux de scolarisation inférieurs au taux moyen de l'ensemble des pays d'Afrique subsaharienne. Ils consomment une part plus importante du budget gouvernemental mais une part moindre du PNB y est consacré à l'éducation. Ils consacrent également, en moyenne, une part légèrement plus faible de leur budget éducatif à l'enseignement primaire. Il apparaît néanmoins que les dix-sept pays présentant des interventions nouvelles et novatrices (politiques, expériences, programmes) devant résoudre leur problème persistant de faible scolarisation sont des pays où l'éducation bénéficie d'une part respectable du budget gouvernemental (soit une moyenne de 21,4 % à comparer aux 18,5 % pour l'ensemble des pays). Mais il est possible que des contraintes fiscales plus lourdes empêchent 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) un financement gouvernemental de l'éducation plus important.

- 4.5 Les interventions présentées dans les études de cas suggèrent deux perspectives :
- l'abandon d'un contrôle totalement centralisé sur tous les aspects de l'éducation et la recherche d'un partage des rôles plus nuancé entre les autorités nationales et locales ;
  - une orientation vers une éducation de base plus informelle où les différences avec le

(...continued)

Nigeria, Seychelles, Tanzanie, Tchad et Ouganda.

système formel ne portent que sur l'âge des élèves (ils sont plus âgés) et par le contenu et l'organisation des programmes.

- 4.6 Dans une large mesure, les études de cas insistent sur (i) le développement et le renforcement de l'implication de la communauté et des partenaires en vue d'une offre accrue et améliorée de l'enseignement primaire, (ii) des politiques nationales visant à dépasser la pénurie d'enseignants due aux faibles capacités budgétaires et fiscales des gouvernements et enfin (iii) des politiques favorisant la scolarisation de groupes spécifiques tels que les filles ou les enfants de 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.<sup>6</sup> Cela concerne sept études de cas traitant du développement des partenariats avec les communautés en matière d'éducation (il s'agit d'expériences limitées et non de programmes à l'échelle nationale<sup>7</sup>). Dans l'ensemble, l'objectif est d'accroître les opportunités d'accès à l'éducation de base ; le souci de la qualité est également présent. Toutes ces études traitent en outre de la gestion, des bâtiments scolaires, des programmes et du personnel enseignant. C'est dans ces domaines que les communautés sont le plus actives mais à des degrés divers. Dans six de ces pays, les interventions étaient précédées d'études/diagnostics et les modalités et dispositifs de la contribution des communautés ont été adaptées au contexte.
- 4.8 *La conception initiale et l'élaboration* de ces partenariats ont toujours été réalisées à partir de cas particuliers d'un contexte socio-culturel, institutionnel et économique. Un des facteurs essentiels a été le nouvel environnement politico-institutionnel créé par le fait que le gouvernement central - l'Etat - a redéfini son rôle. Il laisse une plus grande place aux initiatives locales et se cantonne à leur contrôle en matière éducative. Par exemple :
- (a) Au Burkina Faso, le gouvernement central a repéré les communautés réunissant plusieurs conditions permettant leur plus grande implication, à savoir (i) l'absence d'école mais l'école la plus proche se trouvant à plus de 3 km, (ii) une densité de population suffisante, (iii) l'existence d'un comité de gestion de l'école ; (iv) une demande formelle du village ; et (v) l'existence d'un point d'eau..
  - (b) Au Burundi, le gouvernement central a encouragé la construction d'écoles par les communautés.
  - (c) En Côte d'Ivoire, les écoles expérimentales sont situées dans des communautés

---

Cette même importance du rôle de la participation communautaire est mise en lumière dans des études focalisées sur : la petite enfance (Zanzibar), l'éducation des nomades (Nigeria), l'accès des filles (Bénin, Tchad) et l'enseignement secondaire (Burundi, Tanzanie et Tchad).

Burkina Faso, Burundi, Côte d'Ivoire, Gambie

<sup>7</sup> Madagascar, Mali et Tchad. La Gambie, la Tanzanie et le Tchad présentent aussi des projets pilotes visant le développement de partenariats avec les communautés.

- pauvres, culturellement hétérogènes. Afin de mobiliser les ressources communautaires (en argent et en nature), le partenariat s'est instauré entre (i) les associations de parents d'élèves existantes, (ii) les structures locales du Ministère de l'éducation et (iii) des comités de volontaires créés à l'occasion, pour mettre en oeuvre les programmes pédagogiques et gérer l'ensemble des affaires scolaires.
- (d) A Madagascar, l'approche par "contrat programme" liant le gouvernement, l'école et la communauté (plus des ONG et des partenaires de l'assistance technique et financière) se fonde sur la base de formes de coopération préexistantes, de normes culturelles (*Dina* ou contrat social, engagement solennel entre les deux parties) et d'obligations réciproques entre les membres de la communauté. L'objectif est d'améliorer l'accès à la scolarisation par une plus grande implication des communautés et donc leur responsabilisation dans la prise en charge de l'école et la gestion des choses scolaires afin de rendre l'école à la communauté.
  - (e) Au Mali, des ONG internationales ont travaillé directement avec les communautés pour aider à créer un tissu d'associations communautaires destinées à promouvoir et gérer les écoles.
  - (f) Au Tchad, c'est la situation - conflits intérieurs et carence gouvernementale - qui a créé le mouvement. Au cours de la période, il ne pouvait y avoir d'activités éducatives si elles n'étaient prises en main par les communautés.
- 4.9 Un des points communs à toutes ces études de cas (sauf une, celle du Tchad) est la difficulté qu'on éprouve à déterminer ce qui est du ressort des communautés et ce qui est du ressort du gouvernement. C'est le problème récurrent de la définition des rôles que tout partenariat doit résoudre pour aller durablement de l'avant<sup>8</sup>. Disons en outre que, dans tous les cas, le gouvernement central et/ou les autorités politiques ont initié le processus, fourni le cadre conceptuel de départ et continuent de fournir des ressources matérielles aux écoles.
- (a) Au Burkina Faso et en Côte d'Ivoire, le gouvernement assure un contrôle périodique et un suivi en ayant recours à des enseignants qualifiés et des inspecteurs. Les enseignants sont issus des communautés, sont recrutés par elles 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'établir l'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 contrôleurs n'ont pas suffisamment intégré les innovations 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.
  - (b) 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 20 %, les ONG 20 % également et les 20 % restant sont fournis par le gouvernement central. Le gouvernement central a également instauré un système de double vacation et a majoré en conséquence le salaire des enseignants.
  - (c) A Madagascar, le gouvernement a mis en place des ressources pour le salaire des enseignants, l'équipement, la construction, la rénovation, l'entretien, les fournitures et

---

Ce point ressort nettement des débats de la dernière Biennale de Dakar centrée sur les partenariats. Voir ADEA, *Partnerships for Capacity Building and Quality Improvements in Education : Papers from the ADEA Biennial Meeting*. 1999. En particulier l'introduction de l'ouvrage de R.Sack.

- matériels pédagogiques, le contrôle et les services de maintenance. Les communautés ont participé aux constructions et aux rénovations par l'apport de matériaux locaux et de main-d'oeuvre et se sont aussi engagées à assurer l'entretien des bâtiments, à améliorer l'environnement scolaire, à scolariser leurs enfants et quelquefois, à recruter des enseignants. Lors de "contentieux", lorsqu'il y avait non respect des engagements, il paraissait beaucoup plus facile pour le gouvernement de sanctionner les communautés et non l'inverse.
- (d) Au Mali, des communautés rurales, urbaines et des associations créent et gèrent des écoles. Elles ont la responsabilité de : (i) recruter et payer les enseignants ; (ii)recruter les élèves ; (iii) construire, équiper et entretenir les bâtiments. Lorsqu'elles sont reconnues d'utilité publique, les écoles communautaires reçoivent une subvention des budgets communaux tandis que le suivi et le contrôle pédagogique sont assurés par les services de l'Etat. Le problème majeur de ces écoles communautaires est souvent la faible qualification des enseignants recrutés. Parmi les autres problèmes, on peut retenir l'insuffisance de manuels scolaires ; la difficulté à payer les enseignants, l'insuffisance du contrôle pédagogique, le problème de clarification et de l'acceptation des rôles par les différents partenaires, le problème de passerelle entre les écoles communautaires et les écoles publiques. Les difficultés rencontrées par les communautés dans la gestion des écoles posent le problème de la pérennisation de l'expérience.
- (e) Au Tchad, les communautés ont assumé leur rôle dans une période où le gouvernement central avait pratiquement disparu.
- 4.10 Les *résultats* rapportés dans les études de cas sont positifs mais variés.
- (a) Au Burkina Faso, le gouvernement, avec le soutien de partenaires extérieurs, a créé entre 1995 et 1999, 194 écoles communautaires qui comptent en tout 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).
- (b) Au Burundi, le nombre de classes a doublé en dix ans entre 1981 et 1991 (une période de troubles a suivi) ; pendant cette décennie, le TBS est passé de 29 % à 72 %.
- (c) dix écoles expérimentales ont été créées en Côte d'Ivoire, une dans chaque région du pays, dans un contexte de baisse du taux de scolarisation et d'augmentation des redoublements. Le but principal était le maintien des enfants à l'école. Des améliorations significatives observées (entre 1994 et 1998) à l'examen de fin d'études primaires dans 7 des dix écoles (1 sans changement et 2 en déclin) sont considérées comme un des résultats majeurs de ces écoles.
- (d) A Madagascar, l'accroissement de la scolarisation dans les écoles-dina a été régulièrement et significativement plus élevé que dans les écoles classiques. A l'échelle nationale, les inscriptions dans les écoles dina ont augmenté entre 1994 et 1997 de 44 % et de 32 % dans les autres écoles (les inscriptions dans les écoles dina représentent 16% de la population scolarisée en 1997-1998).
- (e) Au Mali, en 1997-1998, 83.360 élèves fréquentent les écoles communautaires, cela représente 10 % de la population scolarisée dans le premier cycle de l'enseignement fondamental. Toutefois, le pourcentage de filles est de 40,6 % dans l'ensemble du premier cycle de l'enseignement fondamental, alors qu' il ne représente que 38,3 dans les écoles communautaires.
- (f) Au Tchad, l'absence de soutien de la communauté aurait signifié un arrêt de toute scolarisation dans une grande partie du pays pendant une période de 3 à 5 ans. Les communautés ont pris totalement en charge l'entretien des écoles, le recrutement et le salaire des enseignants. A la fin de cette période, 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 selon les situations spécifiques. Néanmoins, plusieurs enseignements se dégagent :
- (a) La demande de partenariats provenant des communautés et qui impliquent des coûts pour celles-ci. Ces coûts incluent les capacités matérielles et organisationnelles d'assumer de tels projets. A Madagascar, par exemple, l'approche contrat-programme fonctionne mieux dans les communautés déjà bien structurées et organisées.
  - (b) Le besoin d'une confiance mutuelle entre les acteurs 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. Ceci s'appuie sur le principe "du bas 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.
  - (c) L'expérience du Burkina Faso témoigne à la fois des capacités des communautés à se mobiliser pour l'éducation et des limites qu'imposent leurs faibles ressources financières. Cela montre également l'importance de partenariats dynamiques entre le gouvernement, les communautés et les ONG pour combattre la pauvreté. Dans ce contexte, il apparaît que les communautés rurales sont plus réceptives aux innovations que les intellectuels .
  - (d) La multiplication des échanges entre enseignants dans le domaine pratique a été utile en Côte d'Ivoire. Cela a permis d'identifier les besoins des enseignants. Il est en outre apparu que l'amélioration de l'école se réalisait davantage lorsque les enseignants étaient plus autonomes et qu'ils subissaient moins de contrôle étroit.
  - (e) 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.
  - (f) L'étude du Tchad souligne la nécessité de renforcer les compétences dans les communautés n'ayant pas d'expérience préalable dans la gestion des écoles. Ce besoin ressort de l'analyse de la gestion des ressources par les communautés.
- 4.12 La Gambie a entrepris une vaste étude comparant trois communautés fortement impliquées dans la gestion des écoles et dans leurs implantations, d'une part, et deux autres communautés où l'implantation de l'école faisait l'objet d'un contentieux. Il est apparu clairement que là où la communauté joue un rôle important dans la localisation de l'école, le taux de scolarisation est plus élevé que là où elle y est peu ou pas du tout impliquée. Le taux de scolarisation atteint 70 % dans les trois communautés à forte implication et de seulement 40 % là où elle n'est pas partie prenante.
- 4.13 Dans le passé, l'établissement de la carte scolaire était surtout du ressort du ministère de l'éducation, qui se fondait sur sa propre logique qui laissait peu ou pas de place à la concertation avec les communautés. Il en résultait que certaines écoles étaient implantées dans des lieux qui ne convenaient pas aux communautés ; ces choix semblaient menacer leurs normes et leurs valeurs. En revanche, là où les communautés s'impliquent activement et se sentent partie prenante, la scolarisation s'améliore. Les communautés apportent une aide non négligeable en travail 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 école.

- 4.14 La Tanzanie, présente un rapport sur le Fonds Communautaire pour l'Education qui se met en place dans une phase pilote, avec un partenaire extérieur. Les écoles participantes sont situées dans des zones pauvres et culturellement désavantagées. 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 districts et aux autorités locales dans la gestion des écoles et des ressources. Pour être retenues, les écoles doivent se faire connaître et avoir un comité d'école. Les communautés signent un accord avec les autorités du district. 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 partageant à parts égales les charges avec la communauté.
- 4.15 Les premiers résultats dans les 261 écoles concernées dans les cinq districts pilotes sont encourageants :
- La qualité, mesurée d'après les performances 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 districts très pauvres où l'éducation n'est guère appréciée et où les contributions parentales trop maigres n'ont pas permis de recevoir les allocations gouvernementales espérées dans le cadre d'un partage équilibré.

### **Politiques intégrées pour une éducation primaire universelle**

- 4.16 L'Ouganda s'est lancé dans une politique ambitieuse et d'envergure visant à IEPU en 2003. La politique, mise en oeuvre sur tous les fronts, s'attaque à toutes les questions d'accès, d'équité, de pertinence, d'égalité et de développement des capacités (voir aussi paragraphes 4.97 et 4.104). La volonté de lancer une telle politique vient de ce que l'Ouganda sort de longues années de conflit et des changements politiques intervenus sous le nouveau gouvernement de 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 un Livre Blanc en 1992. Cela a permis une large appropriation de la nouvelle politique éducative nationale et permis le lancement du programme EPU. En décembre 1996, le Président Museveni annonça que la mise en oeuvre de l'EPU débiterait en janvier 1997 et tel a bien été le cas. La date butoir annoncée est 2003.
- 4.17 Un élément clef de la politique EPU est sa nature holistique. En liaison avec des partenaires extérieurs, l'Ouganda a commencé dès 1993 à mettre en oeuvre 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 du programme de l'enseignement primaire
  - une réforme concernant l'évaluation pour rénover les examens et introduire d'autres formes d'évaluation
  - une unité de production de matériel éducatif devant produire manuels et 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 :
- le montant des frais scolaires pour 4 enfants par famille ;
  - le matériel pédagogique sous forme de manuels
  - la construction de locaux scolaires, classes, laboratoires, bibliothèques et logements pour les enseignants. Ce qui a été fait en fournissant tôles métalliques, ciment, bois de construction et clous aux autorités locales qui ont elles-mêmes complété ces apports, essentiellement sous forme d'heures de travail
  - 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 triplé et le taux de scolarisation est passé de 77 % à 137 %. L'impact quant à l'accès des filles a été moins marqué, puisque le taux de scolarisation des filles n'est passé que de 45 % à 47 %.
- 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 crû 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 1995-1996 à 56 % en 1996-1997 et enfin à 64 % en 1998-1999 ;
  - le ratio maître/élèves est passé de 38 en 1996 à 52 en 1997 et à 62 en 1998
  - la proportion d'enseignants qualifiés s'est accrue pour atteindre 68 % en 1995 et 71 % en 1999. La quasi totalité des chefs d'établissement a suivi un cours de gestion d'établissement depuis 1995 et les salaires des enseignants s'est élevé ces dernières années ;
  - la demande d'éducation était forte comme le montrent les chiffres des inscriptions. Cela est confirmé par une étude selon laquelle 98 % des personnes interrogées ont admis que "pour réussir dans un métier quel qu'il soit, il est nécessaire d'être instruit" et 80 % affirment que l'argent a été la raison majeure de la non 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 responsables politiques ;
  - la réforme de l'éducation primaire entreprise en 1993, soit quatre ans avant le lancement d'EPU, a certainement préparé la voie ;
  - la stabilité politique et la croissance économique avec en moyenne une croissance réelle du PNB de 6,5 % depuis 1987. Une partie de l'effacement des dettes extérieures a également bénéficié à l'enseignement primaire ;
  - la décentralisation qui a rapproché les écoles des unités administratives dont elles dépendent et a amélioré leur écoute ;
  - les efforts coordonnés des partenaires extérieurs d'assistance technique et financière ainsi que ceux des ONG ;
  - un meilleur recueil des données qui a permis de vérifier que, au cours de la première année de l'EPU, 4 % des enseignants figurant sur les fiches de salaires étaient des

"fantômes" et que par ailleurs 38 % des enseignants enseignaient mais n'étaient pas payés. Il fut alors possible d'éliminer les fantômes et de payer la majorité des arriérées de salaires. Une plus grande fiabilité des données a permis au ministère de l'éducation d'élaborer un Plan Quinquennal d'Investissement Stratégique en Education pour la période 1998-2003.

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

- une vision réaliste et planifiée, que renforcent une large consultation et une implication de tous les acteurs à toutes les étapes de la prise de décision est nécessaire ;
- il n'est pas indispensable que tout soit en place pour commencer à mettre en oeuvre l'EPU ;
- administration et gestion du système éducatif doivent être le plus proche possible des écoles ;
- même si certaines innovations ne peuvent être introduites que par étapes, il est préférable d'avancer en permanence, fut-ce lentement, pour soutenir le moral
- 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 croissante) est essentielle ;
- il faut avoir présent à l'esprit les éléments touchant aux valeurs, à l'éthique et au code moral. Cela signifie que (i) les gouvernements doivent fournir une réponse réelle aux besoins des gens et avoir la volonté d'agir, (ii) que la transparence est de règle à tous les niveaux, en particulier au sommet, comme la démocratie à tous les échelons du système.

4.22 Le rapport concernant les Seychelles présente également le chemin parcouru vers l'éducation pour tous. En 1960, 70 % des élèves âgés de douze ans et 25 % de ceux de quinze ans fréquentaient l'école . En 1991 les taux d'inscription atteignaient pour le pré-scolaire (maternelle) 111 %, 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 dans le district où ils résident. Cela visait la réduction des injustices dans l'accès à l'éducation ;
- la fourniture gratuite de matériel scolaire par les écoles, comprenant uniforme et repas gratuits. Bien que l'enseignement soit gratuit de la maternelle à la cinquième classe du secondaire, une contribution est demandée aux parents pour le paiement des uniformes, repas, transport et fournitures ;
- un programme de rénovation et de construction d'écoles ;
- l'instauration d'un service national des jeunes après l'école élémentaire afin de faciliter aux jeunes sortis de l'école leur entrée dans le monde du travail et des services (cela existait depuis 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. On fait porter au créole la responsabilité des échecs académiques observés. Le français et l'anglais ont été réintroduits dans les premiers niveaux. L'obstacle principal est aujourd'hui de passer d'un système de scolarité gratuite à un système nécessitant une contribution des parents. L'instauration d'un système de



suivi et de contrôle pose également problème.

- 4.24 Trois enseignements se dégagent de cette étude de cas :
- l'engagement du gouvernement est essentiel ;
  - bien que la politique d'une éducation obligatoire se traduise par un taux élevé d'inscriptions scolaires, cela n'entraîne pas nécessairement un taux d'assiduité correspondant. Un suivi s'avère indispensable ;
  - des élèves qui en viennent à considérer que l'éducation est la responsabilité du gouvernement risquent de ne pas avoir un comportement responsable. Il y eut de très nombreux cas de laisser-aller d'élèves ou d'étudiants qui ne se sont pas mis au travail. Le système a engendré beaucoup de gaspillage.

### **Politiques innovantes concernant les enseignants**

- 4.25 On se rend de plus en plus compte qu'un obstacle majeur à l'amélioration de l'accès à l'enseignement primaire est l'incapacité du gouvernement national à mobiliser, motiver et payer les salaires - au taux de la fonction publique - du nombre croissant d'enseignants nécessaire. Ceci est particulièrement vrai dans les pays du Sahel.<sup>9</sup> L'étude décrit les recherches en cours de politiques et de pratiques alternatives. Une des solutions adoptées par de nombreux pays est un partenariat avec les communautés dans lequel celles-ci, avec diverses aides et soutiens du gouvernement central, recrutent et paient les enseignants.
- 4.26 Au Cameroun, dans les années 1990, le nombre d'élèves par enseignant est passé d'environ 50 (le ratio des années 1988) à 55 en 1991, et devait atteindre 75 en 1995. Au cours de ces années, le pays a enregistré un déficit d'environ 10.800 enseignants dans l'enseignement primaire. Cette pénurie était aggravée par la fermeture des Ecoles Normales de Formation des instituteurs et 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'Education à Jomtien : une éducation de base de qualité pour tous en l'an 2.000.
- 4.27 Pour pallier un tel déficit en personnel, en plus du recrutement par les communautés de maîtres bénévoles pour les classes surchargées (voir para.4.42), le gouvernement a réouvert les Ecoles Normales en 1995 et organisé par concours le recrutement d'élèves-maîtres. La durée de leur formation varie de un à trois ans selon leur niveau d'éducation. Leur formation est payante. Après l'obtention de leur diplôme, ces derniers sont recrutés comme instituteurs vacataires dans l'enseignement primaire. Ils soumettent leur candidature à des commissions locales qui décident de leur recrutement pour une durée de deux ans (deux périodes de dix mois, soit deux années scolaires). Leur salaire est d'environ 67,5 % de celui des instituteurs fonctionnaires de même qualification. Ils sont payés sur le budget local. Etant donné l'unicité de la trésorerie de l'Etat, lorsque les services financiers des localités manquent de liquidité, il y a des retards de paiement.
- 4.28 Cette politique s'est révélée avantageuse sur plusieurs points : (i) elle a fourni un

---

Voir A.Mingat et B.Suchaut, *Une analyse économique comparative des systèmes éducatifs africains*. Paris : Ministère français des Affaires Etrangères, Coopération et Francophonie, décembre 1998.

emploi à des personnes ayant achevé leur scolarité ou leurs études supérieures et qui se trouvaient pourtant au chômage ; (ii) elle a contribué, sur le plan pédagogique, à l'amélioration globale de la qualité de l'enseignement ; (iii) elle a évité la fermeture de certaines écoles sans personnel enseignant et a contribué à l'amélioration de l'accès à l'éducation dans certaines zones. Le taux global de la scolarisation qui était de 62,7 % en 1994 est passé à 69,2 en 1999 ; dans les zones sous-scolarisées, ces enseignants ont permis la création de nouvelles écoles. Dans l'ensemble, ces enseignants représentent 18 % de la population des enseignants et, dans certaines localités, leur proportion peut atteindre 30 à 60 %.

- 4.29 En Guinée, le taux de scolarisation en 1990 était faible (TBS à 28 %) et une forte demande d'éducation primaire existait. A la même époque, bien des enseignants étaient sous employés : on trouvait beaucoup d'enseignants sans classe et il y avait pléthore d'enseignants qualifiés qui occupaient des emplois administratifs. Cela révélait un dysfonctionnement dans l'affectation des personnels enseignants. Et le gouvernement entreprit un redéploiement mettant les enseignants sans classe dans les classes sans enseignant.<sup>10</sup>
- 4.30 C'était une politique difficile à mettre en oeuvre étant donné la résistance des enseignants à ce redéploiement. La stratégie adoptée par le ministère de l'éducation pour relever ce défi comportait plusieurs dimensions :
- (a) 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 oeuvre ;
  - (b) une campagne active d'information et de communication comportant : (i) des meetings dans tout le pays (souvent conduits par le ministre) réunissant groupes et organisations de parents et d'enseignants ainsi que le personnel technique et administratif (inspecteurs, etc) ; (ii) la promulgation de décrets officiels et (iv) une campagne de presse recourant aux canaux modernes (radio, télévision, presse écrite) et aux canaux plus traditionnels.
  - (c) des mesures d'accompagnement ont été prises, notamment : (i) la réorganisation et la revitalisation de la carrière d'enseignant ; des structures de promotion tenant compte des aspects particuliers du métier (dans leurs différences par rapport aux autres métiers de la fonction publique) et comprenant un programme de formation continue et une nouvelle échelle de salaires ; (ii) des garanties contre la perte d'avantages comme le logement.
- 4.31 La mise en oeuvre n'alla pas sans difficultés et obstacles à surmonter. Elle coïncidait avec la démocratisation de la vie politique et, de ce fait, à la multiplication des partis politiques dont beaucoup s'opposaient au parti dirigeant. Certains exploitèrent politiquement les mécontentements nés de cette politique éducative. Une autre difficulté vint d'enseignants du secondaire mais formés pour enseigner dans le 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 bien des problèmes liés à la qualité de l'information des intéressés, à leur résistance et à une connaissance imparfaite de la carte scolaire et du contexte.

---

<sup>10</sup> Voir A. Condé, Redéploiement des maîtres en Guinée. ADEA, 1999.

- 4.32 Cette politique (parmi tout un ensemble de mesures) fut mise en oeuvre en 1991-1992 et les résultats furent - et sont encore - spectaculaires :
- (a) Le TBS passa de 28 % en 1990 à 40 % en 1994 avec peu ou pas d'augmentation du budget gouvernemental.
  - (b) 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) et cela aida à convaincre les populations locales de l'intérêt d'envoyer les filles en classe. Le TBS féminin est passé de 25,7 à 31,9 %.
  - (c) le pourcentage du budget hors salaires s'accrut.
  - (d) Avec l'assistance de l'EFTP, un meilleur système d'encadrement et d'information du personnel se mit en place
- 4.33 Leçons tirées de cette expérience :
- (a) l'approche participative, incluant toutes les couches de la population, tous les acteurs concernés, a beaucoup contribué au succès observé
  - (b) La volonté politique, le leadership actif et l'engagement des hauts fonctionnaires du ministère ont été un facteur de succès décisif
  - (c) Il s'agissait d'une opération exclusivement nationale, avec quelques rares apports de l'EFTP et ce fut, de ce fait, une opération peu coûteuse
  - (d) Atermoiements et retards résultent de l'absence d'un système d'information de l'encadrement et le manque d'une formation à la gestion pour les responsables de la mise en oeuvre.
- 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 de maîtres "volontaires" hors normes par rapport aux critères et aux salaires de la fonction publique. Cette politique est née de plusieurs observations :
- une forte demande éducative face au nombre insuffisant 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, 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 des enseignements secondaire et supérieur sans emploi.
- 4.35 Faire accepter cette politique a demandé des efforts considérables notamment des rencontres avec les syndicats d'enseignants, les parents, les associations communautaires ainsi que le recours aux media pour informer et sensibiliser l'opinion publique. Le résultat a été une adhésion suffisante qui permettait d'aller de lavant et en 1998 19 % des enseignants étaient des volontaires.
- 4.36 Les enseignants volontaires sont vus comme un maillon essentiel d'une chaîne de solidarité qui comprend des exemples de volontariat international (Volontaires des Nations Unies, Volontaires du Progrès, Peace Corps, etc.). Les enseignants volontaires signent un engagement pour deux ans, renouvelable une seule fois. Pendant cette période, ils reçoivent une formation sur le lieu de travail et un salaire réduit. Leur logement est assuré par les communautés dans lesquelles ils enseignent et bénéficient d'une assurance santé. Le statut 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 et/ou de la fonction publique. Ils

ont la possibilité, une fois libérés du volontariat, d'accéder au nouveau corps des maîtres contractuels (c.a.d pas des fonctionnaires) avec un salaire et un plan de carrière qui pourraient leur permettre d'atteindre le plafond au bout de 22 ans de carrière. A partir de ce corps, les maîtres contractuels titulaires de diplômes professionnels (CEAP, CAP) peuvent selon des modalités définies, être recrutés comme enseignants fonctionnaires par la Fonction Publique.

- 4.37 Les résultats ont été impressionnants. Entre 1995 (première année de mise en oeuvre de la politique) et 1998, le TBS passa de 54,6 à 61,2 %. Les filles ont particulièrement bénéficié de cette politique ; leur pourcentage s'accrût de 46,6 à 55,5. Les compte-rendus des inspecteurs et directeurs d'école déclarent satisfaisante la qualité du travail accompli par les volontaires. De plus, lorsqu'ils se présentent aux examens professionnels d'enseignement, les volontaires réussissent mieux que les autres enseignants.
- 4.38 Le Tchad devait faire face à une demande d'éducation croissante alors même qu'il y avait pénurie d'enseignants due aux contraintes budgétaires limitant les possibilités du gouvernement à recruter des enseignants fonctionnaires. La mobilisation d'enseignants non fonctionnaires dans les enseignements primaire et secondaire, voir para. 4.87, commença en 1974 et devint particulièrement importante pendant les années de guerre civile (1979-1982). Il existe aujourd'hui trois catégories d'enseignants non fonctionnaires. Ces enseignants représentent 54.7 % de l'ensemble de la population enseignante et, pour la plupart, ils n'ont pas reçu de formation avant leur entrée en fonction.
- les "enseignants communautaires" sont au nombre de 1,827 et sont entièrement payés par les communautés. Ils représentent 15,7 % de l'ensemble des enseignants et 28,7 % des enseignants non fonctionnaires ;
  - les "maîtres auxiliaires" sont employés par les écoles privées et sont au nombre de 895 (7,7 % de la profession et 14,1 % des enseignants non fonctionnaires) ;
  - les "enseignants suppléants" sont au nombre de 3.643 (soit 31,3 % de la profession et 57,2 % des enseignants non fonctionnaires). Ils sont employés dans les écoles publiques et sont recrutés et rémunérés soit par l'Etat ou par les associations locales de parents d'élèves.
- 4.39 Le critère minimum exigé pour le recrutement des enseignants non fonctionnaires du primaire est le niveau d'études générales correspondant à la 4<sup>ème</sup> année du cycle secondaire (3 années d'études secondaires) ; 6,3 % seulement d'entre eux ont eu une formation avant leur prise de service. Une fois en place, ils bénéficient de 120 jours de formation 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 ou de réglementations. Depuis 1997, toutefois, l'Etat prend en charge 80 % des coûts salariaux pour 1.300 d'entre eux (soit 20 % du nombre total), les 20 % restant 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 %) sur les 178 directeurs d'école interviewés estiment qu'ils ont eu un impact négatif sur la qualité de l'éducation. Ce point de vue négatif n'était 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 solutions durables.

- 4.41 La pérennité reste un des problèmes majeurs. Elle tient en partie aux écarts de salaires entre enseignants fonctionnaires et non fonctionnaires, ces derniers se sentant "dévalués par rapport aux autres", ils seraient prêts à quitter leur emploi à la première occasion.

### **Doubles vacances et classes multigrades**

- 4.42 Le Cameroun présente son programme de "pédagogie des grands groupes" étendu à l'ensemble du territoire. A ce sujet, des séminaires eurent lieu. C'est une variante renforcée de la double vacation pratiquée surtout dans les zones urbaines où certaines classes sont surpeuplées (100-200 élèves) Ce programme tend à rompre avec la monotonie dans les classes surpeuplées en faisant appel à des méthodes pédagogiques actives fondées sur une plus grande autonomie de l'élève et sa participation active (c.a.d. une pédagogie non-frontale). Les très grandes classes sont scindées en petits groupes en fonction de l'âge et du niveau des élèves. Cette répartition est faite par les maîtres qui connaissent mieux que quiconque leurs élèves qui participent activement à l'organisation et au déroulement du cours. Il ne s'agit plus exclusivement de pédagogie frontale où l'élève attend tout du maître. Celui-ci devient plus animateur de sa classe et guide de ses élèves. Des formations spécifiques pour les enseignants relatives à cette approche ont débuté en 1992. Les niveaux de formation et de rémunération de ces auxiliaires varient. Dans certains districts scolaires, ils représentent 30 à 60 % des enseignants. Les enseignants auxiliaires "volontaires", payés par les parents, sont recrutés localement pour aider le maître qualifié.
- 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 participent activement au processus d'acquisition des connaissances. Le travail s'organise pédagogiquement en quatre étapes : (i) le maître invite les élèves à constituer des sous-groupes à partir de critères de son choix, (ii) il énonce les consignes, présente le travail à effectuer, fixe la durée du travail des groupes et choisit ou aide les élèves à choisir un responsable/rapporteur ; (iii) les groupes travaillent ensemble sur le thème donné tandis que le maître va de groupe en groupe pour conseiller et orienter les élèves et, (iv) les rapporteurs présentent le travail de leur groupe devant l'ensemble de la classe pour générer des discussions et recueillir des commentaires. Le maître veille à ce que les rôles varient dans les groupes et évite qu'on ne fasse pas en groupe ce qui peut mieux se faire isolément.
- 4.44 Il semble que les élèves travaillent mieux dans ces conditions et, assumant davantage la responsabilité de leur apprentissage, ils sont plus productifs. La raison peut en être, selon bien des enseignants, que les élèves ont l'impression de "jouer". En fait, en participant à des activités bien structurées, ils apprennent beaucoup. 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, en expression écrite, et en particulier à l'évaluation de leurs élèves.

- 4.45 La Côte d'Ivoire relate une expérience en classe urbaine qui prouve l'efficacité de la double-vacation. Ce dispositif était rendu nécessaire par le très grand nombre d'élèves de cette école. Sans accroître le nombre de classes, ni le nombre de maîtres, le nombre d'élèves s'est accru de 44 % par an en 1993-1994 et 1994-1995 pour se stabiliser par la suite. La journée scolaire a été ramenée à 4 heures. Les enseignants ont reçu une formation spécifique et la communauté, en liaison avec l'école, fit des apports en nature. Les passages en classe supérieure s'élevèrent de 57 % en 1993-1994 à 71 % en moyenne au cours des 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 de la double-vacation intervint en 1990 pour faire face au manque de professeurs et de salles de classes dans une sélection d'écoles-pilotes. Certains enseignants y étaient choisis pour prendre un groupe d'élèves le matin et un autre l'après-midi. Une seule classe servait ainsi à 90 élèves dans la journée (45 le matin, autant l'après-midi). La double-vacation 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. L'accroissement annuel moyen de la scolarisation s'établit à 8 % avec 32 % des élèves en classe dédoublées en 1997-1998.
- 4.47 Malgré l'effet positif significatif de la double vacation quant au taux de scolarisation, son efficacité s'est vue contestée sur le plan de l'efficacité pédagogique tant par les enseignants que par les parents. Si les parents et maîtres interrogés se déclarent dans leur majorité convaincus de la nécessité de la double-vacation, beaucoup d'entre eux estiment que sous sa forme actuelle, elle est difficile à vivre pour les enseignants et les élèves. Les enseignants estiment quelle exige deux des sacrifices et quelle est stressante. D'autres considèrent que les élèves de l'après-midi sont sacrifiés parce que les maîtres sont déjà épuisés. Enfin, malgré l'accroissement des inscriptions dû à la double-vacation, l'accès à l'école est resté dans certains cas freiné par le manque de collègues, et en général, le coût élevé de instruction.
- 4.48 La Guinée présente la création de classes multigrades comme un moyen d'améliorer l'accès par une utilisation plus rationnelle des enseignants. Cette approche convenait entre 1990-1995, période de forte demande d'éducation et de recrutement limité d'enseignants. La réalisation du programme a été rendue possible grâce à la construction de nouvelles écoles et à la rénovation d'anciennes, la fourniture d'équipement et de matériel didactique suffisante (manuels, radio, ouvrages de référence) une formation spécifique des maîtres et directeurs d'écoles à ce dispositif et à l'usage des programmes radio en appui. Bien que l'évaluation systématique du programme reste à faire, selon les compte-rendus périodiques des services éducatifs, les résultats semblent positifs et les inscriptions se sont accrues dans les zones concernées.
- 4.49 Un élément concluant de cette expérience : une politique de classes multigrades est possible et viable. Mais il faut encore surmonter plusieurs obstacles : les réticences des enseignants et autres fonctionnaires de l'éducation et le besoin de matériel pédagogique en quantité suffisante. Il faut motiver les enseignants afin qu'ils

acceptent une innovation qui leur demande des efforts supplémentaires. Ils demandent souvent à être affectés à des écoles où on ne pratique pas cette innovation. Etant donné par ailleurs, l'éloignement des zones rurales où elle est mise 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.

### **Education de base des enfants nomades**

- 4.50 Le Nigeria compte environ 9,3 millions de nomades dont un tiers d'enfants d'âge scolaire. Les nomades se répartissent en deux types : les éleveurs et les pêcheurs itinérants. Le taux d'alphabétisation de cette population varie entre 0,2 et 2 % et la participation à l'éducation - formelle ou non - reste très faible, étant donné leur style de vie. Un programme de recherche-action a été mis en place dans quatre Centres pour nomades basés à l'Université. Elle a été mise en oeuvre entre 1990-1998 et en 1999 une évaluation a été conduite pour vérifier la bonne utilisation du matériel pédagogique.
- 4.51 Le contexte de l'opération était le suivant :
- une Commission nationale pour l'Education des Nomades chargée de suivre 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, agences d'aide, pour assurer une mise en oeuvre efficace.
  - un environnement propice à cette innovation. On notait ainsi : 17 sociétés coopératives liées par un système de prêt aux familles ; une assistance aux familles nomades pour encourager une stabilité financière ; l'existence de 54 classes d'alphabétisation des adultes dans douze régions du nord (on y compte plus de femmes que d'hommes) ; des programmes radio donnant des informations sur les activités de la Commission Education des Nomades et visant l'information et la mobilisation du public ; des écoles construites et entretenues par les communautés et qui semblent avoir plus de ressources que les classes aidées par le gouvernement ; existence d'un comité de sélection des écoles à construire.
- 4.52 Des partenaires extérieurs et nationaux ont apporté des aides : adaptation des programmes et du matériel éducatif classique aux besoins et au mode de vie des nomades ; nouvelle formation des maîtres en vue de leur apprentissage de la nouvelle catégorie d'élèves et des nouveaux programmes ; programme de formation de nomades âgés de 12 à 18 ans au métier d'enseignant, ce qui est important, car bien des maîtres ne souhaitaient pas travailler en milieu nomade ; un système d'éducation adapté, un travail par équipes aux horaires souples comportant programmes et équipes souples pour que les enfants puissent continuer à travailler ; l'usage de la radio comme auxiliaire d'instruction ; classes démontables en aluminium et tentes pour les éleveurs, bateaux à moteur pour faire la classe aux pêcheurs ; indicateurs standardisés de performance et instruments de suivi qui ont permis délaborer un système dévaluation de la viabilité de ces écoles
- 4.53 Grâce à ces interventions, le nombre d'enfants nomades scolarisés passa de 18.831 en 1990 à 155.786 en 1998. Dans cette même période, le nombre de filles scolarisées passa de 5.068 à 65.855. La disparité entre filles et garçons a été réduite de 85 %. Le taux de passage de l'école primaire au collège passa de 45 % en 1992 à

53 % en 1998, soit au-dessus de la moyenne nationale qui se situe à 47 %. Le nombre d'élèves ayant achevé leur scolarité dans le primaire passa de 2.077 en 1994 à 7.632 en 1998. On comptait en 1990 329 écoles et 886 maîtres et en 1997 1.098 écoles et 3.355 maîtres. Parents, communautés et même 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 : formation insatisfaisante des maîtres (53 % n'ont pas la qualification minimale) ; ressources financières et didactiques insuffisantes, conflits entre nomades et fermiers qui perturbent la fréquentation scolaire.

- 4.54 Diverses leçons se dégagent de cette expérience:
- (a) la première étape vers la réussite de cette opération a été de prendre conscience de la nécessité d'un changement et de l'impuissance du système formel à atteindre les nomades. On comprit qu'il fallait adapter le système aux nomades et non inverse.
  - (b) Ce qui a assuré le succès, c'est le caractère holistique de l'intervention, qui va de pair avec une stratégie de mobilisation permanente des parties prenantes. C'était particulièrement souhaitable étant donné le scepticisme de départ des communautés nomades. On introduisit d'autres approches : rencontres, fréquemment travail avec des agents de l'agriculture, rencontres avec les chefs des communautés, campagne de radio et d'affiches enfin décentralisation du processus de prise de décision.

### **Cantines scolaires**

- 4.55 Entre 1980 et 1999 (années de sécheresse), le Tchad a mis en place, avec l'aide de partenaires extérieurs, un programme de fourniture de repas dans les écoles. Sont aujourd'hui concernés 125.000 élèves dans 1.070 écoles (soit 16 % de la population scolarisée). Les denrées alimentaires sont fournies à chaque école et sont 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 et a 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 enseignants non fonctionnaires (voir ci-dessus). Bien que, de l'avis général, ce programme ait amélioré l'accès à l'éducation, il n'est pas certain qu'il ait eu des effets positifs sur le plan qualitatif et pédagogique.
- 4.56 Un des inconvénients du programme est la dépendance durable 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 prévoir des solutions de remplacement ou à constituer des stocks de denrées alimentaires.
- 4.57 Il faut tirer trois leçons de cette expérience ; (i) nécessité de former des membres de la communauté pour une gestion locale ; (ii) besoin de règles claires fixant les rôles et responsabilités des autorités éducatives et communautaires pour gérer de tels programmes et enfin (iii) nécessité de faire prendre conscience aux communautés que la poursuite de tels programmes de cantines scolaires exige un bon mécanisme de constitution des stocks.

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



- 4.58 Quatre pays et un Groupe de travail<sup>11</sup> se sont intéressés à des interventions qui sont spécifiquement de nature à offrir plus d'opportunités éducatives aux filles tout en luttant contre l'abandon prématuré de leur scolarité. Comme on la vu dans les études de cas synthétisées dans les pages qui précèdent, 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, n'ont pas la même efficacité en ce qui concerne les filles que les garçons. Cela na rien de surprenant parce que les filles sont largement plus nombreuses parmi les enfants non scolarisés et ceci tout particulièrement dans les 16 pays dont l'étude de cas nationale a porté sur l'accès à l'enseignement primaire (voir tableau 1). Les interventions conduites au Burkina Faso, au Sénégal et en Guinée - bien que ne visant pas particulièrement la participation féminine - ont eu des effets bien plus positifs en ce qui concerne les filles (il est vrai qu'on observe l'inverse avec 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 primaire.
- 4.59 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) à leur entrée dans le secondaire et enfin une dernière (Bénin) s'est intéressée à une approche informelle des filles ayant dépassé l'âge scolaire.
- 4.60 Le Bénin rend compte de deux interventions ayant pour but d'offrir aux filles de meilleures opportunités éducatives, l'une concernant les filles dans le système éducatif classique et l'autre étant un projet de développement communautaire pour des jeunes filles ayant dépassé l'âge de l'école. Toutes deux ont été conçues et conduites avec l'appui des partenaires internationaux du Bénin. Les deux expériences se fondent également sur une étude diagnostic (la seconde dans une approche recherche/action) qui montre que la distance prise par les filles par rapport à l'école tenait à des facteurs culturels, aggravés par les grossesses précoces et par le fait que le contenu des programmes ne convient pas, aux yeux des parents, à leurs filles. En outre, ne disposant que de moyens financiers limités, les familles donnent la préférence à l'éducation des garçons.
- 4.61 Les autorités politiques se sentent concernées par ce problème. Travaillant avec des partenaires internationaux, un programme a été établi en 1992. Il comportait :
- (a) des mesures d'exemption des frais de scolarité pour les filles ;
  - (b) l'instauration d'un réseau groupant autorités communautaires, ONG, parents, maîtres et élèves dans le but de sensibiliser les parents sur l'urgence et la nécessité d'éduquer les filles.
  - (c) la mise en place de pensions pour les jeunes filles dans chaque région. Les cinq meilleures élèves en fin d'école primaire de chaque sous-préfecture y sont hébergées pendant qu'elles poursuivent leur scolarité dans les collèges.
  - (d) la création (au sein de la division de la planification du ministère de l'éducation), d'un service traitant toutes les questions touchant à la participation féminine à l'éducation. Ce service est notamment chargé :
    - d'appliquer la politique gouvernementale pour de meilleures opportunités éducatives ;
    - de mettre en place programmes et actions destinés à maintenir les filles dans le

---

<sup>11</sup> Le Bénin (2 études de cas), Côte d'Ivoire, Tanzanie et Tchad et le Groupe de travail sur la participation féminine travaillant en liaison avec le FEA.

- (e) système éducatif, à garantir la poursuite de leurs études et à suivre leurs résultats. la mise en place de programmes de cantines scolaires dans les zones rurales.
- 4.62 Au cours de la mise en oeuvre du programme, surgirent des problèmes et des obstacles directement liés : (i) à la résistance de certains directeurs d'écoles qui craignaient un déficit budgétaire ; à l'hostilité des garçons jugeant le projet discriminatoire et (iii) aux réticences à l'égard des pensions pour jeunes filles que les communautés locales étaient censées gérer et financer alors qu'elles n'étaient pas convaincues de leur utilité.
- 4.63 Les résultats furent néanmoins très encourageants. De 1992-1993 à 1997-1998, le TPD des filles passa de 44 % à 59 % et leur pourcentage dans la population scolaire au primaire passa de 34 à 38 %. Dans trois départements (sur les six que compte le pays) leur TBS s'accrut de plus de 60 %. Leur présence dans le secondaire s'accrut significativement en 1995-1996 et 1997-1998. Leur présence connut un accroissement de 35 % - et même de 50% dans trois départements - tandis que celle des garçons atteignit 30 % seulement. On peut conclure en affirmant que l'exemption des frais de scolarité s'est révélée efficace et la mesure devrait être étendue aux zones urbaines.
- 4.64 La seconde étude de cas du Bénin montre que des interventions en éducation non formelle peuvent avoir des effets sur la scolarisation en éducation formelle. Le programme concerné (Educom) fondé sur une recherche/action a été conduit par une équipe interdisciplinaire comprenant des éducateurs, des sociologues, des spécialistes de l'agriculture, des sociologues et des spécialistes du développement communautaire. L'enquête menée dans quatre villages concernait deux cent filles et jeunes filles âgées de 8 à 15 ans et ayant quitté l'école. Les chercheurs mirent au point un programme, avec la participation de ces jeunes filles, pour qu'elles développent leur capacité d'autonomie et puissent se rendre utiles à la communauté. Moyens et méthodes (horaires, formateurs...) étaient définis par les jeunes filles et la communauté.
- 4.65 Les résultats furent suffisamment convaincants pour étendre l'opération en 1994 à 103 villages. Le critère de choix des villages étaient les suivants : faiblesse de la scolarisation des filles ; homogénéité linguistique ; existence minimale de structures paysannes et administratives ; école offrant un cursus de trois ans au moins. Les instigateurs du projet visitèrent des projets analogues dans d'autres pays (Mali, Togo et Tunisie). Une structure de comités nationaux, provinciaux et communautaires fut mise en place pour assurer la mise en oeuvre, le suivi et le contrôle.
- 4.66 Au bout de quatre ans, les inscriptions dans les 30 écoles s'étaient accrues de 35 % pour les garçons et 50 % pour les filles. La clef du succès tient au "partenariat contractuel" conçu et négocié avec les communautés dans les assemblées de village. Un objectif essentiel étant d'aboutir à une plus forte intégration école/communauté, des responsables scolaires, inspecteurs et enseignants furent impliqués et formés. Autres facteurs de succès : l'emploi des langues locales dans certaines écoles ; l'apport de revenus assuré par les activités des femmes ; un programme de tutorat ; une plus grande participation des communautés aux affaires scolaires ; un suivi structuré et le recours à des facilitateurs et formateurs tous originaires de la région et ayant un profil approprié. Voici les enseignements à tirer de cette expérience : (i) l'utilité d'une recherche/action pour tester les hypothèses et

- créer les outils d'innovations éducatives et sociales efficaces ; (ii) l'importance d'une liaison étroite et permanente avec la communauté ; (iii) l'utilité d'expériences réussies comme celle-ci pour renforcer le système éducatif dans son ensemble ; (iv) la nécessité de prendre en compte les préoccupations économiques des mères si l'on veut scolariser leurs filles.
- 4.67 La Côte d'Ivoire s'est intéressée à la fourniture d'ouvrages et de manuels scolaires comme incitation à l'envoi des filles à l'école dans les zones rurales défavorisées (Nord et Nord-Est du pays) où le TBS des filles avait 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 : la sensibilisation des familles, la formation de conseillers pédagogiques et la mise en place d'un système de prêt d'ouvrages dans 1783 écoles de cinq régions du nord du pays.
- 4.68 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 bandes vidéo, en français et en langue locale, diffusèrent des messages expliquant le système de prêt. La communication directe se fit lors de rencontres avec les communautés, des entretiens individuels, des visites aux familles et des séances de présentation de l'opération aux structures et conseils locaux. L'achat et la distribution des ouvrages furent assurées par un bureau central pilotant le projet tandis que directeurs d'écoles et autorités locales géraient les stocks et la distribution au niveau local.
- 4.69 Les résultats obtenus de 1993-1994 à 1995-1996 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 mauvaise qualité des ouvrages auxquels s'ajouta la parution de nouveaux programmes qui exigea de nouveaux ouvrages. Les pertes dues au gaspillage représentent 12 %. Deux leçons principales se dégagent : (i) la population accepta le projet une fois qu'elle fut complètement informée des objectifs poursuivis et enfin (ii) souplesse et adaptation dans une telle entreprise sont une nécessité.
- 4.70 En Guinée, en 1989, l'accès à l'éducation et l'équité dans ce domaine posaient de sérieux problèmes (19% des filles étaient scolarisées). Près du quart des enfants entrés à l'école - en majorité des filles - abandonnait avant la fin des études primaires et 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 ; (i) l'amélioration de l'accès et la réduction des inégalités selon les sexes et entre zones rurales et urbaines (ii) une meilleure intégration des filles dans les activités socio-économiques des communautés.
- 4.71 Les centres "Nafa" constituent un ensemble de mesures et d'activités destinées aux filles des villages non scolarisées. Parents et communautés de village sont parties prenantes dans la création et la gestion de ces centres. Le programme est accéléré de façon que les fillettes puissent acquérir un niveau éducatif de base et atteindre celui des filles déjà scolarisées. L'organisation pédagogique est souple, ce qui signifie que les élèves ont le temps d'aider leurs mères pour les travaux domestiques et

autres tâches familiales. Le programme comporte une part de formation professionnelle et on espère que les meilleures élèves pourraient continuer leurs études dans des établissements classiques. Ces caractéristiques pédagogiques et un fort soutien politique ont permis le succès de ce programme qui a procuré une seconde chance d'aller à l'école à plus de 5.000 filles des campagnes non scolarisées. 7 % d'entre elles ont pu poursuivre par la suite leur formation. 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.

4.72 Deux évaluations en 1997 et 1999 confirment ces résultats. Elles ont permis de souligner six points auxquels il faut prêter attention si l'on veut poursuivre le programme : (i) l'apprentissage "technique" étant souvent la principale motivation des élèves, il faut veiller à ce que apprendre à lire et compter reste un impératif ; (ii) il faut renouveler périodiquement la formation des maîtres/facilitateurs afin qu'ils apprennent de nouvelles approches pédagogiques ; (iii) étant donné que les filles se marient jeunes, l'âge d'entrée dans le programme devrait être 9-14 ans plutôt que 10-16 ans ; (iv) le manque de formation des comités locaux de gestion freine leur implication dans la gestion pédagogique et la maintenance des équipements ; (v) du fait de la dégradation des conditions économiques, certaines communautés ont des difficultés pour payer le salaire des enseignants ; (vi) enfin, une meilleure connaissance des coûts et des problèmes de financement est nécessaire.

4.73 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, mais "prometteuses" sur le plan scolaire, pour qu'elles entreprennent et mènent à bien des études secondaires. Le choix des candidates se fit sur les performances scolaires et sur les besoins exprimés. Leurs dossiers étaient soumis aux chefs de villages pour examen et sélection finale. Le dispositif était un système de bourse couvrant les frais de scolarité, les uniformes, les livres et fournitures et le logement. Le programme concerna 1.325 filles dans 58 écoles secondaires. On observa un abandon de 4,1 % contre une moyenne nationale de 32,6 %. Une évaluation indique que leur performance "va en s'améliorant" ; elle est plus élevée que celle des filles n'ayant pas bénéficié de ce programme. Un autre intérêt du programme a été de faire prendre conscience de l'importance d'un enseignement secondaire pour les filles.

4.74 Au Tchad, la situation est semblable 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 quittent l'école plus tôt que les garçons. Après une étude diagnostique réalisée 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 utilisation des médias publics et privés, organisation de fora, réunions, ateliers... ;
- formation de facilitateurs et d'enseignants ;
- apport de fournitures scolaires, de manuels et d'uniforme à chaque élève ;
- aide aux communautés en créant des activités lucratives pour les femmes et en allégeant les travaux typiquement féminins (dons de moulins à grain, conseils pour faciliter le travail domestique, etc..)
- fourniture de rations alimentaires par le *Programme Alimentaire Mondial (PAM)* ;
- gratuité de l'école pour les filles ;

- suppression de la limite d'âge pour les filles ;
  - création de gardes d'enfants pour que les aînées puissent aller à l'école
  - introduction de cours traitant des travaux domestiques (gestion familiale)
  - établissement d'un quota pour favoriser le recrutement du personnel enseignant féminin.
- 4.75 Au terme de quatre années d'expérience, on nota des résultats encourageants. Le nombre de filles scolarisées s'est accru de 23 % et elles représentent actuellement 37 % au lieu de 34 % de la population scolaire. Cela n'alla pas sans difficultés liées au contexte économique et socioculturel. De plus, les problèmes techniques et logistiques rendraient sans doute difficile une généralisation de l'opération.
- 4.76 Plusieurs enseignements ont été tirés de l'expérience :
- la patience est nécessaire car les résultats sont lents à venir ;
  - la mobilisation importante de moyens humains, matériels et financiers a été un facteur décisif ;
  - l'accroissement de la scolarisation des filles a eu un effet sur celle des garçons qui a crû dans des proportions égales ;
  - il faut envisager des mesures législatives pour offrir de meilleures opportunités éducatives aux filles
- 4.77 Le Groupe de travail Participation féminine, au sein du FEA, relate des initiatives des chapitres nationaux de FEA au Ghana, au Kenya et en Ouganda instituant un système de bourses pour améliorer la participation et la réussite des filles à l'école. Il est tout-à-fait intéressant de noter que ces initiatives sont indépendantes du gouvernement et sont rendues possibles par les collectes de fonds qu'entreprennent les chapitres nationaux du FEA. Il est tout à fait intéressant de noter que ces initiatives sont indépendantes du gouvernement et sont rendues possibles par les collectes de fonds qu'entreprennent les chapitres nationaux du FEA.
- (a) Au Ghana, depuis 1996, quinze filles ont ainsi bénéficié d'une bourse sans laquelle elles n'auraient pas pu poursuivre leur éducation au-delà de l'enseignement primaire. Cette initiative a en outre servi parfois d'exemple : certaines Assemblées de District ont mis en place des systèmes d'attribution de bourses plus favorables aux filles qu'aux garçons.
- (b) Au Kenya, le dispositif s'est 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 radio, télévision, courrier aux entreprises. Lors de telles opérations, des responsables politiques ou des hommes d'affaires sont invités à prendre la parole. Les bourses sont accordées pour l'enseignement secondaire et les critères d'attribution sont à la fois le niveau de ressource et la performance scolaire.
- (c) 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 4 dans le secondaire. Des fonds sont également utilisés pour des séminaires de sensibilisation à la disparité filles/garçons, à la formation d'enseignantes, à des services d'aide et de conseils aux filles et des récompenses sous forme de paiement des frais de scolarité, de matériel scolaire ou uniformes.
- 4.78 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. Cela s'est fait en 1989 au Burkina Faso. L'objectif est principalement de sensibiliser à la question de la participation féminine tout en assurant une coordination au niveau

national. Depuis la mise en place de l'unité, le taux de scolarisation des filles est passé de 24 % en 1991 à 34 % en 1998. En Guinée, l'unité appelée Equité a sans doute contribué au fait que le taux de scolarisation des filles a augmenté de plus d'une fois et demie plus rapidement que celui des garçons.

- 4.79 En Tanzanie, le 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, faire connaître les solutions et entreprendre toute action de nature à lever les obstacles à leur socialisation et leur instruction. Bénéficiant de l'appui d'un partenaire extérieur, le programme a été parrainé par l'Université de Dar es Salaam et mis en oeuvre dans sept établissements secondaires. Il s'intéresse aux questions d'abandon de l'école, de déchet scolaire, de grossesses précoces, de harcèlement sexuel et de tout autre problème soulevé par les filles elles-mêmes. Le programme comporte des pièces de théâtre, des discussions en petits groupes, des ateliers, le tout aboutissant à un festival présidé par la Première Dame du pays et auquel assistaient plus de 3000 personnes et notamment des hauts fonctionnaires, des enseignants, des parents et des représentants des ONG locales et internationales. Les filles qui ont pris part au programme ont davantage confiance en elles et souviennent davantage de leurs problèmes auprès des enseignants. Si l'on en croit la majorité des enseignants dont l'école était partie prenante au programme, toutes celles qui ont participé au festival ont aujourd'hui plus d'assurance et de meilleures performances.

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

- 4.80 A Zanzibar le taux moyen d'éducation de la petite enfance (EPE) est passé de 2,8 % en 1988 à 86,2 % en 1998. Cela est dû à des partenariats entre le gouvernement, les autorités religieuses qui contrôlent l'enseignement coranique et un partenaire extérieur. La réussite tient principalement à la reconnaissance du rôle joué par les écoles coraniques qui a mis en place un programme d'éducation à la fois religieuse et laïque. Cela n'aurait pas été possible sans un dialogue soutenu entre les autorités officielles et les chefs de la communauté musulmane qui s'interrogeaient sur les motifs du gouvernement. Un autre facteur est le recours aux écoles privées qui ont assuré plus de 80 % de la scolarisation.
- 4.81 Plusieurs facteurs expliquent cette croissance rapide :
- la révision en 1991 de la politique d'éducation pré-scolaire en place qui a sensibilisé la communauté sur l'importance de l'éducation de la petite enfance ;
  - l'utilisation de l'éducation pré-scolaire pour une sélection d'entrée à l'école et la prise de conscience des parents pour qu'ils sachent que cette pré-scolarité favorise le succès de leurs enfants dans le primaire ;
  - les changements survenus sur le plan socio-économique qui se traduisent par l'emploi à plein temps de bien des femmes hors du foyer ;
  - la décision d'associer les écoles coraniques en les encourageant à combiner éducation religieuse et éducation laïque ;
  - la participation de la communauté à la construction et à l'entretien des locaux afin qu'elle prenne conscience de l'importance de cet investissement.
- 4.82 Un des aspects significatifs de cette expérience est que l'EPE accueille plus de filles que de garçons, 93 % contre 79 %. Deux facteurs peuvent expliquer ce fait : (i) la

venue d'enseignantes qui servent de modèles dans des zones où les parents refusaient d'envoyer les filles à l'école et (ii) le fait qu'à l'entrée en première année primaire le critère de l'âge fut remplacé par le critère de la parité, 50% de filles et 50% de garçons.

- 4.83 La Guinée équatoriale présente elle aussi un programme de pré-scolarité informelle. Ce programme démarre en 1989 avec l'aide d'un organisme extérieur, le soutien actif du gouvernement et la participation des communautés qui simplifiaient dans la construction de 268 centres pré-scolaires. 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 la réduction des redoublements dans les deux premières années du primaire.

#### Education dans des situations de conflit

- 4.84 Au Liberia, la guerre civile a duré de décembre 1988 à 1998. Tout au long de cette période le nombre d'enfants dans le primaire et le secondaire varia entre 365.000 et 320.000. En 1999, il y eut un accroissement de 77 %. L'existence, et leur permanence, de structures institutionnelles permit la survie d'un système éducatif et montre l'importance - dans des circonstances extrêmes - de la nécessité d'un tissu institutionnel dense. Plusieurs exemples sont frappants :
- L'archevêché catholique de Monrovia resta actif, en particulier pendant les moments de paix sous la *West African Peace Keeping Force*. Pendant les conflits, les 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. Pendant que les écoles fermaient et que les enseignants s'expatiaient, la direction de l'Association resta active. Lorsque les forces de paix arrivèrent, l'Association était prête à reprendre ses activités et à mobiliser ses membres à l'extérieur et à l'intérieur du pays. Cela eut des conséquences importantes : (i) l'émigration des enseignants se réduisit, (ii) les écoles publiques sollicitèrent ensemble des enseignants auprès d'ONG nationales ou internationales ; (iii) les enseignants volontaires qui constituaient jusqu'à 40 % du corps enseignant rentrèrent (iv) des ateliers de soins post-traumatisme pour des enseignants qui étaient restés dans le système éducatif et avaient exercé leur métier pendant toute la guerre s'organisèrent.
  - Le *West African Examinations Council (WEAC)* du Liberia 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 assurer les examens nationaux dans tout le pays y compris dans des écoles pour réfugiés dans les pays voisins.
- 4.85 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 un point faible du système. Il faut dans ce contexte parler aussi des écoles de réfugiés mises en place dès le début, et qui empêcha que les enfants fussent livrés à la rue. Association d'enseignants et parents se concertèrent activement et des formations de maîtres

furent improvisées.

- 4.86 Les leçons à tirer de cette expérience sont notamment :
- les frontières imposées par les événements peuvent être franchies lorsque des institutions établies offrent en période de crise un service efficace
  - la prise d'initiatives détermina le succès
  - la mobilisation des communautés fut décisive.

### Bâtiments scolaires

- 4.87 Le Lesotho présente le Complexe des Bâtiments scolaires mis en place pour répondre à la surpopulation 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 surpopulation, à la qualité des bâtiments existants et aux prévisions démographiques. Divers moyens furent utilisés dans le processus de sélection : profil des écoles, système d'information, rapports d'inspection, recommandations des chefs de communautés et études sur le terrain. 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

- 4.88 Le Burundi fit porter son étude de cas sur la création d'écoles secondaires communautaires. L'accroissement de la scolarisation dans le primaire au cours des années 1980 avait créé une forte demande d'inscriptions dans le secondaire. En 1990 les établissements étaient surchargés, entraînant une baisse de la qualité. Le gouvernement commença par créer en 1991 cinq écoles 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 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. On définit d'autres objectifs en même temps que ceux relatifs à l'augmentation du nombre d'élèves dans le secondaire : l'élimination graduelle des pensionnats, la réduction des disparités régionales et l'accroissement de la participation féminine.
- 4.89 Grâce à cette politique, le nombre d'établissements secondaires qui était de 92 en 1990 s'éleva à 329 en 1998 dont 237 étaient des établissements communautaires. Il faut associer à cela les résultats suivants obtenus entre 1990-1991 et 1998-1999 :
- le nombre d'élèves externes dans le secondaire s'est accru 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 et en 1996 mais bon nombre de recalés entrèrent dans les écoles privées ou communautaires et 25 % des élèves ayant terminé le primaire entrèrent dans le secondaire ;
  - le pourcentage des filles dans le secondaire passa de 35,5 % à 46,7 % ; les filles



constituaient 52 % de la population des écoles communautaires mais elles ne représentaient toujours que 36 % des effectifs de l'enseignement secondaire public (pour lequel le succès à l'examen d'entrée était exigé).

- 4.90 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 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.
- 4.91 L'étude de la Tanzanie rapporte le cas d'un programme d'écoles secondaires communautaires qui devait faire face à l'incapacité du secteur public (i) à répondre à l'augmentation de diplômés du primaire désireux d'entrer dans le secondaire et (ii) de satisfaire le besoin de maintenir un certain taux de passage du primaire vers le secondaire. Les écoles sont construites par les communautés. Le gouvernement fournit le personnel enseignant et d'encadrement, le matériel et l'équipement 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 précaution augmenta la proportion des filles dans les écoles secondaires de 33 % en 1988 à 45 % en 1997.
- 4.92 La Tanzanie expose également un programme d'extension de l'enseignement secondaire grâce à des cours du soir de l'Institut d'Education 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 de cours. On considère que ce programme est deux fois moins cher qu'une école secondaire privée.
- 4.93 Le Tchad a encouragé le recrutement d'enseignants communautaires dans l'enseignement secondaire pour satisfaire la demande et remédier au 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. 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'Elèves. Ce programme est financé par l'aide extérieure.

#### Amélioration de l'accès à l'enseignement supérieur

- 4.94 L'étude de cas de l'Afrique du Sud expose une politique d'équité par rapport à l'accès aux études ; cette mesure concerne en particulier l'accès et la réussite dans l'enseignement supérieur des étudiants africains. Ce thème fut l'objet de débats sur l'éducation et l'enjeu de luttes politiques entre les étudiants à la fin des années 1980 et au début des années 1990, l'accès étant jugé comme décisif pour une transformation des pratiques de l'enseignement supérieur. Les politiques analysées par l'étude sont directement liées à la transformation de l'Afrique du Sud qui émergeait de l'apartheid. Les défis majeurs étaient alors de :
- regrouper en un seul système cohérent toutes les institutions d'enseignement

- supérieur (instituts techniques, universités, facultés) ;
  - élargir l'accès pour satisfaire les besoins du développement social et assurer l'entrée de ceux qui étaient exclus jusque là ;
  - réguler la qualité et assurer une plus grande efficacité en termes de taux de succès des étudiants ;
  - accroître la capacité institutionnelle à satisfaire la demande massive d'éducation à une population étudiante diversifiée.
- 4.95 Une série de documents politiques fondateurs furent élaborés au milieu des années 1990 préparant la transformation de l'enseignement supérieur. Les recommandations produites ainsi que les actions spontanément engagées par les institutions d'enseignement supérieur - anticipant et répondant à la politique nationale et au planning - ont contribué à 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 1988 et 1993. Pendant l'apartheid, la majorité des institutions d'enseignement supérieur pratiquaient la ségrégation, les institutions historiquement avantagées (c'est-à-dire en majorité blanches) étant en général de meilleure qualité. Il est par conséquent tout à fait significatif que la proportion des étudiants Africains soit passée de 4% en 1988 à 14 % en 1993 et à 40 % en 1998.
- 4.96 Depuis la fin des années 1980 et le début des années 1990, les institutions d'enseignement supérieur ont eu recours à toute une gamme de stratégies et d'approches pour atteindre les objectifs nationaux. L'étude de cas de l'Afrique du Sud distingue six éléments, six aspects de l'amélioration de l'accès : systèmes de gestion, partenariats régionaux, accès à certains domaines d'études ; nouveaux modes de validation, modifications des programmes et de contrôle des connaissances. Pris dans leur ensemble ces six éléments sont des exemples de réussite d'amélioration de l'accès à l'enseignement supérieur. Des illustrations particulières sont choisies pour montrer toute la complexité au niveau institutionnel, régional et programmatique de la question de l'accès et la diversité des idées en jeu.
- 4.97 *Management des Systèmes.* Avec ses 23.000 étudiants, l'Institut technique de Pretoria montre comment une approche systémique de gestion a permis d'obtenir un nouveau profil d'étudiant. Il a réussi à accroître ses effectifs de 67 % entre 1994 et 1999 tout en faisant passer la proportion des étudiants noirs de 25 % à 64 %. Ces résultats sont dus à : (i) la volonté de changement et la mise en place de structures de direction et de gestion instaurant un climat de confiance dans l'institut, de transparence et de responsabilité ; (ii) l'introduction de services de soutien qui permettaient une "approche matricielle par équipe" pour la restructuration et la planification ; une grande capacité d'information sur la gestion sous la forme d'une banque de données sophistiquée, pivot de la stratégie de planification ; (iii) une grande capacité d'information sur la gestion sous la forme d'une banque de données sophistiquée, pivot de la stratégie de planification ; (iv) la mise à disposition des responsables administratifs de toute cette information. Le défi majeur reste l'amélioration de l'accès et de la réussite de tous les groupes d'étudiants, néanmoins cet exemple montre à quel point il est important d'accroître la capacité

institutionnelle, de faire face à une demande grandissante et à une diversification rapide de la population étudiante.

- 4.98 *Partenariats régionaux.* La localisation structurelle du Programme de préparation des carrières (*Career Preparation Program - CPP*) au sein du *Free State Further and Higher and Training Trust* montre l'importance des partenariats régionaux pour assurer équité et correction des inégalités dans une région essentiellement rurale et à faible croissance socio-économique. L'objectif est la création d'une nouvelle forme régionale d'enseignement supérieur et continu dans le Free State avec des projets stratégiques coordonnés permettant une interaction latérale et multilatérale - le CPP était l'un de ces projets. Processus et projets regroupent institutions éducatives et principaux partenaires du monde des affaires, de l'industrie et de la communauté au sens large. Le CPP vise la jeunesse marginalisée de la région du Free State. Bien que le défi majeur reste d'améliorer le taux de fréquentation et de réussite des étudiants, le programme a contribué à : (i) la transformation des institutions partenaires en stimulant l'augmentation du nombre des étudiants africains ; (ii) élever le statut des collèges dans la communauté ; (iii) accélérer l'acceptation de la langue anglaise comme seconde langue d'enseignement changer les programmes. Enfin la localisation structurelle du CPP a mis en lumière à la fois les problèmes et les avantages liés aux partenariats régionaux. Les problèmes importants à résoudre sont : la capacité institutionnelle de mise en oeuvre, le besoin d'aides de l'état et la nécessité d'une assistance de partenaires extérieurs (nationaux ou étrangers) pour assurer la durée du programme sur le long terme.
- 4.99 *Domaines d'études.* Pour faciliter l'accès à certaines disciplines fondamentales dans une institution historiquement désavantagée, la UNIFY (*University Foundation Year in Maths and Sciences - Année propédeutique universitaire en Maths et sciences*), a été instituée dans l'Université du Nord (UNIN). Les Africains ayant achevé leurs études secondaires 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 : (i) fournir aux étudiants une possibilité de préparer leur entrée dans les programmes scientifiques ; (ii) accroître le nombre d'étudiants dans les facultés scientifiques de l'UNIN ; (iii) améliorer la qualité des étudiants de première année. Bien qu'un certain nombre de difficultés demeurent, ce projet s'est traduit par des niveaux d'entrée à l'UNIN significativement 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 l'évaluation, à une approche pédagogique centrée sur l'apprenant et l'interaction en petits groupes, au soutien apporté aux étudiants sélectionnés (ressources financières et hébergement). Cette intervention se situe aujourd'hui sur une petite échelle et le défi à relever est son extension afin d'atteindre un plus grand nombre d'étudiants et d'assurer ainsi la pérennité de l'opération.
- 4.100 *Nouveaux modes d'apprentissage.* Le *Telematics Learning System*, (TLS) télé-enseignement, de la *Potchefstroom University for Christian Higher Education* (PUCHE) propose de nouveaux modes d'apprentissage à toute d'étudiants dans un système baptisé sans frontières dont les caractéristiques sont : (i) d'être accessible ; (ii) de grande qualité, (iii) d'offrir un système de soutien avec l'aide de spécialistes de chaque discipline dans des centres d'études répartis dans tout le pays et (iv) de bénéficier d'une aide et d'une accréditation internationales. 4.760

étudiants en ont bénéficié en 1999 ; 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 : (i) un modèle matriciel de gestion pour la viabilité économique ; (ii) collaboration, accord et soutien des partenaires ; (iii) capacité d'encadrement et développement et (iv) garantie de qualité. Si est vrai que le TLS a atteint son objectif d'élargir la base sociale des ceux et celles qui accèdent à l'enseignement supérieur, la nature même de l'enseignement à distance impose toute une gamme de nouvelles difficultés à des institutions d'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 et des programmes et soit adapté aussi bien aux étudiants en résidence qu'aux étudiants sur place.

- 4.101 *Changement des programmes.* Des cours fondamentaux et un enseignement à partir de ressources didactiques au premier niveau d'études de l'Université de Natal montre le lien important qui doit exister entre l'accroissement de l'accès et les chances de succès garanties aux étudiants par le changement des programmes. Les cours fondamentaux à la Faculté des Sciences Humaines sont utilisés pour montrer le besoin de cours de base préparant les étudiants aux programmes ultérieurs et conduisant à diverses sorties et niveaux de validation . Un programme intensif à la Faculté Développement Communautaire, montre par ailleurs l'adaptation des programmes en réponse aux classes surchargées et aux besoins d'une population d'apprenants diversifiée. Les raisons qui ont conduit cette institution à cette restructuration et refonte des programmes tiennent à : (i) une histoire particulière d'accès à l'innovation, à la recherche et au développement ; (ii) une vision institutionnelle et un ensemble d'initiatives stratégiques liées à Qualité et Équité et (iii) 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, adaptation et changement dans les programmes sont nécessaires.
- 4.102 *Tests.* L'Université de Cape Town - la plus ancienne du pays et historiquement réservée à l'élite - utilise des tests d'admission dans le cadre d'une 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 s'est étendu à toute une gamme d'institutions d'enseignement supérieur en Afrique du Sud. 22 parmi les 36 institutions y ont aujourd'hui recours. Depuis 1990, 1.806 étudiants ont ainsi été admis à l'Université et y ont un taux de réussite de 75 %. Voici les raisons du succès durable de ce système : (i) le soutien institutionnel face au besoin de test et devant les performances des étudiants ainsi admis ; (ii) l'implantation structurelle du programme au sein du Centre pour le Développement de l'enseignement Supérieur ; (iii) 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) et (iv) les grandes capacités de gestion dans la mise en oeuvre du programme. La mise en place de test comme mode d'accroissement de l'accès soulève un problème délicat : il s'agit de conjuguer équité et fiabilité.

## QUALITE et PERTINENCE

### Améliorer la qualité des enseignants

- 4.103 En 1988 le Lesotho a instauré un Programme de Formation en Cours d'Emploi pour le Primaire (PFCP) pour élever le niveau des maîtres. Ce programme reçut une aide technique et financière d'organismes extérieurs. La caractéristique de ce programme est qu'il apportait des services d'aide proches des écoles et des salles de classe. Un groupe d'Enseignants -Ressource de District (ERD) fut créé. Ils étaient les principaux agents d'aide professionnelle aux enseignants dans les écoles multigrades à raison d'un ERD par district. Le programme, rattaché au ministère de l'éducation, s'appuie sur cinq Enseignants/Ressources Principaux (ERP) dont chacun avait deux districts en charge. Le ERP facilite, coordonne, suit et contrôle le travail des ERD dont le rôle principal est d'apporter conseil et soutien à l'administrateur de l'école et d'assurer un contrôle professionnel et technique. Le programme d'ensemble comprend : la méthodologie de l'enseignement, la gestion des classes, le développement de l'enfant, les techniques de suivi et dévaluation, l'administration scolaire, l'emploi des matériels pédagogiques, et enfin l'implication de la communauté et des parents dans l'école. Les résultats du PFCP dans le domaine de l'instruction et de la gestion sont considérés comme tout à fait remarquables (preuves concrètes à rechercher).
- 4.104 L'Ouganda a fait des efforts soutenus pour réduire le nombre d'enseignants non qualifiés depuis le lancement de l'Education pour tous. Le nombre d'enseignants qualifiés atteignait 52 % en 1989, 69 % en 1995 et 72 % en 1999. Entre 1995 et 1999, 7.800 enseignants bénéficièrent d'une formation en cours d'emploi. Des mesures incitatives furent adoptées pour attirer et garder les enseignants qualifiés. Bien qu'encore sous payés, les enseignants ont vu leur salaire s'élever significativement, passant de 2.700 U.Sh. par mois en 1989 à 75.000 U.Sh. en 1999.
- 4.105 L'Ouganda a également créé un Système de Développement et de Gestion de la Profession Enseignante semblable à celui du Lesotho et du Botswana. Des groupes de 18 écoles ont été constitués, chaque groupe a une école désignée comme coordonatrice et au sein de cette école, un tuteur est nommé. Celui-ci a pour rôle d'assister la communauté, les parents, les enseignants, les directeurs d'école afin qu'ils améliorent les pratiques d'apprentissage des enfants. Il fait des visites dans les écoles. Le tuteur est lui-même supervisé par un administrateur/animateur d'un Collège de Formation des enseignants du primaire. Il existe 18 de ces collèges qui suivent en tout 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/animateur, les collèges de formation des enseignants, les écoles et les communautés. Chaque élément de la structure a diverses fonctions. Ainsi dans chaque groupe d'école, l'un sert de modèle aux autres, aux leaders des communautés et aux parents.
- 4.106 Les résultats observés depuis 1995 sont les suivants : 554 centres de coordination sont en place ayant chacun leur tuteur. 54 Unités administratives de formation des maîtres du primaire assistent ces centres et 13.000 enseignants ont ainsi complété leur qualification ; 8.000 directeurs d'établissement ont reçu une formation à la gestion conduisant à un diplôme (en 1999, il y a environ 97.000 enseignants dans le pays) et 22.229 volontaires ont été formés pour mobiliser laide des communautés

notamment en matière de fourniture de matériaux de construction, de collecte de fonds, de travail et d'implication dans la gestion de l'école.

### Politiques touchant les langues d'enseignement

- 4.107 En 1987, le Mali a mis en place une expérience de "Pédagogie convergente" pour remédier à une baisse constante de qualité de l'enseignement du premier cycle fondamental qui se traduisait par un taux de redoublement de 29 % et 16 % d'abandons. On pense que cette approche va être généralisée. C'est une pédagogie active, plus centrée sur l'élève que ne l'est l'approche traditionnelle. Les élèves y jouent un rôle plus actif dans les apprentissages ; ils travaillent en équipes avec un maître jouant le rôle de facilitateur. Les écoles appliquant la pédagogie convergente sont celles dans lesquelles, au cours des trois premières années, la langue maternelle est à la fois matière et médium d'enseignement. Le français s'introduit à partir de la deuxième année sous forme d'expression orale et de bain de langage. Il est enseigné concomitamment avec la langue maternelle à partir de la troisième année et l'élève évolue vers un bilinguisme fonctionnel à partir de la quatrième année. Ils sont actuellement 39.000 élèves dans ce type d'école, ce qui représente 4 % de la population du premier cycle de l'enseignement fondamental. Cette pédagogie qui sera généralisée concerne déjà huit langues. La mise en oeuvre de cette expérience implique : la sensibilisation des communautés, la formation des maîtres, la production et l'emploi de matériel didactique adapté et le recours à des méthodes actives centrées sur l'apprenant.
- 4.108 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, des mathématiques et dans le taux d'entrée dans le secondaire. Dans l'ensemble, cette pédagogie donne de meilleurs résultats que la pédagogie traditionnelle. Les difficultés se situent au niveau du choix de la langue d'enseignement, de la compétence du maître dans la langue retenue et de la production/diffusion du matériel didactique.
- 4.109 En 1972, le Niger a lancé un programme expérimental utilisant les langues nationales et des méthodes actives pour lutter contre la baisse de la qualité et les résultats insatisfaisants de l'enseignement traditionnel en français. La phase expérimentale a duré jusqu'en 1998, année où une loi décida de la développer. Durant cette phase expérimentale, la langue nationale était la langue d'enseignement de la première à la quatrième année et le français faisait partie des matières enseignées. A partir de la cinquième année, le français devenait langue d'enseignement. Actuellement, 5.000 élèves seulement (environ 1% des effectifs du primaire) sont inscrits dans les 42 écoles utilisant cette méthode.
- 4.110 Quatre évaluations ont montré l'efficacité de la méthode ; les résultats suivants ont été observés :
- le taux de réussite à l'épreuve de français de l'examen de fin d'études primaire est près de trois fois supérieur à celui des écoles n'enseignant qu'en langue française ;
  - les redoublements et abandons sont neuf (!) fois moins nombreux dans les écoles expérimentales

- les classes expérimentales comptent 20 à 25 élèves tandis que ce nombre varie 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 bilinguisme n'est pas encore étendue à tout le système.

### La diffusion coût-efficace des manuels et matériels éducatifs

4.111 L'Ouganda a pris plusieurs 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 et cela dans toutes les disciplines principales. Une politique nationale du livre a alors été instituée pour libéraliser la fourniture et la distribution des ouvrages scolaires tout en instituant leur contrôle systématique. Ce processus de libéralisation battait en brèche le monopole exercé jusque là par un centre national, le NDCD (*National Curriculum Development Center*). En outre, il permit un choix plus vaste, en particulier pour les écoles, les enseignants et les élèves ou étudiants et une amélioration de la qualité, de la pertinence des ouvrages, grâce à la concurrence. Un autre pas a été franchi vers la qualité avec l'instauration d'un système transparent de contrôle des ouvrages et autres matériels didactiques. Un comité de lecture comprenant toutes les parties intéressées a été mis en place pour opérer les choix. Les fournisseurs doivent soumettre leurs livres au contrôle et payer une taxe. Cette politique prévoit également un dispositif budgétaire de réserve et une allocation de fonds pour l'achat d'ouvrages proportionnelle au nombre d'élèves inscrits. L'Inspection scolaire de district est responsable de l'allocation des fonds au niveau du district. En 1993, une Unité de Matériel didactique (*Instructional Materials Unit*) a été créée au Ministère de l'éducation et des sports pour améliorer l'approvisionnement, la distribution et la diffusion du matériel éducatif. En 1999, cette unité a procédé à l'achat de quatre millions de manuels et de livres du maître destinés à 8.500 écoles recevant une aide de l'Etat ainsi qu'à 800.000 autres utilisateurs. Par conséquent, on compte aujourd'hui 6 utilisateurs pour un manuel scolaire.

4.112 Le Projet du Zimbabwe pour les Sciences dans le Secondaire (Zim-Sci) est une réponse originale et innovante des autochtones à la pénurie d'enseignants qualifiés en science. Cette mesure concerne également les lieux d'enseignement et le matériel didactique. Les éléments clefs du mécanisme sont la fourniture d'équipements spécialisés, et de programmes et de matériels didactiques appropriés. Il s'agit d'un appareillage scientifique peu coûteux et non conventionnel qui 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. D'une certaine manière, la science a ainsi perdu de son mystère. Mais une fois que l'on accepte de se passer de laboratoires et d'équipements sophistiqués, l'enseignement scientifique coûte 40 fois moins cher.

4.113 Pour accompagner cet équipement, le projet prévoit des programmes sur mesure et

des manuels adaptés. Les programmes sont bien adaptés au contexte parce qu'ils touchent à 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 à des enseignants relativement peu qualifiés, l'enseignement des sciences. En outre des auxiliaires pédagogiques prévus dans les programmes améliorent la qualité de l'enseignement et des apprentissages. Enfin un autre intérêt du projet Zim-Sci est qu'il est adapté à des classes à gros effectifs du fait de l'accroissement des effectifs et l'emploi de méthodes centrées sur l'élève.

- 4.114 Depuis la mise en place du Zim-Sci, plus de 1.000 établissements secondaires (environ 78% de l'ensemble des écoles secondaires) 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 légard de cette innovation ont disparu. Un des atouts du Zim-Sci a été le mécanisme mis en place pour surmonter les difficultés rencontrées au cours de la mise en oeuvre. Elles étaient les suivantes :
- le manque d'enseignants qualifiés en science. 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 révéla que 84 % des enseignants n'avaient pas le niveau requis. Une extension du Zim-SCI, le QUEST (*Quality Education in Science Teaching*) vit le jour sous forme d'une formation complémentaire en cours d'emploi. Cette formation "en cascade" permit une meilleure démultiplication.
  - Une autre difficulté tenait aux auspices sous lesquelles était né le Zim-Sci. Le projet avait pour objectif d'ouvrir l'accès aux études scientifiques à des groupes défavorisés. Les écoles privées s'efforcèrent d'ignorer ces nouveaux dispositifs dans la crainte de voir baisser leur niveau. Ce problème fut résolu par la fusion du nouveau et de l'ancien modes d'enseignement des sciences en un seul programme national. Il fallut pour cela un plaidoyer intensif, surtout de la part du ministère de l'éducation, pour faire accepter le Zim-Sci.
  - Enfin, l'appropriation du projet posait également problème. 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. Cette disparité finit par démobiliser les pionniers. Quant au ministère, étant donné l'origine du projet, il n'en avait pas la maîtrise pas plus que celle du personnel qui y travaille. Les enseignants rendaient d'ailleurs compte à l'Université. Cette marginalité en vint à menacer la survie du projet. En 1984, le ministère, après consultation de l'Université, fit sien le projet et en assura l'extension. Les procédures de mise en oeuvre ont par la suite été normalisées.
- 4.115 Diverses évaluations ont analysé l'impact du Zim-Sci et fait ressortir son faible coût et la nouveauté de son approche scientifique. Il est très significatif que de plus en plus, les étudiants Zim-Sci partent du niveau O pour se diriger vers le très sélectif niveau A puis vers les institutions d'enseignement supérieur. Un excellent test de l'efficacité de la méthode, de sa qualité et de son adaptabilité est son application à d'autres contextes. Ainsi le Botswana adopta ce concept pour développer son programme " la science par l'investigation" ; une perspective analogue est adoptée dans la province du Kwazulu-Natal en Afrique du Sud. Enfin l'Erythrée et le Zimbabwe travaillent actuellement à l'adaptation de l'expérience à un nouveau contexte.



### Formation Technique et Professionnelle

4.116 Madagascar présente une politique visant à 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. Ces employeurs parvinrent à une première conclusion que le développement des compétences et des capacités d'adaptation de leurs salariés en matière de technologies nouvelles était la condition première de la croissance de leurs entreprises et de leurs investissements. Se mirent alors en place des partenariats entre l'organisation de la FTP gouvernementale, un partenaire extérieur financeur, et des associations régionales d'employeurs afin d'élaborer des programmes de FTP directement articulés autour des besoins du marché du travail. Trois dispositifs de formation furent mis en place : (i) une formation sur le tas très centrée sur l'adaptation des salariés aux technologies nouvelles ; (ii) une formation pour demandeurs d'emploi et, (iii) une formation destinée aux salariés comme aux demandeurs d'emploi pour qu'ils modifient leur profil de compétences afin de mieux répondre aux besoins du marché du travail.

4.117 Inauguré en 1997, le système commence seulement à produire des effets. Le financement provient d'un fonds alimenté par les entreprises (éventuellement des ONG et des autorités locales) qui bénéficient du programme. Il se fonde sur trois principes :

- privatisation avec création d'un fonds de développement pour les activités de formation. Ce fonds est géré par des associations autorisées à recueillir les contributions des entreprises ;
- régionalisation qui encourage les entreprises à créer des associations régionales de formation ;
- approche graduée qui commence avec l'assistance technique et financière de l'organisation gouvernementale de FTP à ces associations régionales.

Le programme de formation par lui-même établit une relation contractuelle entre le partenaire financeur extérieur, les employeurs, les institutions de formation (publiques et privées) et les personnes en formation.

4.118 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 au processus de formation pour une optimisation des résultats ;
- Participation et partenariat sont essentiels.

4.119 Au Zimbabwe, le projet ISTARN (*Informal Sector Training and Resources Network*) fut lancé dans une province rurale où la population urbaine ne dépassait pas 8 %, où le chômage atteignait 30 % et la moitié de la population avait moins de 15 ans. Beaucoup de chômeurs étaient des jeunes ayant été plus 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 reçurent une formation dans des instituts d'enseignement technique en partenariat avec le secteur informel, c'est-à-dire l'apprentissage

traditionnel, des conseils en gestion et un appui en marketing.. Le projet mobilisa également des entreprises du secteur informel pour mettre en place des associations servant les intérêts du secteur comme l'accès au crédit, etc. Avant le démarrage, une étude fut conduite et un dispositif mis en place permettant un suivi de efficacité.

- 4.120 Sept institutions publiques de formation participèrent au programme qui offrait une formation dans les domaines techniques identifiés par l'étude. Celle-ci commençait par 3 à 10 semaines de cours et se poursuivait sous la forme d'une sorte d'apprentissage de plus longue durée dans une entreprise. L'entrepreneur recevait une fiche lui précisant les compétences devant être acquises en fin de parcours.
- 4.121 Un service de Conseil aux Petites entreprises fut créé pour travailler tant avec les apprentis ayant achevé leur formation et cherchant à créer leur entreprise qu'avec les employeurs intéressés. Un autre point important est l'ouverture d'un faible crédit, 300 \$ Z (soit environ 10 US\$) à ceux et celles qui créaient leur entreprise. Ce crédit consiste en un prêt d'équipement payable en 3 mois avec 15% d'intérêt. En fonction du succès remporté par la nouvelle forme d'entreprise, des recommandations pouvaient être formulées auprès d'un Fond de soutien aux petites entreprises pour qu'il accorde des prêts plus importants.
- 4.122 Pour pouvoir fonctionner, le projet ISTARND demandait dès le départ la mobilisation des entrepreneurs du secteur informel. Il fut donc nécessaire de créer des associations au sein de ce secteur pour promouvoir ses intérêts. Le projet aida à la création de sept associations dans la province dont le rôle était de recruter les apprentis, de s'approvisionner en grandes quantités en matières premières revendues ensuite à leurs membres (notamment aux apprentis diplômés) à un prix plus bas. Le capital de lancement venait du Projet et des cotisations des membres.
- 4.123 Un des plus gros problèmes auxquels se heurte le développement des entreprises du secteur informel est la commercialisation. Le succès du projet exigeait qu'il soit résolu. On développa le concept d'intermédiaires de marché. Les intermédiaires sont des entrepreneurs individuels qui recherchent auprès de plus grosses compagnies 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'efforçait de fournir davantage d'opportunités au secteur informel en établissant des relations avec les grandes entreprises du secteur formel.
- 4.124 A ce jour, 317 apprentis ont participé à cette opération de formation. 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 leur propre patron, 32% employés et 12 % sans emploi. Il est à noter que 52 % des personnes ainsi formées utilisent le savoir et les compétences acquises. D'autres facteurs expliquent le succès du programme, notamment la conception même du projet, la souplesse du financement et le dispositif de suivi et dévaluation qui permettait d'apporter en temps utile les ajustements nécessaires.

## **DEVELOPPEMENT DES CAPACITES**

Développement des capacités en matière de élaboration de programmes

- 4.125 La Namibie parvint, pratiquement en une décennie, à développer les capacités nationales qui ont permis de concevoir et de mettre en place un développement réel et efficace concernant les manuels d'enseignement. L'élan a été donné par l'accession à l'indépendance, la volonté de s'attaquer aux inégalités et de donner à tous les Namubiens un accès égal à l'éducation. Le résultat tangible est la capacité de l'Institut National de Développement Educatif (*National Institute Educational Development - NIED*) qui parvient à mettre au point des manuels pour tout le système éducatif. Cet institut est désormais en mesure d'assurer toutes les opérations depuis les études de besoins, l'analyse des résultats et leur traduction en objectifs de production, la conception et le test des produits, le développement des livres du maître, celui des systèmes d'enseignement, des manuels par discipline, le développement du matériel pédagogique qui est testé, revu et adapté, sa diffusion et la mise au point d'un dispositif de suivi et d'évaluation incluant une évaluation par les étudiants conduisant à des révisions et ajustements. Pour ce faire, l'Institut dispose d'un personnel professionnel de qualité, des infrastructures et de l'équipement nécessaires et surtout de processus et de procédures qui assurent une diffusion réelle et efficace de manuels de grande qualité.
- 4.126 Pour administrer la preuve que ces capacités sont réalisées, il existe aujourd'hui des programmes nationaux unifiés du niveau primaire au niveau secondaire, des manuels pour toutes les disciplines, obligatoires ou optionnelles de l'école primaire aux classes du secondaire, des outils pédagogiques tels que les guides destinés aux enseignants, aux auxiliaires, et aux élèves. Un système d'enseignement est en place fondé sur des approches nouvelles telles que la pédagogie centrée sur l'apprenant, la pédagogie différenciée, celle des 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 pertinent par rapport aux questions concernant l'environnement, le Sida, etc...
- 4.127 Ce succès tient aux facteurs suivants :
- La prise de conscience au plus haut niveau politique de la nécessité de redresser les inégalités ;
  - Le leadership professionnel rigoureux assuré par des éducateurs professionnels qui occupèrent 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 et des mises en oeuvre : 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 et manuels
  - La création de l'Institut National de Développement Educatif (INDE) qui assura la production des manuels
  - La définition claire des rôles de l'INDE ;
  - Sous la direction générale de l'INDE, l'établissement d'un réseau de structures ayant des rôles complémentaires dans la conception et la réalisation. Parmi ces structures : les directions du ministère, les directions régionales, et, particulièrement, la

- Direction de l'Evaluation et des Examens Nationaux, le Bureau des Examens, le Comité de Coordination des Manuels, les Panels et les Comités et Groupes de Travail par discipline ;
- Le soutien technique et financier des partenaires extérieurs , notamment des ONG nationales et internationales ;
  - La mobilisation et le recours à une expertise extérieure au INDE, auprès d'institutions de formation des maîtres, de l'université et du secteur privé.
  - La clarté des processus et procédures dont la constitution de toutes les parties prenantes était une constante ;
  - L'aptitude à articuler la fixation des tâches avec les ressources disponibles. Cela s'est traduit par un phasage de la réforme des programmes. 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 développement des capacités qui prenait en compte des éléments venant en complément de la production des manuels tels que systèmes d'enseignement, examens, évaluation, formation des enseignants, etc.
  - Investissement sous forme de formation directe du personnel, infrastructures satisfaisantes de par l'INDE lui-même, fourniture des matériels et des équipements nécessaires pour que le travail soit fait et bien fait.
- 4.128 Diverses leçons peuvent être tirées de cette expérience Namibienne :
- Il s'agit d'une processus lent, coûteux et demandant un gros travail 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 rigoureuse ;
  - Les responsables doivent pleinement s'engager ;
  - La recrutement du personnel nécessaire constitue une priorité ;
  - Des ressources technologiques avancées (publication assistée par ordinateurs) sont nécessaires ; du personnel technique est indispensable pour le dessin et les maquettes ;
  - Il importe de veiller à ce que démarches, procédures et mécanismes soient conçus pour tenir compte de toutes les parties prenantes, respecter la réglementation en vigueur et qu'ils soient maintenus en permanence ;
  - 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 ;
  - On doit recourir en permanence à des méthodes actives de solution de problèmes
  - Le concours permanent et apprécié, d'enseignants de base est indispensable ;
  - Suivi, évaluation et débat ouvert sont nécessaires ;
  - Une entreprise de développement qui implique des changements radicaux doit tenir compte de la situation concrète et s'effectuer graduellement ;
  - Il faut instaurer un climat propice ; veiller à une compréhension réelle du processus de développement en cours.

#### Systemes d'information sur la Gestion de l'Education

- 4.129 La Côte d'Ivoire a mis en place un système de gestion de l'information concernant les élèves de l'enseignement secondaire pour : (i) avoir une vue claire des flux et éviter

ainsi les inscriptions multiples ou irrégulières ; (ii) améliorer la planification du personnel enseignant, des besoins budgétaires et d'équipement ; (iii) 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). La possibilité de régionalisation des données, permettait de gérer le parcours scolaire de tous les élèves, et de faire des analyses statistiques détaillées. Elaboré avec un partenaire extérieur, ce projet a connu dans deux districts une phase pilote de trois ans (1995-1998).

4.130 Au départ une stratégie de communication s'est traduite par des affiches, des brochures, des réunions dans tout le pays avec des représentants de toutes les parties concernées, une campagne d'information dans la presse, la radio et la télévision. Cette stratégie de mise en oeuvre donnait également une place importante à la formation de techniciens locaux en informatique et techniques d'organisation. Un service spécifique a été créé au sein du ministère

4.131 On indique un certain nombre de résultats acquis :

- La gestion des inscriptions des élèves est désormais simplifiée puisque les élèves n'ont plus à fournir de certificats de naissance, ceux-ci étant déjà dans la banque de données. Ils n'ont à communiquer que 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, sauf les options, est déjà dans la banque de données et le fichier informatisé des élèves. Le temps de saisie pour l'administration a été réduit des deux tiers. Cela représente également un gain de temps pour les élèves et les parents
- Le parcours (passage en classe supérieure) des élèves est facilement entré dans le système, ce qui permet un suivi des résultats scolaires et une information en temps réel des écoles.
- Des études statistiques sont désormais possibles, facilitées par les banques de données mises en place et qui permettent de communiquer en temps utile les résultats aux écoles. Un retour d'information aux écoles qui disposent d'ordinateurs.

4.132 Ce n'était pas une entreprise aisée. Voici quelques-unes des difficultés qui ont surgi et qui exigèrent des modifications et des ajustements du projet initial.

- A la fin de la première année de la phase pilote, il devint évident qu'il fallait compléter la base de données avant la fin de l'année ; d'où la nécessité de fournir en temps utile ordinateurs et logiciels aux écoles tout en menant une campagne d'information qui impliquait des réunions avec les directeurs d'école.
- 5% environ des élèves n'avaient pas de certificat de naissance, document qui servait de base aux informations personnelles qu'il fallait recueillir auprès d'eux.
- La mise à jour des données concernant les élèves s'est avérée difficile les deux premières années, et 60 % seulement du travail a pu être fait. La méthode d'actualisation a été changée 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 le personnel technique jouisse de conditions de travail satisfaisantes.

4.133 Les différentes utilisations 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 où la gestion n'était pas encore

informatisée et de mettre en place une réelle décentralisation qui exige une information détaillée au niveau local.

- 4.134 Avant l'indépendance, la Namibie comptait 11 autorités indépendantes en matière d'éducation dont 10 étaient liées à des administrations représentant des groupes ethniques. Après l'indépendance, ces onze instances furent regroupées en un seul ministère comprenant des bureaux régionaux décentralisés. Il devint nécessaire de fournir des informations qui permettent d'élaborer des politiques et de prendre des décisions dans le domaine de l'éducation. Le EMIS (Education Management Information System) -système d'information sur la gestion de l'éducation de la Namibie et le GIS pour l'établissement de la carte scolaire (Geographic Information System), une composante du EMIS, furent mis en place en 1991.
- 4.135 Le développement du EMIS a été systématique et selon 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 ; politiques et opérations au sein du secteur éducatif et les besoins connexes d'information ; modes de présentation de l'information correspondant aux besoins des utilisateurs et sources d'obtention de l'information. Une grande attention a été apportée au développement d'une base de données, aux outils de recueil des données, au traitement des données, aux rapports et à la présentation de l'information. L'utilisation de l'information disponible a été renforcée. les modes de présentation des données, tableaux, graphiques, cartes, rapports etc. convenant aux utilisateurs ; les sources où puiser les données ; l'identification des bases de données utilisables ; la conception des instruments de recueil des données ; questionnaires, rapports ; l'identification des systèmes de traitement des données ; les méthodes de recueil et de traitement ; les présentations ; le suivi de l'utilisation et de l'évaluation des données.
- 4.136 C'est le besoin ressenti par les hauts responsables du ministère, les conseillers et partenaires extérieurs d'une information exhaustive sur l'éducation pour guider leurs prises de décision qui a sous-tendu le développement du EMIS. Un petit groupe d'agents namibiens ayant l'expérience et la détermination voulues se mit au travail. Une collaboration avec des partenaires extérieurs assura un financement substantiel et une assistance technique.
- 4.137 La Division EMIS 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 l'opinion publique. 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 EMIS 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.
- 4.138 La cohérence des informations recueillies est essentielle pour le succès du EMIS. Sa valeur repose sur une collecte de données exhaustives, des données exactes, comparables lorsqu'elles portent sur plusieurs années et pertinentes. 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 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 envoyés par les Bureaux Régionaux et reviennent de même. Le soutien des échelons dirigeants les plus élevés ont permis de faire une pression suffisante pour que les questionnaires soient remplis et retournés. Fournir les informations fait depuis plusieurs années partie des tâches habituelles des directeurs d'écoles.

- 4.139 Le *Système d'information géographique* relève les coordonnées géographiques de toutes les écoles avec les données du EMIS, les données du recensement démographique au niveau du *Census Enumerator Area (CEA)*. Il existe plus de 2.000 CEA, avec des caractéristiques géographiques pertinentes. Le GIS permet une présentation géographique des données. Actuellement le GIS, faute de personnel, ne sert qu'à l'établissement de la carte scolaire, et les autres applications ne sont pas exploitées. Le développement du GIS a demandé un investissement important en termes de temps de travail.
- 4.140 Pour fonctionner, EMIS doit disposer d'un personnel suffisant et expérimenté. La Division EMIS compte cinq professionnels, ce qui est insuffisant pour assurer le bon fonctionnement et le développement des systèmes EMIS et GIS. Les effectifs ont varié dans le passé. En ont fait partie pendant plusieurs années, des conseillers et des bénévoles venant de partenaires extérieurs. Deux agents et 3 secrétaires opèrent la saisie de toutes les données entrant dans l'ordinateur. Deux employés et trois opérateurs de saisie s'occupent d'entrer toutes les données dans l'ordinateur.
- 4.141 Le développement de EMIS en Namibie a eu les effets bénéfiques suivants :
- Existence de données satisfaisant une partie non négligeable des besoins d'information pour l'élaboration des politiques, la prise de décisions et les opérations du ministère et le 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 capacité de répondre rapidement à des demandes d'informations statistiques ;
  - Le GIS permet à toutes les écoles d'être reliées à la base de données EMIS et fournit les informations nécessaires à la carte scolaire.
- 4.142 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 l'opération ;
  - L'opération doit suivre toutes les étapes : 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 banque de données, les questionnaires et le système de traitement. Viennent ensuite la collecte des données, leur traitement, la présentation et la diffusion de l'information ;
  - Les points clefs du développement de EMIS sont : la détermination des données à utiliser, la conception de la banque, la mise en oeuvre des procédures et la garantie de la sécurité des données.
  - Un équipement et des logiciels adéquats sont nécessaires ; une système performante de base de données est souhaitable ;
  - Le soutien constant au plus haut niveau 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 objectifs poursuivis, il y a souvent différents niveaux d'information et différentes formes de présentation. Il faut penser à une présentation géographique.
- Les principaux défis sont (i) la nécessité de prévoir les capacités nécessaires pour le bon fonctionnement du système (ii) la collecte d'informations financières et celles concernant l'éducation des adultes ; (iii) la recherche constante de la qualité et de l'efficacité externe de l'information dans EMIS et (iv) l'accroissement de l'accès à l'information disponible

### Systemes d'évaluation et d'examens

- 4.143 La Namibie a mis en place un Système National d'Evaluation et d'Examens rendu nécessaire par la réforme des programmes. Les éléments-clés en sont les suivants :
- l'élaboration d'une nouvelle philosophie guidant l'évaluation des politiques et des pratiques,
  - 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,
  - la création de procédures administratives et professionnelles pour garantir le sérieux des examens nationaux ; et
  - le développement d'un système informatisé sur le déroulement des examens.
- 4.144 Un aspect majeur de ce système est que l'évaluation y est considérée comme étant formative, permettant un diagnostic et donnant des indications pour améliorer le système éducatif. Ce système a eu pour résultat :
- d'élargir la dimension de l'évaluation avec des modalités alternatives, d'offrir aux étudiants plus d'occasions de montrer leur savoir et leurs compétences ;
  - d'offrir des possibilités d'évaluation authentique, de mesure des réussites et 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 la nature de ce qu'on mesure et les outils employés ;
  - de mettre l'accent sur une évaluation formative qui permet des réactions constructives sur tous les aspects du système.
  - d'articuler étroitement l'évaluation avec les programmes, les enseignants et les élèves, en veillant à ce que l'évaluation couvre tous les aspects et qui aide les responsables de programmes à équilibrer ceux-ci pour qu'il y ait interaction entre les examens et les autres processus.
  - d'accorder une moindre importance aux examens dans les premiers niveaux, où il est plus important d'instaurer un climat de confiance que de suivre des procédures.
  - de donner la garantie que les examens sont valides, efficaces, suffisamment exigeants et d'une parfaite fiabilité. Etant donné les enjeux élevés liés aux résultats, ce point est particulièrement important.
- 4.145 La structure du nouveau système d'examen est la suivante :
- Structures administratives qui contrôlent le nouveau système d'examen. Le *National Examination Assessment and Certification Board* (Bureau National de l'Evaluation et de la Certification) a été créé en 1991. Le *Directorate of Examinations and*



*Assessment Authority* et ses bureaux régionaux sont les organes exécutifs. Chacun a ses procédures institutionnelles qui assurent un bon fonctionnement. Les bureaux ont veillé à la satisfaction des besoins de leur personnel et ont fixé des conditions de travail souples et autonomes pour conserver leurs meilleurs éléments.

- Nouveaux examens et nouvelles formes d'évaluation. Depuis 1991-1992, les examens des collèges sont conformes à la nouvelle philosophie. Le contrôle continu a été mis en place et constitue entre un tiers et la moitié de la validation. L'examen a été adapté aux sourds et aux aveugles et rendu accessible aux étudiants fréquentant l'établissement à temps partiel. Les résultats aux examens sont publiés rapidement et des spécimens, des exemples de questions, ont été communiqués aux enseignants et aux élèves pour les familiariser avec les nouveaux examens.
- Evaluation par les enseignants dans les classes intermédiaires. Trois stratégies ont été employées pour améliorer la qualité et la validité des examens. Tout d'abord : élaboration de programmes définissant clairement les objectifs et les compétences à atteindre. Cette clarté permet l'usage d'un système de tests de connaissances continues, plus un examen général à la fin de l'année. Deuxièmement, les examens semi-externes comme éléments de diagnostic visent à valider la qualité des examens
- Des procédures administratives et professionnelles pour la passation des examens. Des mesures de contrôle de la qualité sont appliquées pour la mise au point des sujets d'examen. Des procédures veillent à ce que les examens correspondent bien au contenu de l'apprentissage, aux domaines d'évaluation et aux différents niveaux de difficulté. Des procédures de notation et d'enregistrement sont appliquées ; des procédures administratives sûres et efficaces garantissent la sécurité, la communication par l'informatisation et le traitement des données.

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

- suppression des examens externes pour les premières années de scolarité, redoublement une seule fois par cycle et suppression des examens de groupes dans les grades supérieurs ;
- introduction d'un contrôle continu ;
- amélioration des procédures administratives et professionnelles conduisant à une meilleure qualité des examens ;
- meilleures procédures touchant au principe de l'anonymat qui confère une grande validité aux examens et établit l'intégrité des examinateurs.

On a observé des progrès grâce à ce nouveau système d'examen quant à la progression des élèves, les taux d'abandon et de redoublement.

4.147 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 faire face au mécontentement à l'égard de l'ancien système d'examen 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 procédé à des consultations rapides plutôt qu'à de longues recherches. La clarté des objectifs et la compétence intellectuelle des dirigeants ont abouti à un système nouveau assurant qualité, équité, accès démocratique à l'éducation.

4.148 Des leçons ont été tirées de cette expérience :

- Les éléments clefs d'un système d'examens sont : la crédibilité, l'efficacité, le professionnalisme, l'honnêteté, le respect rigoureux des dates et calendriers. Il faut peu de choses pour que l'on perde confiance dans le système.
- Les examens doivent faire partie intégrante de la formation. Ils doivent s'articuler étroitement avec les programmes et s'harmoniser avec toutes les composantes du système éducatif. Autrement, ils mènent à des conflits, plus que n'importe quelle autre composante du système.
- La philosophie sous-jacente aux examens et à l'évaluation doit être claire ainsi que les procédures opérationnelles.
- La qualité des références des diplômes améliore la qualité, la validité et la justesse des examens.
- Les enseignants ont besoin d'un soutien pour mettre en oeuvre les outils et les modalités d'un contrôle continu.
- Il est nécessaire de fonder les décisions sur une information fiable et une communication.
- La mise en place d'un système d'examen et d'évaluation doit avant tout être considérée comme une oeuvre de longue haleine demandant un suivi continu pour introduire les ajustements nécessaires au bon moment.

#### *Développement des capacités et éducation non formelle*

- 4.149 Le Groupe de Travail sur l'Education Non Formelle expose la façon dont il a développé les capacités et fait un travail de sensibilisation en vue d'une meilleure appréciation de l'éducation non formelle (ENF). Des Groupes nationaux ont été créés. Ils constituaient une plate-forme permanente pour un réseautage, la circulation de l'information et le développement des compétences des personnes engagées dans l'ENF. Le Groupe de Travail souligne quatre points acquis :
- l'identification de tous les intervenants en NFE dans tous les pays où un groupe national a été institué
  - la coordination au niveau activités et stratégies - entre tous ces acteurs
  - la diffusion de bonnes pratiques et d'une certaine expertise par régions
  - Le lancement d'un débat sur l'interface entre NFE et éducation formelle.
- 4.150 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 d'un mode alternatif (et non complémentaire) d'éducation ont rarement été explorées à fond. La crise des années 1990 due aux restrictions budgétaires en matière d'éducation, a attiré l'attention des gouvernements et des agences d'assistance technique et financière sur les possibilités d'éducation de base qu'offrait une éducation non formelle.
- 4.151 La stratégie d'ensemble du Groupe de Travail ENF est de regrouper toutes les parties prenantes à l'ENF (dans les ONG, les groupes religieux, les organisations privées) en une instance cohérente et solidaire aux niveaux aussi bien national que régional. L'objectif est de faire apparaître l'ENF comme partie intégrante des réformes du système éducatif.
- 4.152 Depuis sa création en 1997, le Groupe de Travail a constitué six Groupes Nationaux et trois autres sont en bonne voie. Leur rôle est de pallier la grande dispersion des

intervenants en NFE en les invitant tous, dans chaque pays, à participer à des séminaires, des ateliers conçus pour parvenir à une certaine cohérence. Cette stratégie a permis que s'établisse une meilleure compréhension entre les praticiens de terrain, les responsables gouvernementaux et représentants des organismes extérieurs. Par exemple, l'idée fautive selon laquelle ENF et alphabétisation étaient une seule et même chose a plus cours et l'alphabétisation est désormais perçue comme un des maillons d'une chaîne d'interventions de la NFE pour le développement.

- 4.153 Les groupes nationaux sont aussi des outils de diffusion de pratiques efficaces et satisfaisantes 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.
- 4.154 La prochaine démarche que se propose le Groupe de Travail ENF est d'explorer les possibilités d'établir une interface entre la NFE et le système éducatif formel. Des expériences conduites dans quelque pays (Mali, Malawi et Burkina Faso) 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 de financement pour passer en revue toute une gamme de stratégies de dispense de l'éducation.

#### *Développement des capacités en matière de manuels d'enseignement*

- 4.155 Le Groupe de Travail Livres et Matériel Educatif (GTLME) s'efforce de fournir aux ministères africains de l'éducation, aux agences de développement et aux autres acteurs, notamment les éditeurs africains, toute information sur tous les aspects de la production et la diffusion du livre et du matériel éducatif. Il travaille en étroite relation avec le Réseau des éditeurs africains (l'APNET). Il fonde son approche sur plusieurs observations :
- (a) La fourniture d'ouvrages de lecture est le seul moyen peu coûteux d'améliorer la qualité de l'éducation à tous les niveaux.
  - (b) A long terme, la fourniture d'ouvrages ne peut être assurée dans une situation de dépendance totale de l'extérieur et si l'édition n'est pas étroitement liée à une industrie locale en bonne santé qui garantisse une articulation permanente entre les besoins pédagogiques et la production des manuels.
  - (c) La production des manuels n'est qu'un des aspects du problème. La distribution et la vente entre pays africains en est un autre qui doit être traité.
  - (d) La question de l'édition pour l'éducation recouvre tout un ensemble de composantes qui retentissent sur la diffusion du livre et notamment les contextes éducatif, économique et politique.
- 4.156 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 de la production à l'approvisionnement.<sup>12</sup> Toutes ces études se

---

<sup>12</sup> Etudes publiées :

*E Cost effectiveness of Publishing Educational Materials in African Languages*, (Rentabilité de la publication de  
(continued...))

fondent sur l'examen des données disponibles dans les pays. Elles fournissent une vision précise et détaillée de la situation de toute la chaîne de l'édition de manuels en Afrique. Et, ce qui est le plus important, ces études formulent toute une série de recommandations sur la politique du livre. Elles sont synthétisées dans les seize points qui suivent : de (a) à (h) ces recommandations concernent le rôle des gouvernements, de (i) à (k) les éditeurs et de (l) à (m) les organismes bailleurs de fonds internationaux.

- (a) Il faut recueillir plus de données fiables pour pouvoir planifier et mettre en oeuvre des politiques du livre. Des études systématiques sont nécessaires pour pouvoir estimer plus précisément les coûts directs et cachés et les subventions à l'édition. Ces estimations des coûts sont particulièrement importantes pour la planification dans un système libéralisé. L'approvisionnement et l'acheminement doivent être planifiés en fonction des informations touchant les taux de scolarisation et des stocks de manuels dans les écoles. En l'absence de 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 pour le développement des curriculum, pour comparer la rentabilité de différentes sortes de matériels, des techniques de production et des différents moyens de formation et d'incitation des enseignants à leur emploi. En réalité, les unités de développement des curriculum devraient considérer que leur responsabilité majeure est d'évaluer les manuscrits. Elles devraient 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 agences non gouvernementales, les écoles et les consommateurs des livres. Les études conduites montrent que les gouvernements devraient planifier sur le long terme le financement de tout ce qui concerne les manuels. Cette planification devrait intégrer le coût du soutien aux politiques pédagogiques (réformes des programmes et formation des enseignants) ; les économies qui pourraient résulter de différentes options ; les réductions du prix des ouvrages qui pourrait 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

---

(...continued)

matériels éducatifs en langues africaines), 1997 - *Edité par M. Woodhall*

*E The Economics of Publishing Educational Materials in Africa* (Aspects économiques de la publication de matériels éducatifs en Afrique), 1997 de W. Bagoya et coll.

*E A Bibliography of Publishing and the Book Chain in Sub-Saharan Africa* (Bibliographie de l'édition et de la chaîne du livre dans l'Afrique subsaharienne) 1997 et 1998 de Hans Zell.

*E Les habitudes de lecture en Afrique subsaharienne et les apprentissages traditionnels : bibliographie analytique*, 1997 de S. Gazza.

*E An introduction to Publishing Management* (Introduction à l'Édition) , de I. Montagnes.

Études non publiées :

*E Getting books to schools*, 1998, *édité par D. Rosenberg*

*E ADEA Study on Distribution and Dissemination Systems for Educational Materials in West Africa*, 1999, de A. Higo (Étude de l'ADEA sur les systèmes de distribution et diffusion du matériel éducatif en Afrique de l'Ouest).

*E Fiscal and Legal Constraints to the intra-African Book Trade*, 1999, de R. Makotsi et coll. (Conditions fiscales et légales du commerce du livre entre pays d'Afrique)

- développement des capacités.
- (d) La logistique des politique du livre requiert l'attention. Il faut former à tous les niveaux les personnels en charge de la logistique, emmagasinage, transport des livres vers les écoles, entretien et choix des livres et contenu par rapport aux sexes.
  - (e) Si l'édition doit être pleinement commercialisée, la qualité d'auteur doit être reconnue à des personnes ou des équipes identifiées en tant que telles par les éditeurs et les institutions de développement des curriculum doivent jouer un rôle de conseil et de régulation 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 par rapport aux manuels et autre matériel didactique.
  - (g) Une recherche doit être conduite sur la façon d'intégrer l'usage - économique - 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 de roulement et de bénéficier de conditions économiques plus favorables. Une réforme des procédures d'appel d'offres en matière de production de manuels est indispensable au déblocage de l'édition en Afrique.
  - (i) Une formation à la gestion des éditeurs est une condition indispensable au bon fonctionnement des maisons d'édition. Les Associations d'Editeurs, soutenues par les gouvernements doivent mettre en place des dispositifs de formation à toutes les composantes des métiers de l'édition.
  - (j) En ce qui concerne la production, les éditeurs devraient étudier la possibilité d'utilisation partagée d'équipement de PAO.
  - (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. L'absence de culture de commercialisation et la situation des réseaux de vente au détail dans ces pays conduisent à juger nécessaires des études permettant de mieux connaître les situations locales, l'importance 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 et il faut prendre en compte les circonstances propres à chaque pays, y compris le climat et les politiques industrielles en général, la situation présente 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 d'une politique du livre.
  - (m) Les organismes bailleurs de fonds doivent veiller à ce que tous les niveaux d'assistance au secteur éducatif sont coordonnés aux besoins en matière de livre et matériel éducatif.

*Renforcer les systèmes de gestion et de soutien aux enseignants*

- 4.157 Le Groupe de Travail Profession Enseignante (GTPE), organisé en deux sections, travaille sur la gestion et le soutien aux enseignants. Le GTPE/F s'intéresse aux pays

francophones et le GTPE/A aux pays anglophones. Les pays lusophones ont le choix de s'intégrer à l'une ou l'autre section.

- 4.158 Depuis 1993, le GTPE/A a centré son attention sur un programme visant les problèmes de gestion et de soutien aux enseignants (TMS - Teacher Management and Support) tels que les conditions de service qui affectent leur performance. Réalisé en liaison avec 15 groupes nationaux, ce programme TMS a apporté la preuve que :
- des approches alternatives, rentables, de développement professionnel s'offrent aux ministères de l'éducation ;
  - Les Ministères de l'Education peuvent renforcer les capacités professionnelles des enseignants, des directeurs d'écoles et des inspecteurs et autres professionnels de l'éducation en utilisant les ressources locales et régionales ;
  - il est désormais évident que les pays africains peuvent faire intervenir leurs experts locaux pour aider au développement des personnels dans la région. Cela favorise le partage d'expérience 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 d'un pays et enfin que :
  - Des investissements modestes peuvent avoir des effets bien plus grands lorsqu'ils accompagnent un plan d'action bien construit. Ce qui ne signifie pas que ce plan soit complexe ni dans sa conception ni dans ses procédures.
- 4.159 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 système de gestion des enseignants (SGE) - ces derniers jouent le rôle de groupes de pression (lobby) et de véhicules de livraison pour le processus du SGE. Pour pouvoir fonctionner, les GTN doivent satisfaire à plusieurs critères : les membres doivent être aussi représentatifs que possible et comprendre des représentants de tous les départements concernés ; la mise en place des GTN doit se faire conformément aux orientations des SGE 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 et; le leadership doit être assumé par un haut fonctionnaire.
- 4.160 Cette approche très participative et la constitution de réseau ont eu un effet perceptible de développement des capacités des ministères de l'éducation en ce qui concerne la gestion et le soutien aux enseignants. L'élaboration de supports/ressources, élément central de la stratégie du GT a été poursuivie dans tous les pays membres du GT. Et notamment :
- diffusion d'ouvrages de référence répondant aux besoins spécifiques en matière de gestion et soutien aux enseignants
  - développement rapide d'outils de formation indispensables produits par des équipes d'auteurs Africains ;
  - choix par les ministères de l'éducation de supports/ressources élaborés localement et
  - adaptation/traduction de supports/ressources communs.
- En liaison avec ce travail, le GTPE/A a entrepris à grande échelle des activités de formation de concepteurs d'outils de formation, d'inspecteurs, de professeurs principaux, de formateurs d'inspecteurs et de formateurs régionaux. Ce développement des capacités s'est opéré non seulement au niveau national mais a également renforcé les capacités régionales

et les réseaux. En effet des formateurs originaires d'un grand nombre de pays d'Afrique, étant connus grâce au travail en réseau, ont été très bien acceptés.

- 4.161 La section francophone du GTPE relate le développement des capacités opéré en matière de gestion et mobilisation des enseignants, en travaillant comme la section anglophone avec des groupes nationaux et un réseau d'experts africains qu'elle a constitués. Quatre résultats sont mis en lumière :
- Définition et application de nouvelles procédures de gestion visant l'élévation de la qualité des enseignants et concernant le recrutement, la formation initiale et continue des enseignants ;
  - 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.
  - création d'un réseau d'experts nationaux en vue d'échanges entre pays africains ;
  - amélioration de la qualité de la gestion des enseignants : procédures de recrutement, structures de carrière, informatisation de la gestion et décentralisation.
- 4.162 Bien des pays francophones d'Afrique (dont certains ont parmi les plus bas taux brut de scolarisation) concentrent actuellement leurs efforts sur un enseignement primaire pour tous et en conséquence inventent de nouveaux modes de recrutement, de formation, de motivation et de gestion des enseignants. C'est dans ce contexte que le GTPE a apporté sa collaboration en créant des synergies entre les pays concernés et instaurant un réseau d'experts ayant une expérience de terrain. Le GTPE a en particulier intensifié le partage d'expériences en ce qui concerne :
- la formation des maîtres par rotation ;
  - les procédures décentralisées de recrutement ;
  - la recherche d'un large accord (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.
- 4.163 Le réseau créé par le 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 page 16 à 19). La situation nouvelle demande plus de souplesse et de flexibilité du point de vue administratif sur tous les aspects de la gestion des enseignants dont beaucoup dépendent, dans les pays francophones, du ministère de la fonction publique. Il y a problème dans la mesure où les ministres de la fonction publique sont considérés comme \* souverains + puisqu'ils gèrent tous les fonctionnaires selon des règles et des procédures formalisées et 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 joue un rôle de catalyseur pour qu'aboutissent des réformes que, séparément, ministre de l'éducation et ministre de la fonction publique ne peuvent pas mener à bien.
- 4.164 L'apport majeur du GTPE a été le suivant :
- diagnostic clair des problèmes à résoudre par le pays où il intervient ;
  - Identification des situations où ces problèmes ont été résolus de manière

- satisfaisante ;
- développement des échanges entre pays africains ayant eu des expériences fructueuses dans ces domaines et qui peuvent ainsi en faire bénéficier leurs collègues d'autres pays.

Un exemple de tels échanges a été l'assistance apportée par des experts de Guinée, de Côte d'Ivoire et du Sénégal au Togo, au Tchad, au Niger et à Djibouti. Des séminaires régionaux visent le même objectif.

### *Développement des compétences du personnel du Ministère de l'éducation*

- 4.165 Le Botswana présente un programme de formation accélérée (dans les meilleurs délais possibles) d'une main-d'oeuvre locale apte à servir l'économie du pays. La réussite obtenue ici est que le pays a presque atteint une autosuffisance par rapport à tout ce que souhaitait le Ministère de l'Education. Comme en ce qui concerne l'EUT en Ouganda, cette politique a été le résultat d'une volonté politique clairement affirmée à l'époque où beaucoup pensaient qu'un tel 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 de 80 dollars US. Il n'avait pas un Ministère de l'Education pleinement performant. Le pays ne comptait que 252 écoles primaires et neuf établissements secondaires et moins de 10 Botswaniens diplômés. Tous les postes dirigeants étaient occupés par des expatriés. Au Botswana, en 1999, 99,7 % des maîtres des écoles primaires et 82 % des enseignants du secondaire sont des nationaux ainsi que 74 % des Professeurs des Facultés d'Education (toutes les six dirigées par des nationaux) ; le nombre des maîtres d'éducation spéciale est passé de 4 à 82 ; la proportion de maîtres du primaire qualifiés est passée de 62% à 92 % en 1999.
- 4.166 Plusieurs facteurs expliquent ce succès :
- Le besoin était nettement ressenti ainsi que le sentiment d'urgence
  - Le leadership des opérations a été pleinement assuré ;
  - L'élaboration de la politique à mettre en oeuvre a été largement consultative et a pris en compte les priorités nationales ;
  - Des politiques bien ciblées et cohérentes, une planification rigoureuse doublée d'un suivi des performances réalisées par rapport aux plans et 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 subi une modification dans le temps ce sont les catégories de ressources humaines et les types de compétences considérés comme prioritaires pour le Plan pendant une période donnée. Mais l'accent mis sur les ressources humaines s'est maintenu durablement, avec vigueur.
  - 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. 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 fortement dans le développement des ressources humaines alors même que le pays vivait une période d'austérité. C'est une des caractéristiques du Botswana d'avoir toujours été prêt à investir - même au prix d'emprunts - pour



- développer ses ressources humaines. De hauts niveaux d'enseignement supérieur - le plus souvent acquis à l'étranger - furent recherchés.
- En ce qui concerne le financement, le Botswana est parvenu à mettre les financements venant de l'extérieur au service des priorités définies au niveau national. Le pays a réussi à imposer en permanence ses priorités et à y conformer l'aide extérieure. Celle-ci n'a pas été orientée en fonction des perspectives des bailleurs de fonds mais bien, grâce à la fermeté et la confiance des dirigeants nationaux, en fonction des perspectives botswaniennes.
  - L'accroissement du secteur éducatif a davantage augmenté les besoins en ressources humaines pour y faire face. Cette croissance était due au développement des dix années d'éducation de base et au-delà.
  - En relation avec le développement du secteur, un développement organisationnel des services éducatifs, du ministère aux écoles, a nécessité un accroissement de toutes sortes de compétences.
  - 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. Parmi ces mesures : des salaires compétitifs, des opportunités de complément de formation ; des dispositifs d'aide médicale, des prêt pour achat de voiture et de logement ; la fourniture d'équipement, des locaux et du matériel éducatifs rendant plus plaisant et plus gratifiant l'environnement du travail et toutes mesures découlant des études d'Organisation et Méthode, etc.
- 4.167 Un élément central de la réussite est l'approche retenue par le gouvernement comme processus de planification. Les priorités nationales 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 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 revues annuelles et à mi-parcours des programmes. Une restructuration basée sur les études d'organisation et gestion a amélioré l'affectation du personnel.
- 4.168 On peut tirer les enseignements suivants de l'étude de cas du Botswana :
- Un programme concerté est nécessaire lorsqu'on opère avec des partenaires extérieurs. Cela permet le respect des priorités nationales.
  - L'environnement global doit être propice.
  - Des objectifs réalistes doivent être fixés qui correspondent aux capacités nationales.
  - Un suivi pendant la mise en oeuvre est indispensable.
  - La durée doit être assurée par une diminution progressive du financement extérieur compensée par un accroissement correspondant du financement national.
  - Des mesures d'encouragement doivent être prises pour retenir les compétences et les employer à en former de nouvelles pour compenser les pertes. En effet (i) la formation améliore les performances et (ii) le personnel formé est plus mobile.
  - De bons enseignants ne sont pas tous de bons gestionnaires. Il faut former des cadres formés à la gestion de l'éducation.

### Réforme de l'enseignement supérieur

- 4.169 Le Groupe de Travail sur l'Enseignement supérieur présente trois types d'efforts fructueux touchant différents aspects 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 second d'une réforme globale de l'enseignement supérieur entreprise par le gouvernement camerounais dans les années 1990 et enfin la troisième expérience est une innovation en matière de coopération régionale pour la formation et la recherche.
- 4.170 Les réformes institutionnelles concernent les expériences de planification stratégique de l'Université Eduardo Mondlane au Mozambique. Deux cycles de planification sont présentés : le premier en 1990 quand il devint clair que l'Université devait s'adapter à un nouveau contexte économique et politique prenant des distances avec un horizon marxiste et un soutien provenant du bloc de l'Est. Il devenait évident qu'il fallait s'assurer un soutien et un financement extérieurs. Le second cycle commença en 1996-1997 lorsque le Mozambique et sa principale université publique s'adaptèrent à la démocratie, au lois du marché et à la globalisation. Les premiers efforts ont été le fait d'un petit nombre de personnalités marquantes tandis que les seconds ont été générés par une méthodologie participative qui devait permettre une plus large implication de l'Université dans le processus de changement.
- 4.171 L'étude de cas porte sur une évaluation du processus participatif du deuxième cycle de planification par comparaison avec le premier cycle. En voici les conclusions :
- Les processus participatifs, dans un contexte où la démocratie est une innovation relativement récente comme c'est le cas au Mozambique, ont tendance à s'éterniser et demander beaucoup d'efforts.
  - Une planification participative doit impliquer 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 une aide. En fait un des rôles que devrait jouer la haute administration serait de fournir l'information de base et de lancer le débat.
  - Des groupes différents ont des besoins de participation également différents.. Ces besoins doivent être pris en compte.
  - On ne peut évaluer la planification uniquement sur la base de documents. Un des résultats les plus importants à en attendre étant de nourrir le débat sur les questions en jeu.
  - Divergences et conflits font nécessairement partie de la planification stratégique. Celle-ci n'est pas un simple exercice technique puisqu'elle doit en fait catalyser le débat. Les universités sont le lieu privilégié du débat d'idées et il incombe aux planificateurs d'en tenir compte en préparant le processus de planification.
  - La planification participative a un impact positif.
- 4.172 Le second cas rapporté par le Groupe de Travail sur l'Enseignement Supérieur concerne la réforme de l'enseignement supérieur au Cameroun. La réforme a été initiée en 1993 en réponse à la surcharge excessive des effectifs que connaissait l'Université de Yaoundé où les inscriptions étaient passées de 9.000 en 1977 à 45.000 en 1991. Pendant ce temps-là les infrastructures n'avaient pas beaucoup changé et le ratio maître/élève atteignait en 1991 1/54. Par ailleurs, le Trésor Public était épuisé d'où des retards de paiement des bourses des étudiants comme des salaires des enseignants (qui représentaient ensemble 89 % du budget de l'université). La situation matérielle des étudiants semblait avoir pris la place de l'enseignement et de la recherche dans les priorités de l'université. 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.

- 4.173 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 véritables universités dans l'ensemble du pays. Cette redistribution géographique non seulement résolvait les problèmes d'espace à Yaoundé mais facilitait 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 de cours en deux semestres fut mis en place et il fut demandé aux universités d'adapter leurs offres de formation aux besoins du marché du travail local. On augmenta sensiblement les frais d'inscriptions tandis que le système de bourse était supprimé et que s'accroissait d'autant le budget de la recherche, des infrastructures et de l'enseignement. Les données relatives à l'année universitaire 1995-1996 montrent une élévation du taux de réussite (jusqu'à 70 % dans l'une des universités) et une réduction du ratio maître/élèves.
- 4.174 Les réformes ont cependant connu également des difficultés par exemple une résistance à la participation financière demandée aux parents et étudiants pendant que la part de l'Etat était réduite. Malgré les nouvelles rentrées assurées par les frais d'inscription et l'élimination des bourses, les universités comptent encore sur le soutien du gouvernement pour environ 70 % de leur budget. La création de nouvelles universités a exigé du personnel nouveau et cela s'est traduit par une baisse globale de la qualité du personnel. Planification stratégique et contrôle de la qualité sont toujours inexistantes. La conclusion que l'on peut tirer de ces réformes camerounaises est que de telles réformes ne peuvent réussir sans un soutien politique et du grand public très fort, une sécurité financière des universités et des gestionnaires expérimentés et dévoués.
- 4.175 Enfin le Groupe de Travail de l'ADEA sur l'Enseignement supérieur présente un réseau de renforcement des capacités de recherche pour l'Afrique Australe et Orientale visant le développement des ressources humaines en renforçant durablement les capacités en sciences, en ingénierie et sciences humaines. Le programme a pour sigle USHEPiA (*University Science, Humanities and Engineering Partnerships in Africa*). Ce réseau 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 conçu le projet et fourni le cadre de la coopération en faisant connaître aux autres parties l'université du Cap, les universités participantes d'Ouganda, du Kenya, de Tanzanie, de Zambie, du Zimbabwe et du Botswana et enfin les partenaires bailleurs de fonds extérieurs. L'approche retenue est \* du type sandwich + c'est-à-dire les membres du réseau partagent leur temps entre leur université d'origine et l'université où ils poursuivent leur études, le plus souvent l'université du Cap. Le financement accordé comporte les frais de voyages, les frais de séjour pour 20 mois et prévoit la visite d'un superviseur, les dépenses d'équipement et celles liées à la recherche.
- 4.176 Les résultats sont les suivants :
- Trente-six bourses ont été accordées, dont dix à des femmes ; 2 diplômes PhD et 2 masters ont été obtenus.

- Plus de 40 superviseurs ont rendu visite aux universités membres du réseau. Ces visites étaient l'occasion de conférences, d'examens 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 des participants et une suffisante capacité de gestion.
- L'opération a permis d'étendre les liens de collaboration entre chercheurs africains et a fait tomber certaines des barrières qui s'étaient historiquement installées entre l'Afrique du Sud et le reste du continent.
- Le partage des ressources au niveau régional entraîne des économies d'échelle
- La naissance d'un réseau de chercheurs africains capable de répondre aux exigences du développement de l'Afrique subsaharienne.

4.177 Voici les facteurs qui expliquent ce succès :

- L'importance de la consultation qui a fait que 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 un accord général quant aux objectifs, à des attentes partagées chacun ayant exprimé ses besoins. L'université du Cap, par exemple, déplorait de ne pas recevoir davantage d'étudiants de haut niveau, faisait part de son désir d'entretenir des relations en matière de recherche avec le continent et de celui de recevoir des étudiants d'autres pays d'Afrique pour servir de modèles dans le contexte de renouveau de l'Afrique du Sud. D'autres partenaires insistaient 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 que la souplesse, (notamment budgétaire) a fait que chaque bourse était adaptée individuellement à chaque bénéficiaire.
- L'enthousiasme est également facteur de succès important.
- Au-delà des individus bénéficiaires d'une bourse d'études, il y eut un effort conscient tendant à la création du réseau. Des liens se sont développés entre universités, facultés et superviseurs. Il en découla des à-côtés impliquant en particulier les superviseurs, nomination d'examineurs externes, invitations à donner des conférences ou animer un séminaire. Le réseautage s'est fait simultanément à trois niveaux ; au niveau de la direction de l'université, à celui de la faculté et à celui de l'individu titulaire d'une bourse 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 de collecter indépendamment de nouveaux fonds pour des recherches futures, comptent parmi les facteurs de succès.

4.178 Les problèmes rencontrés :

- La communication était difficile (que ce soit par courrier, par fax, courrier électronique ou téléphone) et cela a gêné les relations entre le bureau d'USHEPiA au Cap et les universités partenaires et entre les boursiers et les superviseurs. Cela a freiné les capacités d'anticipation de l'administration du programme
- D'autres difficultés étaient liées au manque de définition claire des rôles entre le système de supervision et l'unité de travail. Il faut dire que les obligations des superviseurs et la nature de leurs relations n'ont jamais été clairement traitées dans ce projet.
- Certains déséquilibres créés par le projet ont pu causer des problèmes. Vivre au Cap

avec le salaire de l'université d'origine pouvait être difficile pour certains. Dans d'autres cas, l'équipement que recevaient les titulaires de la bourse pouvait entraîner des conflits avec leurs collègues plus chevronnés.

Renforcement des liens entre les ministères de l'éducation et leurs partenaires financiers extérieurs

- 4.179 Le Groupe de Travail sur l'Analyse Sectorielle en Education rend compte d'une étude sur les perceptions qu'ont les décideurs des ministères de l'éducation et les organismes extérieurs partenaires des approches sectorielles (ont dit également des programmes d'investissement sectoriel) . L'étude porte sur le Burkina Faso, le Ghana et le Mozambique. Etant donné les attentes qui en résultent, une bonne compréhension commune de ces perceptions est indispensable à la bonne poursuite des partenariats.
- 4.180 L'étude montre qu'il y a bien des points communs dans la façon dont sont comprises dans les trois pays l'approche sectorielle et les différences qu'elle comporte par rapport à une assistance traditionnelle par projet. Mais l'étude montre 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 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 au développement +. Ce partenariat était compris comme 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 national et une adhésion des partenaires au cadre politique mis en place et aux priorités nationales. On considérait que tous les partenaires au développement et en particulier les organismes d'assistance technique et financière étaient coordonnés par le gouvernement.
- 4.181 Il y avait des divergences de vues quant au moment et à la façon dont l'approche sectorielle avait été introduite dans les contextes nationaux spécifiques et quant à son origine. Cette divergence de vues séparait souvent d'un côté les responsables des ministères, et, de l'autre, les représentants des organismes extérieurs. En ce qui concerne les responsables ministériels dans les trois pays, était fortement mis en avant le besoin identifié par le gouvernement d'une approche holistique du développement de l'éducation, qu'il soit compris comme un *subsector or wider sector programme*. D'autres personnes interrogées dans tous les 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.
- 4.182 Il est trop tôt pour parler de réussite quant au partenariat entre ministères de l'éducation et organismes internationaux d'assistance technique et financière en matière d'adoption d'une approche sectorielle du développement de l'éducation. Cette approche sectorielle actuelle fait suite aux anciens modes d'assistance et n'est

- encore entrée dans les esprits et inscrite dans la réalité d'aucun des trois pays. Néanmoins, une analyse comparative des stratégies, des processus et des structures qui ont été élaborés et mis en oeuvre pour faciliter le développement de l'éducation dans les trois 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 en ce qui concerne l'intérêt d'une approche sectorielle :
- (a) Le leadership du gouvernement est central. Cela signifie continuité et stabilité et capacités de gestion adéquates. Cela comprend un leadership des niveaux intermédiaires au sein du ministère. Au Mozambique, par exemple, l'élément décisif du succès obtenu semble-t-il est l'effort de formation à la gestion fait envers les échelons intermédiaires du ministère.
  - (b) La configuration des partenaires extérieurs dans un pays donné joue un rôle. Malgré leur désir d'avoir une perception commune de l'approche sectorielle du développement de l'éducation, les partenaires au développement demeurent déterminés par leurs propres politiques nationales et institutionnelles, leur idéologies et les directives opérationnelles qu'ils ont reçues.
  - (c) Le développement des capacités institutionnelles est décisif. Des capacités et des structures institutionnelles appropriées sont des conditions nécessaires à l'élaboration et la mise en oeuvre de toute réforme éducative satisfaisante ou à l'introduction de nouvelles approches du développement de l'éducation.
  - (d) 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 exige une commune compréhension des buts et des stratégies .
  - (e) Les systèmes de valeurs, l'éthique, les codes moraux jouent un rôle. Une des conditions préalables à l'instauration de vrais partenariats pour le développement est la bonne connaissance des modes de pensée de 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 rend plus clairs les arrangements contractuels qui régissent l'interaction.
- 4.183 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 réaliser ce que n'a pu faire l'assistance par projet. Elle doit plutôt être comprise comme un processus complexe en évolution , un mode de pensée souple, des allers et retours entre pensée et action tout ceci conduisant à concevoir de façon holistique un développement cohérent basé sur une compréhension commune des priorités et des accords conclus pour la mise en oeuvre.( ? ) Une 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 touchant les intérêts des uns et des autres est une chance de succès.

## 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 développement des capacités. En réalité, l'amélioration de l'accès à l'éducation ou de sa qualité ne peut se faire sans développement 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, 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 développement des capacités de l'autre, les études de cas centrées sur l'accès ou la qualité portent également sur le développement des capacités et, inversement, celles qui sont centrées sur ce dernier défi abordent l'accès et la qualité, puisque ces objectifs mobilisent en priorité les nouvelles capacités.
- 5.2 Dans l'idéal, chacune des études de cas synthétisées dans la section 4 fournissait cinq éléments d'information : (i) la description d'une intervention ayant réellement amélioré l'accès, la qualité de l'éducation et les capacités du système éducatif ; (ii) des preuves concrètes de l'amélioration analysée ; (iii) une analyse des processus qui y ont conduit ; (iv) les facteurs qui ont permis le succès et (v) les leçons à en tirer. Naturellement, les facteurs facilitateurs 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 aussi théorique et analytique qu'instructif. Théorique en ce sens que toute intervention est un ensemble complexe dont le contexte de mise en oeuvre est un élément clef. Analytique parce qu'elle isole les éléments risquant de la dénaturer. Et instructif car elle fait mieux apparaître les éléments fondamentaux pouvant être adaptés à d'autres contextes. Et cela permet ainsi d'apprendre les uns des autres en partageant les expériences, ce qui est, en définitive, l'objectif de la revue Prospective/bilan.
- 5.4 La relation de complémentarité qui existe entre accès et qualité et les capacités qui sont les outils des améliorations à promouvoir rend difficile, voire artificielle la distinction entre les facteurs qui entrent en jeu dans un cas ou dans l'autre. A la lecture de la plupart des études de cas, on peut dire que les principes, les facteurs, les stratégies qui améliorent accès, qualité et capacités, sont fondamentalement les mêmes. C'est pourquoi cette section ne traite pas séparément des trois défis isolés jusqu'ici mais, plus généralement, veut repérer, mettre en lumière, des tendances généralisables, des perspectives pour le développement de l'éducation dans cette

partie du continent.<sup>13</sup>

---

On parle de tendance lorsque plus de deux études de cas se rejoignent sur une même orientation.



## Développer l'éducation en Afrique subsaharienne : Qu'est-ce qui marche ?

### 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 tous les succès remportés en matière d'accès, de qualité, de développement des capacités systémiques est une transition vers la démocratie et le souci d'égalité. Dans quatre des études de cas, le pays venait de sortir d'un régime répressif. En Afrique du Sud, au Zimbabwe et en Namibie, il fallait en finir avec les inégalités d'accès à l'éducation jusque-là institutionnalisées. L'Ouganda devait reconstruire un système éducatif pratiquement détruit par les gouvernements répressifs et les luttes intestines. L'Afrique du Sud s'efforce d'offrir des possibilités d'accès à une majorité non blanche auquel l'apartheid interdisait jusqu'ici l'accès à l'enseignement supérieur. La volonté en Namibie de développer les capacités touchant les programmes, l'évaluation des étudiants, la gestion de l'information sur l'éducation était aussi de mettre un terme aux inégalités de l'éducation Bantou imposées par le même apartheid. Le Projet Sciences du Zimbabwe a principalement vu le jour pour permettre l'accès à un enseignement scientifique aux étudiants noirs, pour la plupart d'origine rurale et pauvres, auxquels le gouvernement discriminatoire de Rhodésie l'interdisait. 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 laissés le gouvernement colonial.
- 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. Et l'importance de cette règle est soulignée par le fait que même au sein de pays démocratiques, certaines catégories - femmes et filles, handicapés, minorités ethniques et linguistiques - se voient privées de certaines opportunités sous prétextes d'inégalités supposées.*

### Vision politique, conviction et engagement

- 5.7 Une vision claire, une ferme conviction et l'engagement de leaders haut placés font beaucoup pour le succès des tentatives de développement de l'éducation. Dans certains pays, comme au Botswana, en Guinée, en Namibie, en Ouganda et en Afrique du Sud, les interventions rapportées étaient commanditées par les services du Président et avaient tout l'appui 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 la conviction de leaders de haut niveau permettent de venir à bout des obstacles et des aléas. Ceci est particulièrement clair dans les cas présentés par le Botswana, le Liberia, la Namibie et l'Ouganda, où la conviction et l'engagement ont assuré le succès dans des situations financières extrêmement difficiles et des capacités limitées.
- 5.8 *Leçon. Le succès en matière de développement de l'éducation exige de la*

*passion. Les innovations doivent avoir leurs champions haut placés qui sont, eux, en mesure de gagner le soutien, l'adhésion des agents du changement. Le succès du développement de l'éducation ne va pas sans l'impulsion du leadership national au plus haut niveau. Les innovations qui sont en tête des objectifs politiques nationaux ont plus de chances de succès.*

### *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 esquisser ainsi : \* inventer le mouvement en marchant +. Elle naît d'une prise de conscience de l'urgence du changement. Elle est évidente dans l'entreprise botswanaïenne de développement des ressources humaines, dans le projet des sciences au Zimbabwe, dans le développement des capacités institutionnelles en Namibie, dans l'Education Primaire Universelle Ougandaise et dans les politiques innovantes concernant les enseignants au Sénégal, au Tchad, en Guinée et ailleurs encore. Pratiquement toutes les études de cas soulignent la sagacité des \* champions + du changement qui ont veillé à ce que la planification ne stoppe pas la mise en oeuvre. Bien que parfaitement conscients des limites et contraintes comme des travaux de fond qui restent à faire, le sentiment de l'urgence et leur aptitude à \* inventer le mouvement en marchant + leur ont permis d'engager les opérations et de connaître le succès. En un sens, cela marque la suprématie de la gestion sur la planification.
- 5.10 *Leçon* : le succès des innovations tient à un judicieux équilibre entre planification et réalisation. Un des éléments clefs de cette équilibre est d'être capable de ne pas laisser la planification stopper la mise en oeuvre. Comme le dit fort bien un des auteurs du rapport du Zimbabwe,, tout ne doit pas être en place avant de commencer .

### *Large consultation sans exclusive*

- 5.11 Autre tendance qui apparaît nettement : consultation très large et recherche d'un consensus sont une nécessité absolue. Les instigateurs d'une innovation sont de plus en plus conscients qu'il leur faut assurer un très large soutien à toute intervention. Consultation et consensus permettent une appropriation des politiques et des programmes éducatifs par les parties prenantes autres que les responsables politiques et techniciens des ministères. Notons que par politique éducative on signifie toute forme de pratique institutionnalisée.
- 5.12 Dans ses modalités les plus formelles, cette consultation prend la forme de Commission présidentielle ou nationale de l'éducation. La consultation qui a précédé l'élaboration de la politique d'Education Primaire Universelle en Ouganda, ou la politique touchant l'enseignement supérieur en Afrique du Sud en sont des exemples. Des consultations moins formalisées font partie intégrante des stratégies d'amélioration de l'accès à l'éducation. Elles font appel à toute une gamme de moyens de communication, meetings, radio, brochures, presse, etc.
- 5.13 Une vaste consultation de toutes les parties prenantes est présentée comme un

facteur décisif de succès du projet de redéploiement des enseignants de Guinée, de l'EPU en Ouganda, des écoles \* Dina + de Madagascar, du programme de recrutement d'enseignants volontaires au Sénégal, de la mobilisation des communautés pour améliorer l'accès au Mali, au Burkina Faso, en Gambie, du bon vouloir des communautés nomades du Nigeria quant à la scolarisation des enfants et des adultes, du programme de formation de base dans les écoles coraniques de Zanzibar ou de la mise en place d'EMIS 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. Au Liberia, par exemple, le syndicat des enseignants a aidé le ministère de l'éducation à convaincre les enseignants de ne pas abandonner ceux qui avaient soif d'apprendre et de ne pas quitter le pays. De plus en plus des organisations non gouvernementales travaillent main dans la main avec les gouvernements pour fournir des services éducatifs et mobiliser les communautés.
- 5.15 *Leçon. On a beaucoup à gagner à une meilleure communication avec les parties intéressées au développement de l'éducation. L'initiative récente de la Banque Mondiale et de l'ADEA touchant à l'apprentissage de la communication A semble la bienvenue. Au fur et à mesure de sa réalisation, il deviendra nécessaire de s'intéresser à toutes sortes de catégories dont le soutien au développement de l'éducation est indispensable. Il faudra recourir à l'ensemble des technologies de la communication pour les atteindre sur le terrain.*

#### Attention soutenue aux besoins réels et exprimés

- 5.16 Les interventions pour le développement ne sont soutenues que dans la mesure où elles sont vues comme répondant aux besoins réels des gens. Développer l'éducation satisfait une demande populaire d'éducation. Le bon vouloir des communautés qui contribuent de façon significative à l'accroissement de l'accès et dont les apports augmentent la qualité de l'éducation atteste du fait qu'elles perçoivent bien l'intérêt de l'éducation pour leur vie et celle de leurs enfants. Toutes les études de cas sur les partenariats avec les communautés le montrent. Les communautés voient dans l'éducation un instrument de lutte contre leur 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 développement des capacités institutionnelles en Côte d'Ivoire et en Namibie. Dans les deux pays, EMIS 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 également, Emis répondait aux soucis 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 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 pour les décideurs politiques de consacrer du temps et de l'énergie à faire*

*comprendre l'intérêt de leurs démarches aux futurs bénéficiaires. Il ne suffit pas qu'eux-mêmes se disent : ce sera bien pour eux.*

### Partenariats effectifs 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 dispensateurs d'éducation. Jusqu'ici, ce sont les communautés qui ont été les principaux partenaires impliqués dans l'offre d'éducation. Elles sont de natures diverses, communautés laïques ou religieuses (églises catholiques au Liberia et au Lesotho, communauté musulmane à Zanzibar) ou appartenant à la société civile comme les ONG locales. Bien des efforts d'ouverture de l'accès à l'éducation tiennent au soutien apporté par les communautés.
- 5.20 *Leçon : bien des idées neuves et des ressources peuvent naître de l'autorisation et de l'encouragement donnés à ceux qui veulent bien mettre la main à la pâte en matière d'éducation.*

### 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 par des heures de travail, par la fourniture de matériels didactiques, d'uniformes ou d'autres éléments, les communautés s'avancent de plus en plus sur un terrain jusqu'ici considéré comme domaine réservé des ministères et des professionnels. Certaines communautés sont désormais impliquées dans le recrutement des maîtres, les négociations touchant le salaire des enseignants - en particulier des enseignants non fonctionnaires - la gestion des enseignants (Guinée, Cameroun, Sénégal et Tchad), dans la gestion des écoles (Côte d'Ivoire, Zanzibar et Tchad), la gestion financière (Madagascar, Tanzanie) et dans la création et la gestion d'établissements préscolaires (Zanzibar). En d'autres termes, il semble qu'il y ait un relatif glissement des ministères centraux vers les communautés du pouvoir d'action et de contrôle.
- 5.22 Ce renouveau de la participation communautaire à l'offre d'éducation est fort intéressant, en particulier si on le relie à l'histoire de l'éducation dans l'Afrique subsaharienne. On présente souvent cette participation comme un phénomène nouveau ou du moins récent, on l'affuble d'appellations telles que \* partage des coûts + ou \* diversification des sources d'éducation +. C'est en fait, pour la plupart des pays d'Afrique, un retour à la tradition. Le plus souvent en Afrique, (dans les anciennes colonies anglaises en particulier) ce sont les communautés et les groupes religieux qui pendant la période coloniale et dans les premières années de l'indépendance dispensaient l'éducation. C'est ensuite que la plupart des gouvernements ont pris sous leur responsabilité et ont géré les écoles missionnaires qui devinrent écoles publiques. L'opération était considérée comme nécessaire pour la formation de la nation, l'intégration politique et l'harmonisation des standards.
- 5.23 Il y avait sans doute de bonnes raisons pour que le rôle des gouvernements s'accroisse dans les années qui ont suivi l'indépendance. Néanmoins, 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 et d'autres services sociaux. Avec l'habitude, les aptitudes qu'elle avait fait naître se sont également perdues. Avec le temps, la prise en charge des écoles par l'état a rétréci la gamme des possibilités d'éducation en laissant en marge des dispensateurs potentiels.

- 5.24 Le retour récent des écoles aux communautés est aussi ironique qu'instructif. Il démontre comment des politiques de développement de l'éducation ont régressé en ne prenant pas en compte des expériences africaines réussies dans le passé, et comment on a jeté l'enfant avec l'eau du bain. Des analyses attentives auraient pu montrer que l'on pouvait construire une nation, harmoniser les standards, réussir l'intégration politique sans détruire ce qui fondait la participation des communautés au développement de l'éducation.
- 5.25 Il est également ironique que le retour des écoles aux communautés coïncide avec la diminution des ressources de ces communautés, avec une tendance croissante à classer ces communautés par niveau de richesse, ou de pauvreté. Et l'ironie est double parce que ce sont les communautés les plus pauvres - dans les zones urbaines ou rurales - qui sont le moins bien servies en services éducatifs par le gouvernement. Et c'est donc généralement aux communautés pauvres qu'il est demandé de contribuer à leurs besoins d'éducation (voir les cas de Tanzanie et Côte d'Ivoire). Au niveau macro, la participation communautaire est plus importante dans des pays à faible taux de scolarisation primaire - c'est-à-dire 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 des moyens d'existence dont disposent les communautés et les individus. L'assistance extérieure est allée jusqu'ici directement aux gouvernements, il serait peut-être souhaitable d'explorer d'autres stratégies visant directement les communautés et individus dans le dénuement. De telles méthodes pourraient aider les communautés à se fournir elles mêmes plutôt qu'attendre d'être servies par les gouvernements nationaux. 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. Et cela est en plein accord avec l'objectif de cette revue Prospective/bilan de l'Education. Quels que soient les processus d'analyse et de réflexion qu'elle peut enclencher, des efforts concertés et soutenus doivent être faits pour identifier les facteurs qui favorisent le succès et pour les renforcer.*

### Décentralisation de la gestion et du contrôle de l'éducation

- 5.27 Un autre bénéfice important tiré de l'ampleur des consultations, outre l'émergence d'une implication des communautés, est le progrès lent mais sûr accompli vers une décentralisation de l'offre d'éducation, de la prise de décision et du contrôle en

matière d'éducation. Une caractéristique importante de ce processus de décentralisation qui ne va d'ailleurs pas sans poser problème est qu'il vient de la base - qu'il naît de besoins ressentis et acceptés - et non d'un quelconque modèle a priori de décentralisation. Cette décentralisation s'appuie sur des pratiques et des institutions préétablies. Le contrat-programme à Madagascar s'inspire du \* dina + qui est un type de contrat non écrit faisant partie de la tradition. Le programme concernant la petite enfance à Zanzibar repose, pour l'introduction d'un enseignement laïque, sur les écoles coraniques bien établies. 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 se construire sur des processus familiers, bien connus et donc acceptables. Le succès viendra plus vraisemblablement de processus de décentralisation prenant naissance dans les besoins du terrain et dans le contexte plutôt que de processus inspirés d'expériences étrangères à ce même contexte.*

*Politique et programmation fondés sur l'information et l'analyse*

- 5.29 Toute entreprise visant l'amélioration de l'accès, de la qualité, 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 dans une certaine mesure d'une analyse sectorielle ou d'une recherche/action. Un plus petit nombre cependant se sont accompagnées d'un suivi/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 l'éducation non formelle (Bénin et Nigeria) et le développement des curriculum (Namibie et Zimbabwe). Le meilleur accès des communautés nomades du Nigeria par exemple doit beaucoup à une action recherche conduite dans quatre centres pour l'éducation des nomades basés dans des universités. Le programme de formation technique et professionnelle de Madagascar fut précédé d'une étude révélant les besoins des employeurs et des salariés. Cette étude a permis une adaptation des compétences existantes aux besoins du marché local du travail grâce à un programme de formation se fondant sur les résultats de l'enquête. Au Zimbabwe, le *Informal Sector Training Project* fut également précédé d'une analyse des compétences montrant l'adéquation entre les compétences de ce secteur et les besoins du marché local. De même on procéda en Namibie avant le lancement de EMIS à une analyse des besoins d'information des usagers potentiels. Et l'accueil fait à EMIS vient de sa capacité à satisfaire ces besoins. L'initiative du Niger touchant l'amélioration de la qualité a été au départ une recherche expérimentale et plusieurs évaluations ont été réalisées comparant les performances du groupe expérimental à celles d'un groupe témoin. Un autre projet dont l'impact a fait l'objet d'un suivi étroit

est la pédagogie convergente au Mali.

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

5.32 *Leçon : alors qu'on trouve de longs développements sur 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 ayant aidé à leur conception ou à leur mise en oeuvre. C'est une hypothèse mais il est très tentant d'attribuer au moins partiellement leur succès à de tels fondements analytiques. Et si l'hypothèse est juste, alors il faut multiplier les efforts pour promouvoir la recherche et l'utilisation de ses travaux.*

### Une approche holistique améliore les résultats

5.33 Une autre tendance qui se fait jour est l'approche holistique, sous plusieurs angles d'un défi à relever. Ainsi en Ouganda, la mise en oeuvre de la politique d'EPU a entraîné la réforme des curriculum, la formation des maîtres à ce nouveau curriculum, la diffusion de nouveaux manuels et ouvrages, une meilleure gestion 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, la promotion de l'accès des filles à l'éducation s'est accompagnée de la suppression des frais de scolarité pour les filles, de la levée pour elles des restrictions d'âge, de l'allègement de la pression exercée pour les faire travailler en fournissant des moulins à grains, des locaux de soins aux enfants, de l'instauration d'un système de quotas d'enseignantes pour jouer le rôle de modèle, de campagnes de sensibilisation, de diffusion de manuels et de formation des enseignantes. Au Nigeria, pour accroître la scolarisation des enfants nomades, il a fallu adapter programmes et matériels didactiques, préparer les enseignants à l'accueil de ce nouveau public et l'emploi d'un nouveau programme, enrôler de jeunes nomades - de 12 à 18 ans - pour qu'ils enseignent les leurs, instituer des mécanismes de suivi et d'évaluation, adopter des horaires souples, faire la classe dans des lieux imprévus avec murs amovibles ou en toile, voire sur des bateaux ! Le projet Science du Zimbabwe comporte des éléments de refonte des programmes, l'adaptation des équipements, des systèmes de formation et de soutien aux enseignants. Et le *Zimbabwe Informal Sector Training* combine formation technique, apprentissage, services de conseils, de crédit, de commercialisation.

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

5.35 *Leçon : Développer le système éducatif est une entreprise complexe. Une*

*mesure unique ne peut seule obtenir l'impact recherché. Le succès est fonction d'une combinaison d'approches.*

### Utilisation optimale des ressources

- 5.36 Le recours aux doubles vacations (Gambie et Côte d'Ivoire), le recrutement d'enseignants non fonctionnaires moins bien payés (Sénégal, Cameroun, Tchad) et l'augmentation des effectifs des classes sont des exemples d'optimisation de l'emploi des ressources en améliorant l'accès à l'éducation sans peser davantage sur le budget du gouvernement. Ces dispositions concernant les enseignants ont des conséquences politiques et leur mise en oeuvre a souvent demandé que la volonté politique se fasse bien sentir. Tout en fournissant des enseignants là où, souvent, il n'y en avait pas, ces dispositions nouvelles sont rendues possibles par l'existence en nombre significatif de diplômés des études secondaires ou des universités demeurés sans emploi. Il y a un courant généralisé d'une hausse du niveau de diplôme des enseignants alors que les salaires de ceux-ci par rapport aux moyennes nationales des salaires auraient tendance à diminuer<sup>14</sup>. Mais comme le montrent les études du Sénégal et du Tchad il est nécessaire de trouver pour ces enseignants non fonctionnaires des mécanismes de reconnaissance et de soutien de leur motivation.

### Qu'en est-il des coûts ?

- 5.37 Bien que toutes les études disent les interventions rapportées \* rentables +, parmi les données concrètes les concernant les implications financières sont quasiment passées sous silence. A l'exception du projet Science du Zimbabwe et du dispositif d'enseignants volontaires du Sénégal, on ne sait pas grand chose de ce qu'on coûté les succès remportés. On n'en sait pas davantage sur ce qu'auraient coûté les alternatives en présence. La rentabilité des innovations est donc loin d'être infirmée ou confirmée.
- 5.38 *Leçon : il est clair à la lecture des études de cas que l'analyse financière est encore balbutiante et n'a pas sa place dans la culture des ministères de l'éducation. Avec l'habitude d'une réflexion critique, il faut aussi que s'établisse une réflexion sur les coûts. Il est difficile de recommander ou d'adopter telle ou telle innovation si l'on n'en connaît pas le coût. Dans le développement des capacités, il semble qu'il ne faille pas négliger analyse et gestion financières.*

### Mise en réseau et développement de communautés professionnelles panafricaines

- 5.39 Les études de cas des Groupes de travail de l'ADEA démontrent d'une façon magistrale l'importance du réseautage. Outre les deux sections du Groupe de travail

---

<sup>14</sup> Organisation Internationale du Travail : impact of structural adjustment on the employment and training of teachers. 1966



sur la Profession enseignante, le Groupe de travail sur les statistiques de l'éducation (dont nous n'avons pas d'étude de cas) montre tout l'intérêt que présente la constitution de communautés de professionnels traitant les mêmes problèmes. Ces deux Groupes de travail ont démontré comment ces communautés peuvent être à la base d'une assistance technique rentable.

5.40 Un exemple frappant

5.41 Il est vrai que la constitution et le maintien de tels réseaux professionnels ne sont pas simples. Tout d'abord une bonne compréhension des objectifs poursuivis est nécessaire. 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 personnes d'autres horizons. 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. Les Groupes de travail de l'ADEA ont montré que non seulement le réseautage était possible mais qu'il est hautement productif.

5.42 *Leçon : Investir dans la constitution de réseaux de professionnels travaillant dans un même domaine peut se révéler extrêmement profitable. Cela favorise un partage du savoir à l'échelle du continent*

Partenariats internationaux

5.43 Les études de cas montrent combien le soutien technique et financier apporté par les organismes internationaux de développement a été décisif pour parvenir aux réussites présentées<sup>15</sup>. Seize pays ayant fourni des études de cas font explicitement référence au rôle joué par leurs partenaires de l'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 oeuvre d'interventions que les pays concernés considèrent comme une réussite<sup>16</sup>. 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, par définition, apparaissent en marge des systèmes institués.

5.44 Cependant, les partenariats internationaux pour le développement de l'éducation en Afrique s'éloignent de plus en plus d'une assistance par projets spécifiques pour s'orienter vers une approche sectorielle. Certains aspects de cette évolution sont

---

Dans toute la section 4, c'est sous le terme générique de \* partenaires extérieurs + que sont désignés les partenaires et organismes extérieurs intervenant dans l'opération rapportée. Les études de cas précisent clairement quels sont les dits \* partenaires + mais nous avons choisi de nous en tenir à l'appellation générique.

<sup>16</sup> Faut-il nuancer ce propos en rappelant que les pays savaient que leurs études de cas seraient destinés à une audience internationale ? L'équipe technique de l'ADEA ne le pense pas. Tout laisse penser que les interventions choisies ont été celles qui, en toute sincérité, semblaient les plus significatives.

abordés dans l'étude de cas du Groupe de travail sur l'analyse sectorielle (voir page XX) qui s'appuie sur l'analyse des facteurs qui, dans trois pays, s'avèrent importants pour de partenariat. 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.

Note sur les preuves de la qualité de l'éducation

- 5.45 Bien qu'il soit difficile de mesurer concrètement la qualité de l'éducation, on convient que l'on peut considérer comme marques de la qualité des inputs (*apports, produits*), des processus et des résultats. La plupart des études de cas présentant une amélioration de la qualité se sont centrées sur des inputs. Ceux-ci se rangent en trois catégories : infrastructures (Lesotho), amélioration de la qualité des enseignants et superviseurs (Lesotho, Ouganda, Botswana, Sénégal, Cameroun, Zimbabwe) et manuels et matériel didactique (Zimbabwe, Ouganda, Namibie).
- 5.46 Il importe de noter que la plupart des études de cas relatant des améliorations significatives des infrastructures et des en ressources humaines - enseignants surtout - se classent comme traitant de l'accès à l'éducation. Comme on l'a déjà dit, le choix de ce classement montre que le souci primordial des pays était d'inscrire davantage d'enfants à l'école. Mais cela traduit également le centrage de l'analyse et des faits concrets présentés par l'étude. Même lorsqu'il y a eu un réel impact sur la qualité, cela, le plus souvent, n'est pas traité dans les rapports. Les preuves apportées sont des données sur la scolarisation. 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 maître/élèves alors que ce n'est pas le cas pour des indicateurs de qualité plus complexes, notamment 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, ont 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 sur la qualité de leurs interventions, est somme toute inquiétant.*
- 5.48 Peu d'études de cas ont présenté des améliorations de processus comme indicateurs d'amélioration de la qualité. Les quelques processus mentionnés sont les suivant : les services de gestion et de soutien professionnel aux enseignants (Lesotho et Ouganda) ; le choix de la langue maternelle comme langue d'enseignement (Mali, Niger et Seychelles), le recours à une pédagogie centrée sur l'apprenant (Cameroun, Mali, Niger), l'utilisation de l'information analytique et de la recherche pour fonder les politiques de développement de l'éducation (Nigeria, Ouganda, Afrique du Sud, Zimbabwe, Namibie) et enfin les procédures de suivi étroit des innovations (Niger, Mali, Nigeria). Ces processus sont indiqués comme allant s'améliorant mais on en sait bien peu sur ce qui véritablement progresse et comment le montrer empiriquement.

- 5.49 A l'exception du Mali (pédagogie convergente et recours à la langue maternelle) , du Niger (pédagogie participative, langue maternelle et classes réduites) et le Projet Science du Zimbabwe, les études de cas faisant état de résultats montrant l'amélioration de l'éducation sont encore plus rares. Cela vient peut-être de ce que les études de cas n'identifient pas toujours les résultats visés comme étant la résultante d'inputs et de processus. Ce que l'on ne connaît donc pas, c'est, d'une part, l'impact des inputs sur les processus et les résultats, et d'autre part, l'impact des processus sur les résultats. Par exemple, si 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 ? A quoi cela se voit-il ? Si les livres sont effectivement lus, 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 inputs et des processus est une fin en soi.
- 5.50 A de rares exceptions près, on note l'absence d'observations concrètes qui permettraient l'évaluer les performances des opérations présentées. Toujours sauf rares exceptions, il n'y a pas de suivi permanent , d'enregistrement régulier des performances. En réalité, plusieurs des interventions rapportées ont déjà une longue histoire sans qu'il y ait eu une évaluation systématique de leurs effets. Peut-être qu'ainsi, un des intérêts de cette revue Prospective/bilan aura été d'encourager à l'avenir ceux qui ont mis en oeuvre - pendant parfois des décennies - telle ou telle opération à jeter un regard en arrière et à s'interroger sur les résultats et sur la façon dont ceux-ci s'expliquent. Une des difficultés des équipes nationales a été de fournir des preuves pour lesquelles il manque de la documentation.
- 5.51 *Leçon : on ne veille pas assez à établir systématiquement les liens entre inputs et processus,, d'une part et entre inputs ou processus et résultats . De ce fait il n'était pas toujours possible de comprendre l'impact qu'avaient eu les innovations. Et surtout, nous ne disposons pas de ce fait d'un savoir cumulé touchant les ressources et les processus qui sont les plus puissants leviers du développement de l'éducation.*

### Une note sur le renforcement des capacités

- 5.52 Les études de cas qui sont classées comme rapportant des réussites en matière de développement 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 comportent sous un forme ou sous une autre du renforcement des capacités. Les cas analysés qui couvrent l'ensemble du secteur sont si peu nombreux et sont centrés sur des domaines si différents qu'il est difficile de dégager des tendances sur ce qui favorise le développement des capacités à l'échelle du système. Les cas portant sur l'ensemble du secteur sont le développement des ressources humaines au Botswana, les 3 rapports de Namibie sur examens et évaluation des étudiants, développement des curriculum et EMIS et enfin en Côte d'Ivoire le lancement de EMIS (encore en phase pilote).

- 5.53 Les études de cas montrent que trois facteurs aident au développement des capacités. Premièrement, l'existence de l'expertise nécessaire. Cela apparaît dans les trois documents namibiens sur développement des curriculum, examens et évaluation des étudiants et EMIS. Le second facteur est la capacité de fournir les ressources financières. Dans les trois cas, le financement adéquat a été apporté et bien 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 point est qu'il faut répondre à des besoins réels et ressentis. Cela, toutes les études le prouvent.

## 6. REFLEXIONS SUR LE PROCESSUS

- 6.1 *La Revue Prospective/bilan de l'éducation dans l'Afrique subsaharienne* a été conçue comme un processus plutôt que comme un événement. Par processus on entendait une réflexion collective, critique, sur les opérations conduites pour relever les défis majeurs que rencontre le développement de l'éducation dans cette région. En temps que processus donc, l'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. Une réflexion collective permet d'apprendre des expériences des uns et des autres. Le développement des capacités est évidemment au cœur d'un tel exercice.
- 6.2 L'apport le plus significatif de cette *Revue* serait d'avoir enclenché un processus durable de réflexion collective critique sur les stratégies au service du développement des services éducatifs. Le caractère collectif de la réflexion s'est situé jusqu'ici à trois niveaux d'échanges. Le premier est interne au ministère, le second aux pays participants et le troisième niveau a été sous-régional - Afrique australe et orientale et Afrique Centrale et Occidentale - le quatrième sera régional, avec le forum que constitue la Biennale de l'ADEA. La suite sera déterminée précisément à la Biennale.
- 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 politiques présentées. Cela a été dès le départ l'option stratégique prise : *la Revue* devait être l'entreprise des ministères de l'éducation. Deux raisons à ce choix : premièrement ils possèdent cette mémoire institutionnelle vitale pour faire connaître les processus et les facteurs en jeu. Et en second lieu, parce qu'un leadership assuré par les ministères augmentait les chances de durée de la réflexion collective.
- 6.4 Ce qui distingue essentiellement cette revue de précédentes entreprises du même ordre est qu'elle veut être un processus avant d'être un produit. Un processus permet de comprendre pourquoi ici nous avons réussi, pourquoi là nous avons échoué. L'exercice répond aussi à cette préoccupation: alors qu'une compréhension du processus nous sert, il est rare que les processus soient 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 représente une perte considérable, perte de temps et d'argent car les leçons du passé étant perdues, on réinvente la

roue.

## Qu'a-t-il fallu faire pour arriver à ce point?

- 6.5 On peut dire que le processus suivi s'analyse en sept points. **Premièrement.** Chacun des 25 pays ayant décidé de participer à l'entreprise a identifié l'intervention, ou les interventions, qu'il estimait être une réussite ou laisser espérer la réussite. Cela a été fait par les experts des ministères de l'éducation et avec un large consultation de la communauté éducative du pays. L'ampleur de cette consultation a varié selon les pays. Dans certains pays - somme toute assez peu - le choix a été opéré par les seuls experts du ministère, les spécialistes de l'éducation n'appartenant pas au ministère n'intervenant que 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'implication, de l'engagement des plus hauts échelons du ministère. Lorsque l'intérêt personnel, le soutien actif des plus hautes autorités étaient acquis, un plus grand nombre s'impliquait dans la réflexion collective. Celle-ci a pu être limitée par le facteur temps. En effet, dans la plupart des pays, il fallut beaucoup de temps pour que le processus s'engage et les équipes nationales devaient ensuite faire vite pour préparer les études de cas.
- 6.7 Dans des ministères de l'éducation où foisonnent les défis à relever comme les tentatives fructueuses pour y répondre, il n'était pas facile du tout 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 les auteurs des réponses aux défis, les acteurs des interventions.
- 6.8 Les analyses faites, les leçons tirées, se rapportent exclusivement aux interventions rapportées dans la *Revue*. Les réussites ne sont pas généralisables à tout le système éducatif du pays concerné qui peut, sur d'autres plans, ne pas connaître les mêmes succès.
- 6.9 **Deuxièmement.** Ce que la *Revue* demandait aux pays, c'était de s'intéresser aux succès, aux réussites, alors que l'habitude voulait que l'on s'attarde sur les échecs, les obstacles, les crises. Ce fut, de nouveau, pour les équipes nationales un changement bienvenu mais complexe. L'entreprise se compliquait encore du fait que, de l'avis de tous, toute réussite devait vaincre en chemin maints obstacles. Rester centré sur le succès ne signifiait pas faire l'impasse sur ces obstacles mais plutôt mettre en lumière les stratégies qui avaient permis de les surmonter. C'était là de nouveau demander aux équipes nationales d'adopter dans l'analyse un angle nouveau. Par la suite chacune a admis que les leçons intéressantes tirées venaient des stratégies mises en oeuvre pour précisément surmonter ces obstacles. Comprendre comme l'échec a été évité est une autre façon de comprendre comme le succès a été obtenu.
- 6.10 **Troisièmement.** Une fois repérées les interventions à analyser, 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, qu'elle convaincrait qu'il y avait là quelque chose à apprendre. Certains pays abandonnèrent la partie parce qu'ils ne purent se convaincre qu'ils avaient quelque chose à offrir en partage. 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 comme une réussite pour constater qu'ils n'en étaient pas suffisamment convaincus pour en convaincre les autres. En fait, l'objectif fondamental de la *revue*, entreprendre une réflexion critique, est bien atteint. Et d'ailleurs, il faut savoir que ces pays ont fait part de leur intention de reprendre le travail et de conduire une analyse approfondie de leurs réalisations.

- 6.11 Pour les pays qui ont maintenu leur participation, pour eux aussi, la recherche des preuves tangibles des effets obtenus a été, et de loin, l'exercice le plus difficile. Il était 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 de la *Revue* n'étaient pas d'accord sur ce qui constitue réellement une preuve du succès. Heureusement, le travail conduit en commun pour la revue a 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 beaucoup de temps, d'argent et mobilisé beaucoup d'expertise.
- 6.12 Etant donné ces manques en matière de suivi et d'évaluation, ce qui était présenté comme preuve du succès tenait plus souvent de \*l'intime conviction + qu'il s'agissait bien d'un succès. Et la *Revue* était l'occasion de réfléchir sur ces convictions, de chercher à les étayer sur des faits. Et cela demandait parfois de remonter assez loin dans le temps car certaines opérations couvraient plusieurs décennies. Il est regrettable que plusieurs équipes nationales aient dû prendre plus de temps pour reconstituer les faits qu'elles n'en ont eu pour analyser les mécanismes conduisant à la réussite.
- 6.13 **Quatrièmement.** Il était en outre demandé aux équipes nationales d'analyser les facteurs et les processus ayant facilité l'atteinte du succès. Cet aspect de l'exercice demandait une grande concentration et finesse d'analyse pour expliquer quelque chose de spécifique, de circonscrit en faisant 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.
- 6.14 Le processus a également nécessité une concentration disciplinée sur l'objectif d'expliquer ce que c'est une réussite, tout en évitant les explications habituelles, plutôt formées d'impressions que de faits. L'accent était donc mis sur la nécessité d'établir les relations entre le contexte et la réussite présentée.
- 6.15 En insistant sur la nécessité de centrer l'étude sur les facteurs conduisant au succès, la *Revue* a fait prendre conscience de ce que très souvent on se contente de tenir le succès pour acquis. Plusieurs pays ont reconnu n'avoir jamais fait de retour en arrière, réfléchi à la façon dont ils avaient accompli leur parcours. Ils étaient pour la première fois, contraints d'expliquer à eux-mêmes et d'expliquer aux autres ce qui avaient permis leur succès. Et de cette demande qui leur était faite, à la fois ils se réjouissaient et se lamentaient. Ils s'en réjouissaient parce que cela les aidait à

appréhender leurs forces, leurs faiblesses et leurs potentialités de progrès, à, pourrait-on dire, mieux se connaître. Mais ils s'en lamentaient aussi car ils auraient voulu avoir enregistré tout ce qui passait au moment même et lorsque tout était frais dans leur esprit. Et cela nous amène à deux remarques/questions qui ont été posées durant les séminaires régionaux. "Combien de fois serons-nous amenés à faire cet exercice ?" et "Si nous savions combien de fois nous serions amenés à le faire, nous y serions mieux préparés ."

- 6.16 Ces dernières remarques sont à la fois encourageantes et inquiétantes. Encourageantes parce qu'elles montrent que s'est fait jour l'idée que la réflexion critique et le partage systématique d'expériences n'était pas l'affaire d'un instant. Inquiétantes en ce qu'elles laissent craindre que si \* nous + ne sommes pas stimulés pour de nouveau enregistrer et partager nos expériences, alors nous risquons de retomber dans notre ancienne habitude qui consiste à ne pas enregistrer ce que nous avons réussi et comment. La question essentielle est comment poursuivre le processus engagé et le canaliser ?
- 6.17 **Cinquièmement.** La demande combinée de faits concrets prouvant le succès et de facteurs l'expliquant aurait demandé une mémoire institutionnelle riche, or elle est quasiment inexistante. 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. Il a fallu que les équipes nationales reconstruisent processus et preuves en juxtaposant comme pour un puzzle les souvenirs des uns et des autres pour aboutir à une histoire cohérente de l'intervention. Elles durent adopter une perspective d'historien devant la pauvreté des données enregistrées et cela parfois jusqu'à faire des recherches sur le terrain alors que leur temps était compté.
- 6.18 **Sixièmement.** Isoler et analyser les facteurs liés au contexte et ayant joué un rôle dans le succès déclaré était nécessaire pour situer le dit succès. Il était explicitement demandé aux équipes de faire apparaître ces facteurs liés au contexte. Il leur était même demandé de faire en sorte qu'ils transparaissent de l'expérience et de la relation qu'elles en faisaient.
- 6.19 La *Revue* ne voulait en aucun cas donner l'impression qu'il y avait des solutions génériques (universelles) aux problèmes que rencontrent les systèmes éducatifs en Afrique. Et cela alors même qu'elle repose sur l'idée que des progrès peuvent naître dans un pays donné de la connaissance et de la compréhension de ce qui a marché dans d'autres pays.
- 6.20 **Septièmement.** Présenter les preuves du succès obligeait les équipes nationales à se centrer sur des expériences réelles, effectives, sur des politiques d'ores et déjà mises en oeuvres ou en cours de mise en oeuvre et leur interdisait de s'en tenir à des politiques projetées, à des plans de quelque envergure qu'ils soient.
- 6.21 **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 : *accès, qualité et développement des capacités*. L'emploi de ces trois catégories a, certes, dans une certaine mesure structuré l'exercice mais il a également introduit une certaine confusion. Par exemple dans un contexte donné, la construction de salles de classe vise l'accroissement de la capacité d'accueil du

système éducatif - c'est une stratégie concernant l'accès. Dans un autre contexte, cela peut viser l'adoption d'un certain type de pédagogie, de modalités d'apprentissage qui ne peuvent s'accommoder de classes en plein air. On se trouve alors face à une stratégie concernant la qualité. Et les choses sont encore plus complexes 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.

- 6.22 Ainsi le processus analytique auquel était invité les équipes nationales était très sophistiqué et très exigeant. Il leur fallait en effet aussi distinguer dans un contexte donné ce qui était fin de ce qui était moyens pour atteindre cette fin. Le Botswana par exemple a présenté comme sa réussite le développement des ressources humaines pour le secteur éducatif. Dans ce cas, le développement des ressources humaines est une fin. Le nombre de personnes formé est donc un indicateur suffisant. Au Lesotho, le développement des ressources humaines visait l'amélioration de la qualité. Cette fois le nombre de formateurs 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.
- 6.23 **Neuvièmement.** La *Revue* confiait aux équipes nationales un rôle de pédagogues puisque l'intérêt de l'exercice est d'apprendre les uns des autres. Il s'agit de développer les capacités en tirant parti des ressources présentes dans la région. Chaque équipe nationale devait dévoiler entièrement le chemin qui a conduit au succès, Elle devait montrer comment le succès devient possible.
- 6.24 **Dixièmement.** Du fait des intentions pédagogiques de la *Revue*, les équipes nationales devaient, si l'on peut dire, extraire la théorie de la pratique. Après avoir maintenu une approche très pratique, avoir collé aux réalités de terrain, elles devaient se dégager de leur contexte pour isoler ce qui est potentiellement généralisable, \* extraire + de leurs expériences ce qui peut être transférable dans d'autres contextes.

### *Pourquoi ce processus*

- 6.25 Comme on l'a rappelé au début de ce document, cette entreprise poursuivait plusieurs objectifs. Tout d'abord, contribuer à institutionnaliser une réflexion critique et un apprentissage systématique des expériences passées. Deuxièmement, mettre à jour et faire connaître les réponses satisfaisantes et prometteuses de l'Afrique aux défis que l'éducation doit relever. Troisièmement, faciliter les échanges d'expériences positives entre pays africains. Quatrièmement, il s'agissait de redonner la responsabilité de l'analyse des systèmes éducatifs africains à ceux-là mêmes qui en assument l'orientation et la gestion. Enfin l'entreprise devait faire en sorte que les partenaires extérieurs, l'ADEA et les autres, dans leur recherche de solutions aux problèmes que rencontrent les systèmes éducatifs de cette région, se tournent vers l'Afrique.

### *Et maintenant ?*



- 6.26 Il revient maintenant à la Biennale de s'interroger sur les suites à donner à ce processus engagé par le Comité Directeur de l'ADEA en 1998. Il faudra avoir présent à l'esprit la visée de l'entreprise et répondre à cette question : \* la semence a-t-elle germé ? Peut-elle grandir toute seule ? Si la réponse est non, que faire ? Il faudra également se souvenir qu'une fois portées à grande échelle, les innovations deviennent des conventions. Comment, alors, continuer à faire connaître ce qui se fait de plus intéressant et porteur ? Quel peut être le rôle de l'ADEA?

i j i j i j i j i j i j i j i j

## **INDEX des Pays et des Groupes de travail**

Afrique du Sud, 31-34, 56, 61  
Bénin, 23, 24  
Botswana, 53, 54, 56, 61  
Burkina Faso, 9-11, 27, 58, 85  
Burundi, 9, 11, 30  
Cameroon, 85  
Cameroun, 19, 55  
Côte d'Ivoire, 9-12, 42  
Côte d'Ivoire, 20, 25  
Gambie, 12, 20  
Ghana, 27, 58, 85  
GT, Participation féminine, 27  
GT, Analyse Sectorielle en Education, 58, 59  
GT, Education Non Formelle, 47  
GT, Enseignement supérieur, 55  
GT, Livres et Matériel Educatif, 48  
GT, Profession Enseignante, 51  
Guinée, 16, 20, 25, 27, 61  
Guinée équatoriale, 28  
Kenya, 27, 56, 85  
Lesotho, 30, 34, 64  
Liberia, 29, 64  
Madagascar, 9-11, 38  
Mali, 9, 11, 35, 70  
Mozambique, 55, 58, 59, 85  
Namibie, 40, 41, 43-45, 47, 61  
Niger, 36, 70  
Nigeria, 21  
Ouganda, 13, 27, 34-36, 56, 61  
Sénégal, 17  
Seychelles, 15, 16  
Tanzania, 85  
Tanzanie, 12, 26, 28, 31, 56  
Tchad, 9, 11, 12, 18, 22, 26, 31  
Uganda, 85  
Zambie, 56  
Zanzibar, 28, 64  
Zimbabwe, 37, 39, 56, 61, 70

## ANNEXE 1: Présentation des études de cas en trois tableaux

- Tableau 1: Thèmes par PAYS Participants et Sous-Secteurs
- Tableau 2: Thèmes par GROUPES de travail participants
- Tableau 3: Thèmes par Pays participants et Groupes de travail

**Tableau 1: Thèmes par Pays participants et Sous-Secteurs**

PAYS	THEMES
1 AFRIQUE DU SUD	<b>Accès à l'enseignement supérieur.</b> politiques et stratégies de transformation de l'enseignement supérieur sur le plan de l'accès, de la qualité et du développement des capacités en Afrique du Sud. Sont présentées des initiatives particulières mises en oeuvre par les universités et l'Etat.
2 BENIN	<b>Accès &amp; Qualité:</b> (1) Accroissement de la participation des filles grâce à (i) des mesures administratives et des partenariats avec les communautés, (ii) des actions prioritaires dans les zones où la scolarisation féminine est très faible. (2) écoles intégrées pour scolariser les enfants handicapés. (3) programme de fond visant la qualité de l'école et la mise au point de nouveaux programmes.
3 BOSTWANA	<b>Développement des capacités :</b> l'étude présente le bilan des efforts accomplis pour sortir de 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.
4 BURKINA FASO	<b>Accès &amp; Qualité.</b> (1) 8 stratégies ou innovations pour améliorer l'accès et la qualité. (2) innovations pédagogiques pour la formation des maîtres, élaboration des programmes, méthodes et ouvrages didactiques. (3) Education non formelle pour l'alphabétisation des adultes et l'amélioration de l'accès
5 BURUNDI	<b>Accès Ecoles primaires et secondaires Communales.</b> L'étude porte sur l'impact de l'accès sur un nouveau type d'école au Burundi. Les écoles secondaires de ce type diffèrent considérablement des écoles secondaires gérées par l'état en ce qui concerne les conditions d'entrée, le financement et la gestion.
6 CAMEROUN	<b>Accès &amp; Qualité :</b> (i) Méthodes pédagogiques pour grands groupes comportant une formation des maîtres et des politiques de développement ; (ii) formation et déploiement d'enseignants communautaires
7 COTE D'IVOIRE	<b>Accès, Qualité &amp; Renforcement des capacités.</b> (1) suivi de l'accès pour une amélioration de la qualité : projet mis en place par le Min. de l'éduc. en 1994 pour restaurer la qualité et l'équité dans les écoles publiques grâce à un système informatisé de recrutement et de suivi des élèves ; (2) Ecoles expérimentales communautaires offrant de nouveaux programmes ; (3) Programme de prêt d'ouvrages dans les écoles primaires et secondaires
8 GAMBIE	<b>Accès :</b> 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 double vacations dans les zones urbaines et suburbaines.
9 GUINEE	<b>Accès &amp; Qualité.</b> Quatre expériences innovantes dans les zones rurales : (i) classes multigrades ; (ii) formation et déploiement de formateurs de maîtres (iii) centres "nafa" ou écoles de la seconde chance (iv) programme de modestes subventions aux écoles.
10 GUINEE EQUATORIALE	<b>Accès &amp; Qualité.</b> L'étude est centrée sur la mise en oeuvre d'une politique de qualité de développement de l'éducation de la petite enfance.
11 LESOTHO	<b>Accès &amp; Qualité.</b> Deux expériences <b>Unité des Bâtiments scolaires au Lesotho ;</b> l'étude analyse les résultats d'un projet lancé en 1974 par le gouvernement du Lesotho pour lutter contre le manque d'infrastructures et de locaux dans le pays (salles de classe, mobilier, équipement de laboratoires) qui ont nui à la qualité de l'éducation. Sont décrites les stratégies mises en oeuvre, les objectifs et les difficultés rencontrées. <b>Programme de formation sur le tas des Enseignants :</b> impact de ce programme de soutien aux enseignants non formés ou sous qualifiés sur la qualité de l'éducation

PAYS	THEMES
12 LIBERIA	<b>Assurer l'Accès à l'enseignerment primaire et secondaire dans une situation de conflit.</b> Malgré une situation de guerre civile, l'Etat a réussi à maintenir un certain niveau de qualité et d'accès à l'éducation.
14 MALI	<b>Accès &amp; Qualité.</b> (1) expérience d'écoles communautaires ; (2) la "pédagogie convergente" pour l'enseignement du français et des langues locales.
15 NAMIBIE	<b>Accès, Equité, Qualité, Démocratie &amp; Développement des capacités institutionnelles : Réforme éducative en Namibie :</b> Comment la Namibie a transformé un système éducatif basé sur l'apartheid en un système efficace, démocratique et non racial. Trois aspects de la réforme sont passés en revue : programmes, examens, recueil et publications de données statistiques.
16 NIGER	<b>Accès &amp; Qualité.</b> l'étude examine les innovations mises en place pour développer l'accès par la double vacation et améliorer la qualité grâce à une réforme des programmes et des techniques pédagogiques novatrices
17 NIGERIA	<b>Accès.</b> Analyse des résultats des stratégies visant l'accès à l'éducation de base des populations nomades.
18 OUGANDA	<b>Accès &amp; Qualité: Perspectives et défis de l'EUT</b> (Education universelle pour tous) :L'étude de cas ougandaise présente politiques et 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 maitres ; (iii) le développement des capacités institutionnelles. L'étude propose une analyse des contraintes et difficultés que rencontre la réalisation de l'EUT.
19 SENEGAL	<b>Accès:</b> (1) Recrutement d'enseignants volontaires ; (2) amélioration de l'accès et du maintien des filles à l'école; (3) écoles communautaires <b>Qualité:</b> (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 <b>Renforcement des capacités:</b> (1) Nouvelles attributions et responsabilités de nouveaux acteurs dans les programmes d'alphabétisation, les écoles communautaires et de petite enfance ; (2) formation des maîtres.
20 SEYCHELLES	<b>Accès &amp; Qualité:</b> l'étude présente les politiques et les stratégies employées aux Seychelles pour parvenir à une éducation de base pour tous, y compris l'éducation de la petite enfance qui fait partie du système éducatif.
21 TANZANIA	<b>Accès :</b> l'étude présente : (i) des innovations visant un accès accru à l'enseignement secondaire grâce à la participation des communautés et la mise en oeuvre de programmes informels ; (ii) la privatisation de l'éducation et de la formation ; (iii) les incitations mises en place en vue d'une participation féminine accrue à l'enseignement secondaire.
22 TCHAD	<b>Accès &amp; Qualité:</b> analyses des innovations et des stratégies mises en place pour lutter contre les problèmes touchant l'accès et la qualité et notamment la distribution de repas à l'école dans les zones frappées par la sécheresse.
23 TOGO	<b>Accès:</b> amélioration de l'accès des filles <b>Qualité:</b> (1) stratégies de fourniture d'ouvrages dans les écoles secondaires ; (2) programme de formation technique et professionnelle. <b>Développement des capacités :</b> (1) gestion et suivi des carrières de maîtres auxiliaires nouvellement recrutés ; (2) formation des parents en vue d'une meilleure gestion des écoles
24 ZANZIBAR	<b>Accès à l'éducation de la petite enfance et éducation de base:</b> politiques et stratégies gouvernementales pour l'accès d'un plus grand nombre d'enfants à une première éducation. Le rôle important des communautés et des ONG, notamment des organisations musulmanes, à l'appui de ces politiques est mis en lumière.
25 ZIMBABWE	<b>Accès &amp; Qualité:</b> l'étude est centrée (i) sur des innovations visant l'accroissement de l'accès des groupes défavorisés à un enseignement professionnel (femmes, personnel ayant quitté l'école, anciens combattants de l'indépendance, etc.) dans les zones suburbaines et rurales (ii) un programme d'enseignement scientifique rentable dans les écoles secondaires



Tableau 2 : Thèmes par Groupe de Travail

Groupes de travail	THEME(S), SUJET(S)
LIVRES ET MATERIEL EDUCATIF	
PARTICIPATION FEMININE (FAWE)	<b>Stratégies et Interventions ayant amélioré l'éducation des filles.</b> L'étude présente les expériences réussies ayant amélioré l'accès des filles à l'éducation, sa qualité et le développement des capacités dans 8 pays africains (Burkina Faso, Ethiopie, Ghana, Kenya, Mali, Sierra Leone, Tanzanie et Ouganda).
ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	<p><b>1) Expériences de réforme et planification stratégique institutionnelle à l'Université Eduardo Mondlane au Mozambique dans les années 1990 :</b> L'étude analyse les aspirations et succès d'une université africaine particulière, l'Université Eduardo Mondlane, et ses efforts au cours des années 1990 pour mettre en place des réformes stratégiques institutionnelles visant l'amélioration de l'accès à l'enseignement supérieur, de la qualité de l'enseignement supérieur, de la qualité de l'enseignement et de la recherche universitaires et le renforcement des capacités en matière de planification, de mise en oeuvre des programmes, de suivi des performances et d'évaluation des résultats.</p> <p><b>2) Partenariats en Afrique entre Universités des sciences et des lettres et ingénierie (USHEPIA) Etude de cas d'une coopération régionale en formation supérieure.</b> L'étude expose (i) pourquoi l'initiative USHEPIA a été créée et les résultats attendus ; ce qui a été réalisé jusqu'ici, par rapport aux buts fixés ; et (iii) tire les leçons qui peuvent guider d'autres institutions d'enseignement supérieur africaines voulant mettre en place des coopérations régionales analogues.</p> <p><b>3) Analyse des objectifs, processus et impact de la réforme de l'enseignement supérieur au Cameroun.</b> Politiques introduites par le gouvernement pour faire face à la crise de l'enseignement supérieur dans le pays.</p>
ANALYSE SECTORIELLE	<b>Partenariats entre Ministères de l'Education et organismes d'assistance technique et financière pour des programmes de développement de l'analyse sectorielle:</b> 3 exemples de partenariats et des leçons tirés qui en découlent au Burkina Faso, Ghana et Mozambique.
STATISTIQUES	<b>Renforcement des capacités :</b> le groupe présente ses stratégies dans un choix de pays africains pour renforcer les capacités institutionnelles.
PROFESSION ENSEIGNANTE (Anglophone)	<b>Performance du GT et émergence de nouveaux défis :</b> L'étude porte sur les succès et retombées du travail du groupe touchant le système de gestion du personnel enseignant (TMS) et en analyse les modalités et facteurs de réussite.
PROFESSION ENSEIGNANTE (Francophone)	<b>Impact du GTPE (francophone) sur la mise en oeuvre de politiques de gestion du personnel enseignant dans les pays d'Afrique francophones :</b> (i) mode de recrutements alternatifs et (ii) développement des capacités visant l'amélioration de l'accès et de la qualité.

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

THEME	PAYS	GROUPE DE TRAVAIL
<b>ACCES</b>		
' Partenariats Ecoles/communauté	Bénin, Burkina Faso, Burundi, Côte d'Ivoire, Gambie, Madagascar, Mali, Nigeria, Sénégal, Tanzanie Tchad, Ouganda, Zanzibar, Zimbabwe	
' Doubles vacances et classes multigrades	Cameroun, Côte d'Ivoire, Gambia, Guinea	
' Education de la petite enfance	Equatorial Guinea, Seychelles, Zanzibar	
' Education des groupes défavorisés (nomades, handicapés)	Côte d'Ivoire, Mali, Nigeria	
' Education en situation de conflit	Liberia	
' Participation féminine	Bénin, Côte d'Ivoire, Tanzania, Tchad, Zambia, Zanzibar	Participation féminine/FAWE
' Enseignement supérieur	Afrique du Sud	Enseignement supérieur
' Education non-formelle	Nigeria, Tanzanie	
' Infrastructure et bâtiments scolaires	Lesotho	
' Cantines scolaires	Tchad	
<b>QUALITE, PERTINENCE DES PROGRAMMES ET &amp; INSTRUCTION</b>		
' Réforme des programmes et évaluation	Benin, Namibia, Uganda	
' Amélioration de la qualité des enseignants	Lesotho, Seychelles	
' Techniques d'apprentissage novatrices	Cameroun, Niger, Ouganda	
' Matériel éducatif	Zimbabwe	
' Enseignement dans les langues maternelles	Mali, Niger	
' Nouvelles approches curriculaires	Afrique du Sud	
' Reclassement des enseignants substitués sans formation	Cameroun, Lesotho, Tchad	
' Enseignement technique et professionnel	Madagascar, Zimbabwe	
<b>RENFORCEMENT DES CAPACITES ET GESTION</b>		
' Planification de l'éducation, gestion, information et carte scolaire	Côte d'Ivoire, Namibie, Afrique du Sud	Enseignement supérieur (Mozambique), Profession enseignante
' Réformes de l'enseignement supérieur		Enseignement supérieur (Cameroun)
' Développement des ressources humaines	Botswana, Guinea	Profession enseignante (Anglophone & Francophone)
' Renforcement des capacités institutionnelles	Botswana, Namibie, Afrique du Sud, Ouganda	
' Partenariat entre les ministres et les agences pour une bonne coordination ministres/agences		Analyse sectorielle (en Burkina Faso, Ghana, Mozambique)
' Partenariats régionaux	Afrique du sud	Enseignement supérieur (Afrique de l'est et australe)



## ANNEXE 2 : Bibliographie des études de cas

### Etudes de cas des pays

Pays	Auteur(s) / Coordinateurs)	Titre
Bénin	P.Gbenou, A.Gnimadi, G.Odjo, G. Orou Bagou, T. Tchitchi	Étude Prospective/Bilan de l'Education en Afrique: Cas du Bénin
Botswana	F.M. Leburu-Sianga & E. Molobe	Capacity Building: a focus on Human resource Development in the Education Sector
Burkina Faso	A. G. Coulibaly, A. Badini, L. Kabore, K. Korsaga, K. Kinaba, E. Tiemtore, S. Ilboudou, & B. Zongo	Étude Prospective/Bilan de l'Education en Afrique: Cas du Burkina Faso
Burundi	A. Barutwano, O. Bazikamwe, Nathan Kana	L'expérience des collèges Communaux au Burundi
Cameroon	Y.Yaya, E. Kenne, JP.Elogou, D.Mbouda, SP. Fouda	Étude Prospective/Bilan de l'Education en Afrique: Cas du Cameroun
Côte d'Ivoire	A. Nebout, A. Yao, E.Etty, T. Toure	Étude Prospective/Bilan de l'Education en Afrique: Cas de la Côte d'Ivoire
Equatorial Guinea	S.B. Mangue, E.N. Ovono, J. N. Owono	Étude Prospective/Bilan de l'Education en Afrique: expérience Préscolaire "Non Formelle"
Gambia	M. Jallow, B, Bouy	Prospective, Stocktaking Review of Education in Africa: Gambia Case Study
Guinea	A. Conde, M. A. Sow	Le Redéploiement des enseignants en Guinée
	I. Bah-Lalya	Quatre expériences innovatrices en zones rurales
Lesotho	A. Mothibeki, M. Nyathi, M. Nchee	Programme Success and Management of Primary In-Service Education Programme (PIEP) and provision of Education Physical Facilities
Liberia	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
Madagascar	M. Tilahimena, S. Andrianalizandry, V. Rakotonirainy, M. Randriamahazomanana, J. Ranarison, G. Gnirack, A. Radimbison, j. Rapela, Rabetahina, P. Rabetahina, Rabeantoandro, L. Rakotosolofarisoa, F. Razafindrada, B. Tanjaka, T. Razafindramary	Le contrat-programme Etat/ Ecole-communauté locale, une innovation réussie-cas de Madagascar
	B. Zoana	La formation professionnelle qualifiante à Madagascar

<b>Pays</b>	<b>Auteur(s) / Coordinateurs</b>	<b>Titre</b>
Mali	P. Tamboura, M.M. Konaté	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le défi de l'accès à l'éducation : l'expérience des écoles communautaires</li> <li>• Le défi de la qualité de l'éducation : l'expérience de la pédagogie convergente de l'enseignement des langues nationales et du français</li> </ul>
Namibia	I.F.J. VD Merwe	Establishment of a National Examination and Assessment System for School Examinations in Namibia
	J. Alberts	ADEA Review: Curriculum Development in Namibia
	F.G.G. Voigts	Development of an Education Management Information System (EMIS) in Namibia
Niger	A. Hamidou, K. Bondabou, S. Bagnou, M. Amadou, C. May, B. Seybou, A. Mijinguini, M. Moussa, I. Yahouza, D. Ali, M.S. Gambo	Étude Prospective/Bilan de l'Education en Afrique: Cas du Niger
Nigeria	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 Nigeria
Sénégal	A.. Diagne, M. Faye, Y. Diatta, M. Mbenge, B. Diao, E. Ngom, P.M.Fall, F. Diop, M. B. Samb	Étude Prospective/Bilan de l'Education en Afrique: Treize Etudes de Cas au Sénégal
Seychelles	J. Belmont, J. Valentin	ADEA Stocktaking Review: The Major Development of Education in Seychelles
South Africa	Hanlie Griesel	Access and the Higher Education Sector: A South African Case Study on Policy and Programme Achievement
Tanzania	Nesta V. Sekwao (coordinator)	Prospective, Stocktaking Review of Education in Africa: Tanzania Mainland Report
Tchad	A. Ahmat, B. Wefou, M. Doromon, G.S. Malato, I. Ngarmarde, T. Lairez, N. Alndingalaouel, T. Le-Ndotar, Y. Adam	Étude Prospective/Bilan de l'Education en Afrique: Cas des expériences et actions réussies dans le système éducatif du Tchad
Togo	A. Ayassor, L. Nambath, J. Agounke	Étude Prospective/Bilan de l'Education en Afrique: contribution du Togo
Uganda	F. Malinga, J. Carasco, Byamigisah	The Ugandan Experience of Universal Primary Education (UPE)
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
Zimbabwe	P.P. Pfukani and E.M. Chitare	The Zimbabwe Secondary School Science Project
	M. Mambo	The Informal Sector Training and Resource Network (ISTARN) Project

## Etudes de cas des Groupes de Travail

Groupe de Travail	Auteur(s)	Titre
Livres et matériels didactiques		Book Sector Development in Africa 1996-1999: The ADEA Books & Learning Materials Working Group Contribution
Participation féminine	M. J. Possi	A Consultancy Report on: Kenya Bursary Scheme; Tuseme Project — Tanzania; Pre-entry science program for girls in Tanzania; ACFODE, Uganda; Ethiopia Strategic Resource Planning
	E. Annan-Yao	Report of the FAWE consultancy for ADEA's Prospective Stocktaking Review of Education in Africa: Burkina Faso, Ghana, Guinea, Sierra Leone
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
	D.L. Njeuma, H.N. Endeley, F.F. Mbuntum, N. Lyonga, D.L. Nkweteyim, S. Musenja, & E. Ekanje	Reforming a National System of Higher Education: The case of Cameroon
	M. West & L. Shackleton	USHEPiA: Building a Research Capacity Network in Africa
Education non-formelle		
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.
Profession enseignante (Anglophone)	H. Kaluba	Working Group on the Teaching Profession, Teacher Management & Support: Analysis of major achievements
Profession enseignante (francophone)	P. Dogoh-Bibi, A. Condé, J. K. Agounke, H.M. Zebango	Impact du GTPE/SF sur la mise en oeuvre des politiques de gestion du personnel enseignant dans les pays francophones