



Envers et contre tout : l'éducation

Au cours des deux dernières décennies, près de la moitié des pays africains ont été dévastés par des conflits armés. Ces conflits constituent, avec la pandémie du VIH/SIDA, la pauvreté et la carence politique, les principaux obstacles au développement de l'éducation. Leur impact sur les systèmes éducatifs est en effet particulièrement ravageur : infrastructures détruites ou bloquées, corps enseignant démantelé, enfants traumatisés, orphelins, déplacés, réfugiés ou enrôlés comme soldats... Sans compter la situation d'insécurité générale et d'instabilité chronique où administration, gestion et planification de l'éducation deviennent une gageure.

De ce fait, les conflits ne se présentent pas comme de simples freins entraînant la stagnation mais comme de véritables facteurs de régression. L'exemple de certains pays d'Afrique est à cet égard édifiant : là où l'on enregistrait un accès pratiquement universel à l'enseignement primaire, les conflits ont provoqué une chute des taux de scolarisation de l'ordre de 30 à 40 points ! Et il est vraisemblable que les autres niveaux et secteurs des systèmes éducatifs sont tout aussi gravement affectés. De telles observations sur les reculs observés sont d'autant plus préoccupantes que, comme on le sait trop bien, les

dommages causés à l'équité et à la qualité des services éducatifs sont certainement plus importants encore.

Le binôme conflits-éducation interpelle gravement. A la demande du Bureau des Ministres et en partenariat avec le Commonwealth Secretariat, l'ADEA y a répondu en organisant une conférence qui a été l'occasion pour approfondir le dialogue politique, échanger des expériences et partager des enseignements. Durant trois jours, ministres, agences de développement, organisations de la société civile et professionnels de l'éducation se sont livrés à une réflexion collégiale sur l'éducation dans les situations de crise, avant et après les conflits. M'appuyant sur les discussions qui ont eu lieu tant lors de cette conférence ministérielle [cf. l'article de Joris van Bommel] qu'en d'autres circonstances, je voudrais souligner ici trois idées-forces connotées à l'urgence, à la reconstruction et à la prévention.

Les situations de crise appellent des interventions d'urgence pour sauvegarder des vies, soigner, nourrir et loger des populations en grande détresse. Il nous faut affirmer fortement que l'éducation ne se situe pas *après* l'urgence mais qu'elle en est *partie intégrante*. Parce qu'ils constituent le groupe le plus vulnérable,

les enfants doivent être protégés de toutes sortes d'agressions. Et les lieux éducatifs ne sont-ils pas des endroits privilégiés pour leur apporter, en un premier temps sécurité et réconfort, puis des espaces et des repères ? Repères de normalité et de socialisation, d'interactions et de compréhension, d'ouverture et d'espoir pour le futur. Les situations de conflits ne doivent donc pas suspendre le droit des enfants



Photo : USAID, L. Lartigue

Dossier

Education et conflits

Expériences pays

Sierra Leone : renaissance d'un système

Forum

L'enseignement supérieur privé en Afrique

Enseignants

Conférence sur les enseignants contractuels à Bamako

ZOOM sur un système éducatif

Le Niger

Publications

Pour en savoir plus sur l'éducation et les conflits

Dossier**Education et conflits**▼ **Dossier**

Editorial.....	1
Construire l'Afrique, édifier la paix.....	3
L'éducation avant, pendant et après les conflits.....	5
Allocution d'ouverture de S.E.M. George Saitoti, ministre de l'éducation du Kenya.....	7
Développer la résilience aux conflits.....	8
Les défis de la reconstruction.....	10
Assurer un minimum.....	11
Sierra Leone : renaissance d'un système.....	12

▼ **Zoom sur un système éducatif**

Le système éducatif nigérien.....	21
-----------------------------------	----

▼ **Brèves**

Brèves sur les activités de l'ADEA.....	13
-----------------------------------------	----

▼ **Conférences**

Forum politique sur l'enseignement supérieur privé en Afrique.....	18
Conférence sur les enseignants non fonctionnaires du primaire.....	19
Atelier régional sur la problématique et les enjeux actuels de la production des manuels scolaires et autres matériels de lecture en langues africaines.....	20

▼ **Livres**

Lectures recommandées.....	17
----------------------------	----

▼ **Partenaires**

Le Centre pour l'enseignement des mathématiques, des sciences et de la technologie (CEMASTEA).....	25
----------------------------------------------------------------------------------------------------	----

▼ **Calendrier**

Calendrier d'événements.....	24
------------------------------	----

à l'éducation car c'est le moment où ils en ont, au contraire, un besoin vital. Des communautés de base, des organisations de la société civile et des congrégations religieuses s'efforcent d'assurer l'exercice effectif de ce droit dans des conditions extrêmes, mais il est du devoir des organismes d'aide de leur apporter un soutien à la mesure des défis posés. A ce titre, la publication récente par le Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence (INEE) d'un recueil de normes minimales pour guider l'offre de services éducatifs en situation d'urgence, de crises chroniques et aux premières heures de la reconstruction sera un outil précieux [Voir l'article de l'INEE en page 11]. Pour sa part, l'ADEA a la tâche de permettre à ces acteurs de garder un lien avec le débat régional et inter-nations sur l'éducation, de manière à coordonner leurs approches avec l'évolution des politiques, des pratiques et des connaissances sur l'éducation pendant comme après les conflits.

C'est alors que surgit la question cruciale du lien entre urgence et construction : du lien entre d'une part la nécessité d'actions répondant à des besoins immédiats et, d'autre part, l'indispensable articulation avec le cadre plus général de développement et de lutte contre la pauvreté à moyen et à long terme [Voir l'article de Susan Opper, page 8]. Disons d'emblée l'essentiel : les actions d'urgence à entreprendre immédiatement après les conflits doivent être conçues et réalisées de façon à ne pas handicaper le futur. Ce qui est hélas le cas lorsqu'elles implantent des modèles, des approches, des modes de financement et des coûts atypiques impossibles à utiliser ou à reproduire, ni à grande échelle ni dans la durée, lorsque les ressources internes sont enfin rétablies. Il convient donc de tenir rigoureusement compte des critères de durabilité, aussi bien dans les tâches de réhabilitation des infrastructures et de reconstitution de la force enseignante que dans la réorganisation du système de gestion et de pilotage.

En outre, en période de conflits, on observe souvent que la déliquescence de l'Etat tend à être compensée par un fort engagement des communautés dans le secteur de l'éducation. Tant bien que mal, elles ouvrent des écoles, recrutent des enseignants et assurent la gestion. Mais le retour de l'Etat en tant que premier responsable du fonctionnement et du financement du système éducatif amène à

repositionner cet engagement. Il convient donc ici de veiller soigneusement à adopter des options de politique et de stratégie qui, au lieu de casser ou disqualifier la dynamique communautaire en faveur de l'éducation, la valorisent et la renforcent.

Dans l'approche de la reconstruction, la situation post-conflit est à saisir comme une opportunité exceptionnelle de mise à plat pour concevoir et entreprendre des réformes qu'il aurait été difficile de lancer lorsque l'ordre éducatif en vigueur n'était pas aussi déstabilisé. Or la tendance spontanée est plutôt de chercher à rétablir le système tel qu'il était avant le conflit sans prendre en compte les évolutions survenues tant dans le pays que dans la réflexion sur l'éducation et sa mise en œuvre. C'est dire toute l'attention qu'il convient d'accorder au dialogue sur les politiques de reconstruction, au dialogue national certes, mais aussi aux échanges d'expériences avec les autres pays.

Parmi les réformes à envisager, l'une des plus cruciales est celle de la re-finalisation du système éducatif, afin que celui-ci devienne un puissant instrument au service de la reconstitution du tissu national déchiré. Elle doit promouvoir une nouvelle philosophie de l'éducation, axée sur les valeurs de tolérance, de paix et de culture démocratique [Voir le discours d'ouverture prononcé par S.E.M. George Saitoti, ministre de l'Education du Kenya, page 7]. Le projet éducatif, plus que l'énoncé de finalités et d'objectifs de programmes, exige des modes d'organisation, de gestion et de fonctionnement des services éducatifs qui engagent enseignants, apprenants et communautés environnantes dans un apprentissage tiré de l'expérience. L'éducation deviendra alors un véritable creuset d'opinions, d'attitudes et de comportements quotidiens ouverts au dialogue et capables de reconnaître et respecter les différences (culturelles, linguistiques, religieuses, politiques, ...), de résoudre pacifiquement les différends et de développer une citoyenneté démocratique [Voir l'article d'Anna Obura, page 3].

Tous pourront alors dire qu'il ne faudra « *plus jamais ça* ». Et s'en convaincre. Car c'est bien dans cette éducation que se joue aussi la prévention des conflits armés, pour les pays qui les ont connus comme pour ceux qui conservent encore une chance de ne pas s'y précipiter.▼

Mamadou Ndoye

Secrétaire exécutif, ADEA

Ils ou elles ont dit*

« Les situations de conflits ne doivent pas suspendre le droit des enfants à l'éducation car c'est le moment où ils en ont, au contraire, un besoin vital. »

Mamadou Ndoye, Secrétaire exécutif, ADEA

« On a longtemps pensé, sans réserve, que la scolarisation était un bienfait pour l'individu et la nation. Pourtant, aller à l'école n'est pas toujours synonyme d'éducation (le fait d'apprendre) ou d'éducation de qualité (apprendre ce qui vaut la peine d'être appris). L'école, reflet de la société, peut en reproduire les bons comme les mauvais côtés. »

Anna P. Obura, consultante

« Dans un combat aussi dur, l'éducation est un luxe, un rêve lointain et le dernier souci des parents. Des mesures spécifiques et mûrement réfléchies doivent donc être prises si l'on veut que les victimes des crises et des conflits puissent accéder à l'éducation. »

S.E. M. George Saitoti, ministre de l'Éducation du Kenya

« Le choix des enseignants dans une population de réfugiés est très délicat. Il dépend en grande partie de la fiabilité des renseignements recueillis auprès des postulants et confirmés par les autres membres de la communauté. »

M. Seny Sylla, inspecteur général, ministère de l'Enseignement pré-universitaire et de l'Éducation civique, Guinée

*Pendant la Conférence ministérielle sur l'éducation en situation de crise et après les conflits, Mombasa, Kenya, 2-4 juin 2004

trée injustifiables, réduisent systématiquement le nombre d'enfants issus de certains groupes sociaux dans les écoles ou les excluent de certains cours, et/ou manipulent les résultats d'examens au détriment de certains groupes. Les injustices commises contre les Hutu au Burundi et les Tutsi au Rwanda, ou, au Soudan, contre les populations du Sud et les communautés des monts Nuba et noires du Darfour, en sont des exemples concrets.

L'escalade de la violence

Les enfants sont plus exposés que jamais à la violence gratuite, à l'école, dans la rue ou à travers les médias. Films et vidéos médiocres et violents issus des rebuts de l'Occident et de l'Orient parviennent jusque dans les zones les plus rurales d'Afrique et leur public est en général composé de jeunes garçons, population privilégiée de recrutement des milices. Parallèlement, les directeurs d'établissement reçoivent des cours de remise à niveau en gestion financière et en comptabilité mais rarement des cours en relations humaines.

Construire la paix grâce à l'éducation

Un certain nombre de considérations entrent en ligne de compte quand il s'agit de construire la paix par le biais de l'éducation.

■ **Accès universel** : Il convient avant tout de scolariser tous les enfants d'un pays sortant d'un conflit. Le moyen le plus sûr de courir de nouveau au désastre est de contribuer à créer une autre génération de jeunes déshérités, – inactifs, pauvres, non qualifiés, chômeurs – qui deviendront des révoltés, comme en témoigne ce qui se passe au Rwanda⁴. Pour atteindre tous les enfants d'âge scolaire, plusieurs stratégies peuvent être utilisées : étendre l'éducation formelle aux petites écoles et aux écoles à domicile des zones isolées ; concevoir des programmes alternatifs et flexibles, y compris parallèles.

■ **Qualité et équité** : Le secteur de l'éducation doit également fonctionner à un niveau de qualité susceptible de garantir l'équité. On ne peut accepter de revenir à une médiocrité non maîtrisée ou à une offre inéquitable qui engendrerait des sentiments de frustration et de colère chez les personnes les plus mal servies par le système.

■ **Équité structurelle** : Les ministères de l'éducation doivent non seulement s'engager en faveur des principes d'équité (offre équitable d'éducation et juste répartition des ressources humaines et matérielles), ils doivent aussi prouver qu'ils appliquent ces principes. Ce qui signifie, avant tout, que les écoles, les classes et les enseignants qualifiés soient affectés aux circonscriptions et aux zones en fonction de normes démographiques et non selon des critères d'allégeance politique ou ethnique. Il s'agit ensuite d'aller au-delà d'une distribution des ressources égale ou proportionnée – en accordant une aide supplémentaire aux régions historiquement défavorisées jusqu'à ce qu'elles aient rattrapé leur retard. Pour réussir, cette politique nécessite un pilotage basé sur des bilans périodiques visant à identifier l'évolution des besoins et des acquis afin d'ajuster le niveau de l'aide d'une circonscription à l'autre.

■ **Équité dans l'école** : Microcosme social, l'école propose un contexte institutionnel d'apprentissage quotidien pertinent pour construire l'équité sociale. Les directeurs d'école et les enseignants doivent déterminer les objectifs qu'il reste à réaliser dans leur école vers la construction de la paix et trouver des solutions progressives pour les réaliser. Il n'est pas raisonnable, d'un point de vue pédagogique, de confier la responsabilité de l'éducation à la paix à un enseignant ou à un manuel scolaire. Pour promouvoir la paix et l'équité, les écoles doivent opter pour une démarche moins autoritaire et plus attentive aux enfants. Dans le camp de réfugiés de Kakuma, au Kenya, les enseignants de la paix ne portent jamais de bâton même pour désigner quelque chose au tableau – alors que tous les autres enseignants mâles portent de longs fouets en cuir menaçants équipés de poignées en métal, et que les garçons responsables des deuxièmes années (les « préfets ») portent des bâtons à la taille dont ils n'hésitent pas à se servir⁵. Cette situation est typique des messages institutionnels contradictoires. L'éducation à la paix doit avoir l'adhésion de l'Etat, au plus haut niveau, et l'assurance que sa nouvelle manière d'appréhender l'existence est acceptée. Pour pouvoir perdurer, le programme d'éducation à la paix du camp de Kakuma devait avancer avec précaution, afin de ne pas remettre trop ouvertement en cause un certain statu quo. Bien entendu, ce n'est pas la bonne solution.

↳ Suite à la page 16

L'éducation avant, pendant et après les conflits

Par Joris van Bommel, Spécialiste de programme, ADEA

Les conflits sont un obstacle majeur au développement de l'éducation en Afrique. Pourtant, l'offre éducative avant, pendant et après les conflits est encore un sujet peu exploré. Organisée à l'instigation des ministres africains de l'éducation, la conférence de Mombasa a permis une première série d'échanges dans ce domaine.

Lors de la réunion du bureau des ministres de l'ADEA, en avril 2002, plusieurs ministres de l'éducation avaient proposé la tenue d'une conférence sur l'éducation en situation de crise et aux premières heures de la reconstruction. Cette demande prend tout son sens lorsque l'on sait que l'Afrique est le théâtre de

plus d'un tiers des grands conflits armés du monde et abrite près de la moitié des quelque 10 millions de réfugiés recensés sur la planète. Dans ces pays, les conflits sont un obstacle majeur au développement de l'éducation et à la réalisation de l'objectif d'éducation de qualité pour tous. Porteurs d'instabilité politique,

de clivages sociaux et de destructions massives de tous ordres, les conflits ont également un impact immédiat et dévastateur sur les systèmes éducatifs et sur leurs principales parties prenantes : les infrastructures et les ressources scolaires sont détruites, les familles sont séparées, le corps enseignant est désorganisé, les enfants sont enrôlés de force dans des bandes armées, deviennent orphelins ou handicapés, et subissent des traumatismes. Pendant et après un conflit, les autorités nationales et l'aide étrangère se heurtent à une situation où l'offre de services éducatifs devient un véritable casse-tête.

La conférence sur l'éducation dans les pays en situation de crise ou post-conflit, organisée par l'ADEA à Mombasa (Kenya), du 2 au 4 juin 2004, en collaboration avec le Secrétariat du Commonwealth et le ministère de l'Éducation du Kenya, a été l'occasion d'échanger des expériences et de constituer une base de connaissances dans un domaine encore relativement nouveau. La conférence a réuni des ministres et représentants de ministères de l'éducation et de la formation venus de pays ravagés par les conflits (Afrique du Sud, Botswana, Burundi, Gabon,

La déclaration de Mombasa

Nous, ministres de l'Éducation d'Afrique et leurs représentants, réunis à Mombasa (Kenya), du 2 au 4 juin 2004, pour examiner le défi de la concrétisation de l'éducation pour tous (EPT) en situation de crise, post-conflit ou dans les circonstances difficiles, reconnaissons par la présente notre responsabilité telle qu'elle est consacrée dans la déclaration universelle des droits de l'Homme, la convention relative aux droits de l'enfant, la convention de Genève (1949), la convention sur le statut des réfugiés (1951), la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant (1999) et toute autre convention concernant les droits de l'enfant et nous engageons à mobiliser nos efforts et nos ressources aux fins suivantes :

- faire de nos systèmes éducatifs de véritables instances ou forces de paix, de prévention et de résolution des conflits et de construction de l'unité nationale ;
- reconnaître la position unique des filles et des garçons dans la société africaine et respecter leur droit à une éducation primaire gratuite même en période de crise ou en situation post-conflit ;
- offrir éducation et protection à tous les enfants, sans distinction de race, d'appartenance ethnique, de couleur, de sexe, de langue, de religion, de convictions politiques, d'origine nationale et sociale, de naissance ou de statut ;
- assurer, en collaboration avec nos partenaires au développement, l'éducation des réfugiés, des personnes déplacées à l'intérieur de leur pays ou de tout autre groupe marginalisé ;
- engager de toute urgence une recherche de solutions pour assurer l'éducation des personnes en situation difficile – qu'il s'agisse de la pauvreté, de la maladie, du VIH/SIDA, de la disparition des parents ou de l'isolement géographique ;
- vérifier que tous les pays s'efforcent d'instaurer le cadre juridique propice à la bonne exécution de ces résolutions.

Ils ou elles ont dit

« Le niveau de récupération d'un système éducatif est un indicateur du retour à la normale. Celui-ci sera d'autant plus avancé que les services éducatifs seront multiples. A l'inverse, moins il y aura de services éducatifs, moins le pays sera sur la voie de la normalité et du développement durable. »

S.E. Mme Evelyn Kandakai, ministre de l'Education, Libéria.

« Plus de 27 millions d'enfants et de jeunes frappés par un conflit armé dans le monde ne sont pas scolarisés. L'éducation est – et doit être – l'un des piliers de l'aide humanitaire et de la reconstruction initiale. »

Beverly Roberts, coordonnatrice, Réseau inter-agences d'éducation d'urgence, UNESCO (INEE).

« D'après notre expérience, il faut mettre au point des programmes qui répondent aux besoins immédiats et s'attachent aux causes sous-jacentes des conflits en s'appuyant sur les dynamiques et les opportunités existantes. »

Professeur Karega Mutahi, secrétaire permanent, ministère de l'Education, des Sciences et de la Technologie, Kenya.

« L'éducation doit s'inscrire dans une perspective de développement plus large qui dépasse le secteur si elle veut participer à l'édification de sociétés résilientes aux conflits. »

Mme Susan Opper, spécialiste principale en éducation, Banque mondiale.

Guinée, Guinée Bissau, Kenya, Lesotho, Libéria, Malawi, Mozambique, Namibie, Ouganda, République du Congo, République Démocratique du Congo, Rwanda, Seychelles, Sierra Leone, Soudan, Zanzibar), plusieurs partenaires au développement (la Banque mondiale, INEE, l'UNESCO et l'UNICEF) ainsi que le Forum des éducatrices africaines (FEA/FAWE) et deux groupes de travail de l'ADEA – le GT sur l'enseignement supérieur (GTES) et le GT sur la communication pour l'éducation et le développement (COMED).

Trois questions principales ont été discutées : la prévention des conflits, l'éducation dans les situations d'urgence et la reconstruction des systèmes éducatifs après les conflits.

Avant, pour prévenir : la prévention touche aux politiques éducatives à un niveau important, celui de leurs sens et de leurs objectifs. Au-delà des questions cognitives, les politiques et les modèles éducatifs devraient promouvoir des valeurs, des attitudes et des comportements sociaux appropriés.

Pendant les conflits : quand un pays est ravagé par un conflit, l'offre de services éducatifs devient un exercice très difficile. Ceci n'est, bien sûr, pas une raison pour abolir l'éducation qui devient indispensable pour aider les enfants à surmonter des problèmes psychologiques et sociaux et les protéger de la haine, de la vengeance et des risques sanitaires.

Après, pour reconstruire : Dans la période qui suit le conflit, les participants ont souligné l'importance d'entreprendre l'élaboration et la planification de politiques éducatives à travers un dialogue national. Les problèmes qui se posent ne se limitent pas aux crédits, aux ressources matérielles et aux compétences techniques et institutionnelles. La reconstruction des systèmes éducatifs exige un processus qui engage les attitudes et les comportements des partenaires ainsi que les relations qu'ils entretiennent.

La conférence a permis de sensibiliser les principaux acteurs aux défis éducatifs posés par les conflits. Elle a aussi été l'occasion de partager les enseignements tirés des stratégies, programmes et projets éducatifs conçus pendant un conflit, du point de vue des politiques nationales et de l'aide extérieure. Enfin, elle a contribué à la création de partenariats avec d'autres organisations et institutions œuvrant dans

le domaine de l'éducation en situation de crise ou de post-conflit, notamment le Secrétariat du Commonwealth et INEE.

A l'issue de la conférence, les ministres de l'éducation ont signé la « Déclaration de Mombasa », dans laquelle ils affirment leur volonté d'utiliser les systèmes éducatifs pour construire la paix, prévenir et résoudre les conflits.

La conférence a également émis plusieurs recommandations et suggestions :

- la nécessité de coordonner les activités des pays, des partenaires au développement et de la société civile ;
- la mise en place d'une équipe de spécialistes en éducation dans les situations d'urgence et de reconstruction serait utile : il s'agirait d'un organisme à « l'écoute », permettant la discussion et l'échange ;
- la mise à disposition d'informations accessibles via un site internet, ainsi que des documents imprimés ;
- la réalisation d'études de cas sur les expériences en matière d'éducation en situation d'urgence ou de reconstruction ;
- la mise en place d'un programme d'échange entre pays africains confrontés aux mêmes défis.

La table ronde organisée par l'ADEA, INEE et le Secrétariat du Commonwealth lors de la deuxième consultation mondiale sur l'éducation en situation de crise et aux premières heures de la reconstruction qui s'est déroulée au Cap (Afrique du Sud), du 2 au 4 décembre 2004, est le résultat concret du partenariat tissé entre les trois institutions après la conférence de Mombasa. Cette table ronde a poursuivi le travail de sensibilisation aux défis créés par les situations d'urgence et à la nécessité de les relever. Les échanges d'expériences entre ministres et experts se sont appuyés sur les débats de Mombasa mais se sont également intéressés au redressement des systèmes éducatifs juste après les catastrophes naturelles et au rôle de premier plan que l'Etat doit jouer dans ce domaine.▼

Pour plus d'informations sur la conférence veuillez contacter M. Joris van Bommel, Spécialiste de programme, ADEA
j.vanbommel@iiep.unesco.org

S.E. M. George Saitoti, ministre de l'Éducation du Kenya

appelle les pays à réfléchir sur les raisons qui entravent l'instauration d'environnements paisibles et stables

“ ...De la République démocratique du Congo à la Côte d'Ivoire, en passant par le Libéria, la Somalie, le Soudan et les autres pays voisins, nombre de familles et d'enfants ont été déchirés par la guerre. Des enfants ont perdu leurs parents, des maisons ont été détruites et de nombreux enfants ne peuvent ni vivre normalement, ni s'épanouir en développant leurs potentialités. Pour ces enfants le rire est inconnu ; la faim, la mort et les mauvais traitements font partie de leur lot quotidien. Dans un combat aussi dur, l'éducation est un luxe, un rêve lointain et le dernier souci des parents. Des mesures spécifiques et mûrement réfléchies doivent donc être prises si l'on veut que les victimes des crises et des conflits puissent accéder à l'éducation.

...Avant de rechercher des solutions pour offrir une éducation à ces groupes d'exclus, arrêtons-nous un instant afin de réfléchir aux raisons qui entravent l'instauration d'environnements paisibles, sûrs et stables dans le monde, en particulier en Afrique.

...En Afrique, nos communautés ont la chance de vivre parmi une grande diversité de cultures et d'ethnies ... Mais au lieu de célébrer cette diversité, beaucoup de nos pays ont laissé les dissensions régir leurs relations : anciens soupçons et anciennes rivalités, préjugés, incompréhensions profondes. Ceci conduit parfois à des confrontations tragiques qui touchent tout particulièrement les personnes les plus vulnérables, les femmes et les enfants.

“ ...Dans un combat aussi dur, l'éducation est un luxe, un rêve lointain et le dernier souci des parents. Des mesures spécifiques et mûrement réfléchies doivent donc être prises si l'on veut que les victimes des crises et des conflits puissent accéder à l'éducation...”

...Puisque les guerres prennent naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix. Il s'agit de promouvoir la solidarité intellectuelle et morale, la compréhension collective ainsi que la reconnaissance mutuelle au travers de l'éducation à la paix. La connaissance de nos héritages culturels favorisera la prise de conscience de nos ressemblances et nous fera réaliser que ce qui nous unit est beaucoup plus important que ce qui nous divise.

...La mauvaise gouvernance et l'existence d'environnements politiques non-démocratiques sont, en partie, la cause des conflits. En Afrique du Sud, l'apartheid a, pendant de nombreuses années, barré l'accès à l'éducation à de nombreux enfants. Dans les pays où les conflits ont créé un grand nombre de réfugiés, l'offre de services éducatifs est un vrai problème. Le chauvinisme ethnique et la marginalisation de certains groupes qui fleurissent dans les environnements où règnent des politiques de clocher conduisent à la guerre civile comme seul recours pour ceux qui souffrent du poids de l'injustice et de l'oppression.

...Permettez-moi de souligner le rôle crucial de l'éducation. L'éducation est le moyen de consolider la démocratie et la liberté d'expression... L'éducation a le pouvoir de transformer la vie sociale des citoyens, de les faire passer de la pauvreté à la prospérité, et d'une vie indigente à une vie libre et digne d'un être humain.

...A cet égard, nous n'avons d'autre choix que de nous assurer que le mouvement en faveur de l'éducation pour tous se voie accorder tout son sens, en offrant à tous les enfants, y compris ceux qui sont affectés par les crises et les conflits, un plein accès à l'éducation. La tâche n'est pas aisée. Très souvent, cela signifie que les gouvernements des pays voisins des zones de combats devront s'occuper d'enfants réfugiés, alors que leurs propres budgets suffisent à peine aux besoins de leurs citoyens. Souvent, ces enfants sont traumatisés et s'adaptent difficilement à un environnement ordonné et discipliné tel que l'école... Il y a aussi les autres enfants vulnérables : les enfants dont l'éducation est interrompue par les mariages précoces ; ceux que l'on déplace en raison de conflits tribaux ou de l'insécurité causée par les vols de bétail ; les enfants des rues qui ne connaissent ni l'amour parental, ni la sécurité de la maison ; les orphelins du SIDA et les enfants touchés ou contaminés par la pandémie.

...Aujourd'hui, nous allons discuter des ressources qui seront nécessaires ; des cadres juridiques qui permettront de garantir une offre éducative aux enfants réfugiés ainsi que des stratégies nationales et internationales et des initiatives de coopération. Car ceci n'est pas une activité qu'un pays puisse entreprendre seul : elle requiert un partenariat national, régional et international...”

“ ...Nos communautés ont la chance de vivre parmi une grande diversité de cultures et d'ethnies ... Mais au lieu de célébrer cette diversité, beaucoup de nos pays laissent les dissensions régir leurs relations...”

Discours prononcé à Mombasa le 2 juin 2004 à l'occasion de l'ouverture de la Conférence ministérielle sur l'éducation en situation de crise et après les conflits

Développer la résilience aux conflits

Par Susan Opper, spécialiste principale en éducation,
Banque mondiale

Certains schémas de développement exacerbent les inégalités, retardent le développement économique, aggravent la pauvreté ou fragilisent la cohésion sociale, et augmentent ainsi les risques de conflit. Pour contribuer au développement de sociétés résilientes aux conflits, l'éducation doit s'inscrire dans une perspective de développement large.

Les pays qui sortent d'un conflit ont en moyenne 50 % de risque d'y replonger dans les cinq premières années de paix. Dans la phase post-conflit, l'élaboration initiale des politiques et la réforme du système, qui doit commencer dès que possible, peuvent avoir un impact réel alors même que les autorités civiles renforcent leurs capacités et que l'élan en faveur de la reconstruction prend de l'ampleur. Mais il est tout aussi essentiel de prendre des dispositions en matière d'éducation en vue de prévenir toute résurgence du conflit.

En tant que telle, la pauvreté n'est pas responsable d'un conflit violent, mais elle en augmente la probabilité. Selon Collier et Hoeffler¹, doubler le revenu par habitant revient pratiquement à réduire de moitié les risques de guerre civile. La lutte contre la pauvreté est donc vitale à cet égard. On sait désormais que l'éducation est une condition nécessaire – quoique insuffisante – de la lutte contre la pauvreté et du développement économique. Elle

joue un rôle déterminant dans l'édification de sociétés résistantes aux conflits.

En outre, les institutions et les systèmes éducatifs ont une influence décisive sur l'emploi des jeunes et sur les relations sociales et ethniques, qui jouent un rôle moteur dans le déclenchement, l'escalade ou la reprise d'un conflit². Le chômage des jeunes (et en particulier des hommes) peut fortement contribuer à l'émergence d'un conflit violent. L'absence d'emplois et de perspectives tend à engendrer des frustrations qui font des jeunes chômeurs des proies idéales pour les organisations radicales qui ne manquent ni de moyens ni d'armes. La domination ethnique (contrôle de l'État et/ou de l'économie par un groupe ethnique) porte en germe l'explosion de conflits violents.

Insérer l'éducation dans une stratégie globale

Il est de plus en plus évident que l'investissement dans l'éducation est d'autant plus efficace qu'il fait partie d'une stratégie globale de développement. D'où l'importance d'établir des liens entre conflit et cadres élargis de développement dont font partie la lutte contre la pauvreté et l'allègement de la dette. Par ailleurs, l'iden-

tification des éléments qui contribuent à donner un rôle concret à l'éducation dans la reconstruction post-conflit impose une analyse systématique des dynamiques en jeu entre éducation, pauvreté et conflit.

Les ministères de l'éducation et l'ADEA doivent donc s'efforcer de gérer de manière novatrice les nouveaux problèmes engendrés par les conflits. Les stratégies et investissements éducatifs actuellement engagés directement via le secteur éducatif ne sont pas tous le fait de spécialistes de l'éducation. Les crédits à la reprise économique, les fonds sociaux, les fonds d'urgence et d'autres instruments financiers de ce type apportent des contributions vitales pour financer la réhabilitation des établissements, la fourniture de manuels scolaires et d'autres biens et services. Ces autres interventions étant engagées par des personnes qui ne sont pas des experts de l'éducation, les ministères de l'éducation doivent en assumer un certain contrôle afin de garantir une efficacité maximale.

En outre, ils doivent s'intéresser à toutes les étapes de la reconstruction (prévention - crise - développement) en mobilisant notamment des experts venus d'autres secteurs. Toutes les difficultés ne seront pas forcément résolues par un programme « purement » sectoriel. Ainsi, les problèmes de plan de carrière et de salaire des enseignants auront tout à gagner d'une collaboration avec des spécialistes des finances et de la fonction publique. Cependant, le secteur de l'éducation doit là encore conserver un rôle de premier plan.▼

1. Collier and Hoeffler, 2004. *Challenge of Reducing the Global Incidence of Civil War*. Centre for the Study of African Economies, Department of Economics, Oxford University. (Working paper).
2. Parmi les neuf facteurs de risque recensés dans le cadre d'évaluation des conflits (CAF) pour la prévention des conflits et la reconstruction figure « le fort taux de chômage des jeunes ». Les « relations sociales et ethniques » sont par ailleurs la première des six catégories proposées.
3. Le CAF est un outil élaboré par l'unité de la Banque mondiale pour la prévention des conflits qui porte sur les facteurs contribuant à l'apparition d'un conflit. Il entend servir à élaborer des stratégies susceptibles de prévenir le déclenchement, l'aggravation ou la résurgence d'un conflit violent. Le CAF identifie les facteurs clés en jeu dans six domaines : relations ethniques et sociales ; gouvernance et institutions publiques ; droits de l'homme et sécurité ; structures économiques et performances ; environnement et ressources naturelles ; facteurs externes.

Le CAF³ identifie quatre caractéristiques d'une société résistante aux conflits violents

- la présence d'institutions politiques et sociales intégrantes, équitables et responsables ;
- la diversité économique, sociale et ethnique plutôt que la polarisation et la domination ;
- la croissance et le développement, qui procurent des profits équitables pour tous les membres de la société ;
- une culture du dialogue plutôt que de violence.

Assurer l'éducation après un conflit : leçons des expériences nationales

La Banque mondiale a accumulé une vaste expérience sur la manière d'assurer des programmes éducatifs de meilleure qualité dans les situations post-conflit. Ci-après, une sélection des enseignements tirés des expériences nationales susceptibles de servir de référence pour hiérarchiser les priorités, planifier dans le temps et renforcer les capacités.

Faire avancer l'agenda de l'éducation. Pour ce faire, il est primordial d'avoir un partenaire national efficace et l'assurance d'une coopération internationale forte. Il convient aussi de clarifier le rôle de chacune des parties prenantes.

Leadership politique. Le rythme de la reconstruction du système est grandement influencé par le degré de leadership politique : il faut en effet des responsables capables d'avoir une vision claire et de faciliter la coordination des bailleurs de fonds pour concrétiser cette reconstruction.

Coordination, mise en réseau et partage du savoir avec les partenaires humanitaires et au développement. Une coordination efficace des bailleurs de fonds nécessite un « leadership » national fort ou, en l'absence d'un tel leadership, des mécanismes clairs et efficaces pour assurer la cohérence de la reconstruction. Dans certains pays, cette mission est confiée à une agence extérieure. Ce modèle n'est pas sans intérêt, mais il présente le risque d'introduire un agenda éducatif essentiellement dicté par l'extérieur.

Perspective développementale. L'éducation doit être conçue dans une perspective développementale qui dépasse le cadre du secteur si elle veut participer au développement de sociétés résilientes aux conflits. Les investissements dans l'éducation seront plus efficaces s'ils font partie d'une stratégie de développement globale et cohérente. D'où l'importance de faire le lien entre conflits, réduction de la pauvreté et annulation de la dette.

Collaboration avec les autres secteurs. Il n'est pas possible de résoudre tous les problèmes à travers un programme sectoriel d'éducation seulement. Certaines questions devront mobiliser l'expertise de plusieurs secteurs. Les questions de rémunération et d'évolution des carrières des enseignants gagneront à être discutées avec les collègues des finances et de la fonction publique.

Programmes venant étayer le processus de réforme. Aux premières heures de la reconstruction post-conflit, alors même que l'autorité du gouvernement est en pleine consolidation, le processus de réforme sera conforté par des programmes qui (i) se construiront à partir des bases précédentes sans reproduire les inefficacités du passé ; et (ii) parviendront à instaurer un équilibre entre recentralisation et décentralisation, de sorte que la consolidation du système ne compromette pas la participation ni l'engagement des communautés.

Gestion et financement des différents sous-secteurs. L'expérience prouve que si l'enseignement primaire rebondit rapidement après une période de conflit, il n'en est pas de même de l'enseignement secondaire et supérieur. Les communautés sont de fait davantage disposées à s'impliquer dans la gestion des écoles primaires. D'où le rôle primordial de l'État pour équilibrer gestion et financement des différents sous-secteurs du système éducatif.

Informations sur la situation sur le terrain. La fiabilité des statistiques et des informations sur la situation sur le terrain est cruciale pour évaluer les besoins, faire les investissements appropriés et créer un consensus entre le gouvernement et ses partenaires. Il s'agit plus spécifiquement de consolider les données existantes, de rétablir des indicateurs de base fiables et les systèmes d'information pour la gestion de l'éducation, d'analyser la législation et les textes existants, d'étudier les options de gestion du système et des écoles, de poser un diagnostic sur l'état du système et d'analyser les ressources.

Instaurer une dynamique. Il est important d'obtenir des résultats rapides pour consolider la paix et ainsi rétablir la confiance par rapport aux possibilités d'évolution dans le pays.

Accès et équité. L'accès à tous est la meilleure façon de parvenir à l'équité. Privilégier les filles, les communautés pauvres et les zones rurales au moment de l'élargissement est un moyen efficace et rapide de combler les inégalités.

Amélioration de la qualité. La qualité est une préoccupation commune aux parents, aux enseignants, aux élèves et aux communautés : les stratégies déployées seront d'autant plus efficaces qu'elles envisageront cette amélioration comme un processus continu et non un effort ponctuel répondant à des normes externes ou déterminées par l'histoire.

Curricula et manuels scolaires. Une réforme des curricula sera d'autant plus efficace qu'elle sera introduite progressivement, en fonction des nouvelles capacités des autorités éducatives et du consensus national sur la politique à suivre. Les manuels ont souvent plus d'influence sur la pratique en classe que les documents officiels – la réforme des programmes doit donc commencer par là, surtout lorsqu'ils sont entachés de préjugés et de partis pris.

Les enseignants. Les enseignants sont la pièce maîtresse de la reconstruction d'un système éducatif. Le principal défi sera de rationaliser le corps professoral. Des mesures rapides de consolidation, de redéploiement et d'optimisation s'imposent mais la rémunération et l'adéquation de la formation sont aussi d'une grande importance.

Susan Opper

Spécialiste principale en éducation
Banque mondiale

Les défis de la reconstruction

Par S.E. Mme Evelyne Kandakai, ministre de l'Education du Libéria

Après un conflit qui aura duré plus de 14 ans, le Libéria doit reconstruire son système éducatif et répondre à des besoins venant de toute part.

Témoignage de la ministre de l'Education du Libéria sur les défis posés à son pays et à son ministère.

A l'heure de la reconstruction de l'éducation après une période de destructions – lorsque les bâtiments scolaires qui restent n'ont plus de toit, que les classes n'ont plus de mobilier, que les enseignants et les élèves sont soit partis se réfugier dans des pays voisins soit installés dans des camps de personnes déplacées, et que les stocks de manuels scolaires et de matériels pédagogiques ont été vandalisés – ce n'est pas la sympathie des nombreux visiteurs ou observateurs qui circulent dans le pays ravagé ou défilent aux portes du ministère de l'éducation qui manque : tous présentent leurs plus sincères condoléances.

L'ensemble du pays ayant été touché, le ministère de l'Education reçoit une aide d'urgence pour s'occuper des élèves qui végètent dans les camps, les pays d'accueil ou des communautés ailleurs dans le pays dont les écoles, déjà mal équipées, manquent cruellement de soutien physique et matériel et de ressources humaines. Le fait que, de retour chez eux et désireux de reprendre au plus vite leurs études, les rapatriés trouvent les établissements scolaires dans un tel état est très préoccupant.

Le ministère de l'Education du Libéria – et l'ensemble du secteur – sont submergés par un sentiment d'impuissance, car tout semble fonctionner de travers ou être en panne. On nous demande souvent quelles sont nos priorités, mais il est difficile de répondre à cette question, car alors, une multitude de besoins nous viennent à l'esprit : réhabilitation physique, formation des enseignants, gestion des filles dans la détresse... Mais on pourrait aussi bien évoquer les milliers de jeunes combattants – on estime qu'ils sont près

de 38 000 au Libéria – et la nécessité de les désarmer, de les démobiliser, de les rééduquer et de les réinsérer. Faute de soins adaptés, ces anciens combattants pourraient bien mettre en danger la société.

Cela dit, il faut aussi instaurer un système éducatif doté d'un programme académique solide et pertinent, alors même que l'engagement en faveur de la reconstruction de programmes de formation technique reste faible et que les concepts « d'impact rapide » et de « micro-projets » font florès. Ces tendances mettent bien en évidence la difficulté de la coordination. Pour envisager des projets et solutions à long terme dans le contexte d'une situation post-conflit, les pouvoirs publics doivent – à l'instar du Libéria – faire preuve d'autorité et les agences comme l'UNESCO doivent apporter leur appui à la mise en place d'un cadre de politique sectorielle et de planification à long terme qui cherche à hiérarchiser et à rationaliser des priorités hautement concurrentes.

L'une des grandes difficultés qui se posent au système éducatif d'un pays sortant d'un conflit est de savoir comment gérer les enfants trop âgés pour leur niveau scolaire et dont le décalage a encore augmenté avec la crise. Dans le cas du Libéria, après un conflit qui aura duré 14 ans, on estime à 60 % le nombre d'enfants scolarisables en primaire et à 40 % le nombre d'enfants scolarisables dans le secondaire ayant dépassé l'âge normal de la scolarisation. Un programme spécial ac-

celéré ramenant de six à trois ans le cycle primaire a dû être mis au point pour faire face à cette situation. Ce programme doit être élargi et transposé à grande échelle.

Mais l'enseignement supérieur des pays sortant d'un conflit est lui aussi confronté à d'importants défis. Les étudiants et les enseignants du supérieur sont plus à même que les autres d'exprimer clairement et fortement leurs besoins – réussissant ainsi souvent à attirer l'attention des pouvoirs publics au détriment des masses d'enfants du primaire qui pourtant, comme le veut le cadre de Dakar, ont droit à une éducation primaire gratuite et obligatoire. Le lancement du programme d'enseignement primaire gratuit et obligatoire « Back to School », le 3 novembre 2004, à l'initiative des autorités du Libéria et de la communauté internationale – dont l'UNICEF et la Communauté économique des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) – a été l'un des moments forts du développement de l'éducation post-conflit du pays. La difficulté consiste désormais à faire perdurer ce programme même si la paix semble désormais irréversible.

L'extrême pauvreté qui sévit dans les pays qui sortent d'un conflit, tel que le Libéria, associée à la vulnérabilité au VIH/SIDA et à une demande massive d'éducation représentent un défi exceptionnel pour le ministère de l'Education et l'ensemble du secteur. Le nouveau système éducatif doit adopter des programmes d'acquisition des compétences nécessaires pour la vie courante mais aussi ayant

On nous demande souvent quelles sont nos priorités, mais il est difficile de répondre à cette question, car alors une multitude de besoins nous viennent à l'esprit : réhabilitation physique, formation des enseignants, gestion des filles dans la détresse... Mais on pourrait aussi bien évoquer les milliers de jeunes combattants et la nécessité de les désarmer, de les démobiliser, de les rééduquer et de les réinsérer.

trait à la paix et aux droits de l'homme ; il doit également introduire les nouvelles technologies de l'information dans un environnement propice aux innovations. Parallèlement, il doit s'assurer que les enfants jusque-là ouvertement exclus – les filles, les ruraux, les handicapés et les enfants de la rue – ne se retrouvent pas à la

traîne. A cet égard, il est encourageant de voir que des agences comme l'ADEA, le Commonwealth ou l'INEE, accordent une attention tout à fait bienvenue à ces pays.▼

Assurer un minimum

Par Allison Anderson¹ et Eli Wærum Rognerud²

Le Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence (INEE) vient de publier des normes minimales pour guider l'offre de services éducatifs en situation d'urgence, de crise chronique ou de reconstruction.

L'éducation doit faire partie intégrante de toute intervention d'aide humanitaire. Enfants, jeunes et adultes frappés par les catastrophes naturelles ou les conflits ont au moins autant – et parfois plus – droit à l'éducation que les autres.

Pourquoi des normes minimales ?

L'éducation en situation d'urgence, de crises chroniques et aux premières heures de la reconstruction n'est pas uniquement un droit – c'est aussi une obligation car elle peut à la fois aider à vivre et à sauver des vies. Elle aide à vivre en apportant, en pleine période de crise, structure, stabilité et espoir en l'avenir, surtout pour les enfants et les adolescents. Elle aide aussi à se remettre d'expériences douloureuses et à acquérir des compétences. Elle participe

également à la résolution des conflits et à la construction de la paix. L'éducation en situation d'urgence sauve des vies en protégeant directement de toute exploitation ou maltraitance ceux qui en bénéficient et en diffusant des messages de survie – à propos des mines et de la prévention du VIH/SIDA notamment.

Traditionnellement, l'éducation en situation d'urgence n'est pas considérée comme une priorité humanitaire mais plutôt comme une activité de développement à long terme. Or, on prend de plus en plus conscience de l'importance des programmes formels et non formels d'éducation dans les situations d'urgence. Deux questions en particulier occupent les esprits : comment garantir un certain niveau de qualité et de responsabilité pour l'éducation en situation d'urgence ; et comment faire de l'éducation une réponse humanitaire prioritaire à part entière.

Comment ont-elle été élaborées ?

Le lancement au Cap (Afrique du Sud), en décembre 2004, du recueil de normes minimales d'éducation en situation d'urgence, de crises chroniques et aux premières heures de la reconstruction répond directement à ces deux défis. Ces normes sont le fruit de deux années de consultations menées par le Réseau inter-agences d'éducation d'urgence (INEE). Celles-ci ont impliqué quelque 2 250 personnes dans plus de 50 pays et un large

éventail d'acteurs : populations affectées, élèves, enseignants et autres personnes chargées de l'éducation issus de communautés en situation d'urgence, ONG, fonctionnaires nationaux et fonctionnaires de l'ONU, bailleurs de fonds et universitaires.

Que sont-elles ?

Les normes minimales s'inspirent de la convention relative aux droits de l'enfant, des objectifs d'éducation pour tous fixés à Dakar en 2000, des objectifs de développement du millénaire et de la charte humanitaire du projet Sphère. A l'instar de leurs modèles, elles sont censées être un outil de formation et de renforcement des capacités ; elles doivent également permettre d'améliorer la responsabilité et la prévisibilité des acteurs humanitaires ainsi que la coordination entre les différents partenaires, autorités éducatives comprises.

Le recueil des normes minimales n'apporte pas de réponses définitives mais fait des recommandations permettant d'informer l'action humanitaire dans l'objectif de parvenir à une éducation de qualité. Les normes sont classées en cinq catégories :

1. *Normes minimales communes à toutes les catégories* : elles concernent les questions fondamentales de la participation et de l'évaluation des communautés, des réponses à apporter, du pilotage et de l'évaluation au moment d'appliquer les autres normes minimales ;
2. *Accès et environnement d'apprentissage* : ces normes concernent les partenariats avec des parties prenantes pour promouvoir l'accès à l'éducation et le rapprochement avec d'autres secteurs afin de garantir la sécurité et le bien-être physique, intellectuel et psychologique des élèves ;
3. *Enseignement et apprentissage* : ces normes concernent les facteurs susceptibles de favoriser l'enseignement et l'apprentissage, tels que les programmes scolaires, la formation, l'instruction et l'évaluation ;
4. *Enseignants et autres personnels d'éducation* : ces normes concernent l'administration et la gestion des ressources humaines (recrutement et sélection, conditions de travail, supervision et soutien) ;

➤ Suite à la page 16

INEE

Qu'est-ce que l'INEE ?

Le Réseau inter-agences pour l'éducation en période d'urgence (INEE) est un réseau composé d'agences des Nations Unies, d'ONG, de membres des communautés, de praticiens, d'experts, de bailleurs de fonds et de chercheurs qui travaillent ensemble pour que le droit à l'éducation soit respecté en situation d'urgence et au cours de la phase de reconstruction. INEE a été fondée en novembre 2000, à l'issue du Forum mondial sur l'éducation.

Que fait l'INEE ?

INEE encourage la collaboration entre organismes par le biais du plaidoyer, de la communication, du partage d'informations et de la distribution de matériels. Son site Internet (www.ineesite.org) ainsi que son groupe de discussion électronique sont des médias privilégiés de collaboration.

INEE parraine le groupe de travail sur les normes minimales d'éducation en situation d'urgence constitué d'un groupe élargi d'experts et de praticiens.

Sierra Leone : renaissance d'un système

M. Abass M. Collier, ministre délégué à l'Éducation, Sierra Leone

Onze ans de guerre civile ont anéanti un système éducatif jusqu'alors réservé à une élite. Le pays est aujourd'hui résolu à reconstruire un système éducatif pour tous et à réduire les disparités qui demeurent encore.

L'une des « caractéristiques » de la rébellion armée qui a sévi pendant onze ans en Sierra Leone tient à la volonté délibérée de détruire systématiquement le système éducatif du pays.

Jusque-là, la Sierra Leone pouvait se targuer d'un passé prestigieux et riche en traditions, marqué par la création d'institutions éducatives de style occidental, avec notamment l'ouverture en 1827 de la première université d'Afrique subsaharienne, le Fourah Bay College. Ceci a valu à ce pays au XIX^e siècle le surnom « d'Athènes de l'Afrique de l'Ouest ».

La plupart des premiers administrateurs, médecins et enseignants des pays anglophones d'Afrique de l'Ouest étaient formés à Freetown, à la manière occidentale, le système éducatif visant surtout les classes moyennes urbanisées.

La majorité des citoyens du pays – qui n'avait pas les moyens d'accéder à l'éducation formelle ou étaient, du fait des circonstances, obligés de travailler avant d'avoir achevé leurs études – a donc été exclue de cette éducation élitiste. Rares étaient les établissements d'enseignement technique ou professionnel susceptibles de répondre aux besoins de celles et ceux – majoritaires – qui ne pouvaient pas achever leur cycle scolaire formel. Par conséquent, le niveau d'alphabétisation a plafonné et, dans les années 1970, moins de 15 % des enfants âgés de cinq à onze ans étaient scolarisés et 5 % seulement des enfants de douze à seize ans suivaient des études secondaires.

Le Front uni révolutionnaire (RUF), mouvement rebelle alimenté en partie par l'histoire sociopolitique du pays à l'origine de graves inégalités, d'un taux

de chômage considérable et, pour finir, de l'émergence d'un groupe important de jeunes ruraux mal éduqués, sans illusion et révoltés, fait son apparition en 1990. Ces jeunes, pratiquement analphabètes, sans compétences et sans perspective professionnelle, sont des proies naturelles et faciles pour les chefs rebelles.

Dès le début du conflit, enseignants, maîtres-assistants et étudiants sont assassinés, mutilés, kidnappés ou enrôlés de force. Des pans entiers de la population fuient la guerre et se retrouvent dans des camps de réfugiés à Freetown ou en Guinée, le pays voisin. Les conséquences globales sur la scolarisation et l'alphabétisation sont dévastatrices. On estime que 70 % des établissements scolaires et des installations annexes ont été soit totalement détruits soit gravement endommagés alors que 40 % de la population présente des syndromes de stress post-traumatique.

Dès lors, la stratégie de base des autorités consiste à réorganiser et à déplacer les établissements scolaires et les centres d'apprentissage mais aussi à introduire, parallèlement à l'offre destinée aux enfants préservés par la guerre, des programmes conçus pour répondre aux besoins des enfants déplacés et réfugiés.

Des établissements réimplantés ou destinés aux personnes déplacées font leur apparition dans tout le pays et, dans la plupart des cas, fonctionnent par système de vacances multiples pour pouvoir absorber tous les enfants. Ils reçoivent un soutien conséquent du ministère de l'Éducation, qui prend en charge les salaires des enseignants, fournit les maigres ressources pédagogiques disponibles, le

mobilier et des structures temporaires là où les installations scolaires sont inadaptes. L'éducation dispensée est gratuite.

Mise en place de programmes d'urgence accélérés

Pour pouvoir atteindre tous les enfants privés d'éducation formelle pendant des années, à cause de la guerre, les autorités et leurs partenaires (notamment l'UNICEF et le Conseil norvégien pour les réfugiés) conçoivent des programmes complémentaires et accélérés d'enseignement primaire non formel.

Les premières interventions d'urgence, les programmes RREP (programme d'intervention éducative rapide) et REP (programme éducatif accéléré) dureront six mois. Elles préparent les enfants qui ont perdu un temps précieux à intégrer ou à réintégrer le système formel. Pour tenter d'atténuer le traumatisme psychosocial subi par ces enfants, les notions de base de lecture/écriture et calcul mais aussi les thèmes de la paix et des droits de l'homme, d'éducation physique et d'hygiène font partie intégrante de l'enseignement.

Devant les dégâts colossaux de la guerre sur le système éducatif et de l'impact qu'elle a eu sur une structure socio-économique déjà faible, les autorités locales ont constamment incités les parents à envoyer leurs enfants à l'école, par le biais de campagnes d'information et de sensibilisation.

Malheureusement, tous ces efforts ont été anéantis par le terrible interrègne militaire qui a suivi le coup d'Etat du 25 mai 1997, lequel a contraint à l'exil en Guinée voisine, pendant plus de neuf mois, les membres du gouvernement constitué à peine un an auparavant.

Le coup d'Etat ne fait qu'aggraver une situation déjà difficile. Le désordre et le chaos créés par la junte se traduisent notamment par la fermeture de tous les établissements éducatifs en activité.

Les actions depuis 1998

Le gouvernement légitime, rétabli en février 1998, a depuis redoublé d'efforts pour mettre en œuvre ses politiques éducatives interrompues par l'interrègne militaire. Avant la restauration d'un gouvernement démocratique, le ministre de l'éducation alors en exil avait mis en place l'offre éducative d'urgence de 90 jours, qui prévoyait une dotation du gouvernement de 6,75 milliards de SLL (3 milliards de

↳ Suite à la page 15

Enseigner dans un monde frappé par le SIDA

Le bureau régional de l'UNESCO à Harare (Zimbabwe) a organisé à Harare, du 29 novembre au 1er décembre 2004, un colloque sous-régional sur le thème « Enseigner dans un monde frappé par le sida » en collaboration avec l'ADEA. Enseignants et représentants de ministères de l'Éducation, de syndicats d'enseignants et de conseil nationaux pour le sida étaient présents, en provenance du Botswana, du Malawi, du Mozambique, de la Zambie et du Zimbabwe.

Pour plus d'informations, contactez : Hamidou Boukary, Secrétariat de l'ADEA, h.boukary@iiep.unesco.org

Deuxième consultation mondiale sur l'éducation dans les situations d'urgence

Le réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence (INEE) a organisé la 2^{ème} consultation mondiale sur l'éducation dans les situations de crise ou de reconstruction au Cap, du 2 au 4 décembre 2004. Outre la table ronde ministérielle organisée par le Secrétariat du Commonwealth et l'ADEA, cette réunion a été l'occasion d'annoncer la sortie de l'ouvrage « Normes minimales d'éducation dans les situations d'urgence, de crises et aux premières heures de la reconstruction ».

Pour plus d'informations, contactez : Beverly Roberts, INEE, b.roberts@unesco.org

L'ADEA resserre ses liens avec le groupe de réflexion des ONG sur l'EPT

L'ADEA a participé, le 13 décembre dernier, à une réunion organisée par le groupe de réflexion des ONG sur l'EPT, au cours de laquelle elle a pu présenter les activités du GT ad hoc de l'ADEA sur la qualité de l'éducation. Le groupe de réflexion a été invité à participer aux travaux préparatoires de la prochaine biennale de l'ADEA.

Pour plus d'informations, contactez : Joris van Bommel, Secrétariat de l'ADEA, j.vanbommel@iiep.unesco.org

Séminaire de formation sur le financement de l'éducation au Malawi

Une trentaine de cadres des ministères de l'Éducation, de l'Économie et des Finances, et de l'Information et des Collectivités locales du Malawi ont suivi un séminaire de formation organisé par le Groupe de travail de l'ADEA sur les finances et l'éducation (GTFE). Le séminaire, qui s'est tenu à Lilongwe, du 24 au 28 janvier 2005, a porté sur le financement, la planification, et la gestion budgétaire de l'éducation.

Pour plus d'informations, contactez : Mohamed Chérif Diarra, coordinateur, GTFE, mohamed.diarra@codesria.sn

Favoriser la promotion de l'enseignement bilingue

Quels sont les obstacles à la généralisation de l'enseignement bilingue ? Les stratégies pour la formation des enseignants à l'enseignement bilingue ? Spécialistes venus du Mali, du Niger, de la Guinée et du Burkina Faso ont réfléchi à ces questions au cours d'un atelier organisé par l'UNESCO et le ministère de l'Éducation et de l'Alphabétisation du Burkina Faso. L'atelier, auquel l'ADEA a participé, s'est tenu du 16 au 18 décembre dernier à Ouagadougou.

Pour plus d'informations, contactez : François Xavier Ilbondo, ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation, Burkina Faso, Tél. : +226/50301841

Au Burkina Faso, le GTENF contribue à la recherche sur le droit à l'éducation

Le GT national sur l'éducation non formelle du Burkina Faso l'Association pour la promotion de l'éducation non formelle au Burkina Faso (APENF), contribue à la recherche sur les indicateurs du droit à l'éducation. L'étude nationale, menée en partenariat avec l'Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme de l'UNESCO (IIEDH) et la chaire d'histoire et de politique économique de l'université de Fribourg (Suisse) a permis d'élaborer un manuel et un tableau de bord pour mesurer l'effectivité du droit à l'éducation.

Pour plus d'informations, contactez : Anatole T. Niaméogo, Coordinateur, APENF, aniaméogo@crbs.org

Évaluation des écoles bilingues au Burkina Faso avec le concours de l'ADEA

Le ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation du Burkina Faso a demandé l'appui de l'ADEA pour conduire une évaluation des écoles bilingues dans le pays. Il a été convenu que l'évaluation se déroulera en mars-avril 2005. À la suite de la rencontre, les termes de référence de l'évaluation ont été finalisés et un consultant international a été sélectionné pour travailler avec l'équipe locale.

Pour plus d'informations, contactez : Paul Taryam Ilboudo, paultaryam@hotmail.com

Lancement de Kalan Kunda, bulletin d'information semestriel du GTFE

Le Groupe de travail sur les finances et l'éducation a lancé le numéro zéro de son nouveau bulletin d'information intitulé *Kalan Kunda*. Publié en versions anglaise et française, il est également disponible en version électronique sur le site web du CODESRIA.

Pour plus d'informations, contactez : Mohamed Chérif Diarra, coordinateur, GTFE, mohamed.diarra@codesria.sn

L'ADEA renforce sa collaboration avec le ROCARE

Le Réseau ouest-africain de recherche en éducation (ROCARE) et l'ADEA renforcent leur collaboration à travers diverses actions qui seront menées conjointement : réalisation, par le ROCARE et pour la biennale de l'ADEA, d'études sur les TIC comme facteur d'efficacité des écoles ; organisation, entre deux biennales de l'ADEA, d'une réunion scientifique qui regroupera chercheurs africains et africanistes afin de leur permettre de contribuer à la préparation des biennales ; création d'une revue qui offrirait aux chercheurs africains un espace de publication des meilleures recherches du continent ; mise en place d'un prix pour la recherche en éducation qui récompenserait les meilleures recherches en Afrique.

Pour plus d'informations, contactez : Hamidou Boukary, Secrétariat de l'ADEA, h.boukary@iiep.unesco.org

Réunion d'agences sur le développement des compétences

Le GT sur la coopération internationale pour le développement des compétences s'est réuni les 17 et 18 janvier 2005 pour discuter des relations entre l'enseignement de base, le développement des compétences et la lutte contre la pauvreté. Plusieurs organisations y ont pris part, dont la FAO, la fondation Aga Khan, la GTZ (Allemagne), l'IIPE, l'OIT, la DDC (Suisse) et l'ADEA. L'ADEA a présenté la raison d'être de son nouveau GT ad hoc sur le post-primaire et envisagé la manière dont le GT international pourrait y être associé.

Pour plus d'informations, contactez : Hamidou Boukary, Secrétariat de l'ADEA, h.boukary@iiep.unesco.org

Protocole du Commonwealth sur le recrutement des enseignants

La consultation sur le recrutement et la migration d'une main-d'œuvre hautement qualifiée (personnel infirmier et enseignants) s'est déroulée le 25 janvier 2005 à Londres. Elle avait pour objectif d'élaborer des stratégies de mise en œuvre du protocole accepté par les ministres de l'éducation des 24 pays du Commonwealth en septembre 2004. Grâce au soutien de l'ADEA, le protocole a été traduit en français. Par ailleurs, le GT de l'ADEA sur la profession enseignante (GTPE) a intégré dans son programme de travail plusieurs activités relatives à la planification de la main-d'œuvre, aux politiques de recrutement et à la qualification des enseignants.

Pour plus d'informations, consultez : Virgilio Zacaris Juvane, coordinateur, GTPE, virgilio.juvane@mined.gov.mz

Le GT sur l'éducation non formelle se concerte sur son programme 2005

Des membres du secrétariat du Commonwealth, du GT sur la profession enseignante (GTPE) et du GT sur l'éducation non formelle (GTENF) se sont réunis les 27 et 28 janvier 2005 à Londres afin de discuter de la mise en œuvre du programme de travail 2005 du GTENF.

Pour plus d'informations, contactez : Amina Osman, coordinatrice, GTENF, a.osman@commonwealth.int

Améliorer l'interaction entre chercheurs et décideurs

Le Centre de recherche sur le développement international (CRDI), a organisé à Ouagadougou, du 27 au 28 janvier, un atelier de réflexion sur la synergie entre chercheurs et décideurs dans le monde de l'éducation. Les participants ont préconisé des mesures pour améliorer la communication et le dialogue, la publication et la vulgarisation des résultats de la recherche ainsi que la formation, en vue d'une meilleure intégration de la recherche dans le processus de décision, d'élaboration et de mise en œuvre des politiques. Le Secrétaire exécutif de l'ADEA a présenté une communication intitulée : « Recherche et décision politique en éducation : ensemble ou dichotomie ? ».

Le Pôle qualité inter-pays sur l'éducation bilingue définit son programme

L'atelier du Pôle qualité inter-pays de l'ADEA sur l'éducation bilingue s'est déroulé à Dakar le 25 novembre 2004 et a réuni des représentants du Burkina Faso, du Cameroun, du Niger et du Sénégal ainsi que leurs partenaires de l'Institut de l'IUE/UNESCO et de l'Académie africaine des langues (ACALAN). L'atelier a permis d'identifier les besoins de chaque pays, de décrire les programmes en cours, de revoir les différents modes de coopération et de convenir des contributions du groupe à la prochaine biennale de l'ADEA. Les Pôles qualité inter-pays de l'ADEA mettent en réseau les pays intéressés par un thème considéré comme étant capital pour l'amélioration de la qualité de l'éducation. Les résultats des travaux des pôles seront présentés à la prochaine biennale de l'ADEA.

Pour plus d'informations, contactez : Joris van Bommel, Secrétariat de l'ADEA, j.vanbommel@iiep.unesco.org



Pour plus de détails sur les activités de l'ADEA consultez le site web et le Bulletin mensuel de brèves de l'ADEA http://www.adeanet.org/brieves/fr_brieves.html

↳ Suite de la page 12

dollars) pour rétablir le système éducatif et intervenir dans les domaines suivants :

- ▀ réhabilitation des infrastructures et installations éducatives de base (environ 40 % des écoles détruites sont restaurées) ;
- ▀ fourniture de supports pédagogiques et de manuels scolaires de base ;
- ▀ prise en charge des frais de scolarité pour tous les enfants, y compris les allocations pour les élèves des lycées et des universités ;
- ▀ octroi d'une aide alimentaire d'urgence aux écoles, avec l'appui du Programme alimentaire mondial (PAM) ;
- ▀ paiement des arriérés de salaire des enseignants pour la période de l'interrègne.

Ces mesures permettent non seulement de stabiliser le secteur de l'éducation mais aussi d'améliorer l'accès, la rétention et la qualité au niveau des établissements scolaires.

Les actions menées par le gouvernement ont eu un impact considérable. Le nombre de candidats à l'examen national pour le primaire est passé de 20 000 en 2000 à 100 000 en 2005 et les effectifs du primaire ont plus que doublé.

Le redressement de la situation financière de l'État a permis de renforcer les mesures initiales et de mettre en oeuvre de nouvelles dispositions. Le programme CREPS (éducation complémentaire rapide pour les écoles primaires), lancé en 2002 et toujours d'actualité, condense six années d'enseignement primaire en trois ans. Comme les programmes RREP et REP, le CREPS aborde les questions d'actualité telles que le VIH/SIDA, l'égalité entre les sexes ou l'éducation des filles. On dénombre actuellement 179 centres CREPS à travers le pays, animés par 619 enseignants.

Par ailleurs, les droits d'inscription aux trois examens publics nationaux (NPSE, BECE et WACSE) ont été totalement pris en charge par le gouvernement. L'approvisionnement en supports pédagogiques, en équipements scientifiques et en manuels scolaires continue d'être renforcé.

Résultats et futurs défis

Les actions menées par le gouvernement ont eu un impact considérable. Le nombre de candidats à l'examen national pour le primaire (NPSE - National Primary School Exam) est passé de 20 000 en 2000 à 100 000 en 2005 (chiffre estimé pour cette année) et les effectifs du primaire ont plus que doublé.

Depuis 2002, les réformes dans le supérieur, y compris la mise en place d'une éducation polytechnique novatrice, avaient anticipé la forte demande des diplômés du secondaire, entraînant ainsi un doublement des inscriptions dans le supérieur.

D'importantes disparités demeurent cependant entre filles et garçons et entre régions. Dans les régions du Nord et de l'Est, les garçons sont quatre

fois plus nombreux que les filles dans le primaire. Les régions les plus touchées par les conflits et celles restées le plus longtemps sous occupation des rebelles sont les plus défavorisées. On estime à environ 40 000 les enfants en âge d'être scolarisés qui ne vont pas à l'école.

Pour faire face à ces défis et à une constante demande d'éducation, alors même que les infrastructures et installations restent limitées, les autorités ont adopté les stratégies suivantes :

- ▀ prise en charge des droits de scolarité d'une année, des manuels, de l'uniforme et du bétet pour toutes les filles qui ont réussi l'examen NPSE en 2003 pour entrer en première année secondaire dans les régions du Nord et de l'Est – y compris pour celles qui ont été transférées dans les établissements de ces régions ;
- ▀ augmentation du nombre d'infrastructures et d'installations éducatives de manière à parvenir au cours des quatre prochaines années à un total de 700 établissements, dont 54 à vocation technique et professionnelle.
- ▀ actions diverses destinées à améliorer la qualité de l'enseignement et à réduire les disparités entre zones urbaines et rurales : mise en place de nouveaux programmes de formation pour les enseignants, y compris à distance ;
- ▀ extension de la double vacation à un plus grand nombre d'écoles ; développement de logements pour les enseignants dans les zones rurales ;
- ▀ augmentation considérable du salaire des enseignants.
- ▀ promulgation d'un décret en 2003 (*2003 Education Act*) pour l'éducation de base gratuite et obligatoire et le transfert de la gestion de l'éducation de base aux conseils de district nouvellement élus afin d'encourager une plus grande appropriation et gestion de l'éducation par les communautés.
- ▀ mise sur pied de programmes d'éducation pour les adultes et jeunes vivant dans les zones encore sans écoles [Voir encadré sur cette page].

La Sierra Leone a reçu, pour reconstruire son système éducatif, un soutien considérable de l'extérieur. Le pays espère que la poursuite des actions menées permettra à la Sierra Leone de reconstruire un système éducatif de qualité qui bénéficiera à tous les sierra-léonais. ▼

L'éducation non formelle et l'éducation des adultes en Sierra Leone

En Sierra Leone, le taux d'alphabétisation de 14% en 1985 s'est encore détérioré à la suite des onze années de guerre.

En 1999, le gouvernement a mis en place un programme accéléré d'alphabétisation de 6 mois (ALP) qui a profité à 10 000 adultes.

De plus, un programme d'éducation non formelle de 3 ans a été mis en place pour les jeunes de 6 à 14 ans vivant dans des zones sans écoles. Ce programme a conduit à l'intégration de plusieurs milliers d'enfants dans le système formel.

Le ministère collabore actuellement avec la Banque islamique de développement (BID) pour la mise en place d'un programme d'éradication de l'analphabétisme qui s'intéressera aux 6 000 personnes analphabètes ayant entre 10 et 25 ans.

↳ Suite de la page 11

5. **Politique éducative et coordination** : ces normes concernent l'élaboration et la promulgation des politiques, la planification, la mise en œuvre et la coordination.

Et ensuite ?

Bien entendu, ces normes minimales ne résoudre pas tous les problèmes qui se posent lorsqu'il s'agit d'assurer une éducation en situation d'urgence. Il sera extrêmement difficile de faire reconnaître officiellement la formation d'enseignants dans un camp de réfugiés s'il n'y a pas de contact entre le système éducatif du camp et le système éducatif local. Ce problème fait partie de la catégorie *Politique éducative et coordination*. De fait, toutes les catégories sont reliées les unes aux autres et les normes dans une

catégorie devront être traitées parallèlement à d'autres qui figurent ailleurs.

Les normes minimales sont un outil visant à renforcer l'efficacité et la qualité de l'aide éducative proposée par les agences humanitaires, les pouvoirs publics et les populations locales. Mais – et c'est sans doute plus important – elles peuvent aussi inciter les gens à exploiter la moindre occasion qui se présente pendant ou juste après une crise. Sans négliger l'impact dévastateur qu'une situation d'urgence peut avoir sur un système éducatif, le fait d'assurer des formes alternatives d'éducation pendant une situation d'urgence ou de reconstruire le système éducatif après de graves perturbations peut, par exemple, favoriser l'élaboration de politiques plus équitables pour les filles ou la révision de programmes scolaires

et de pratiques pédagogiques qui avaient été des facteurs de dissension. Pour cela, il faut prévoir suffisamment de temps pour permettre la conception de programmes, la formation des enseignants et une transition progressive vers de nouveaux objectifs. Les normes minimales pourraient servir de base à ces objectifs.▼

1. Allison Anderson, point focal pour les normes minimales pour l'éducation en situation d'urgence, Réseau inter-agences sur l'éducation en situation d'urgence (INEE).
2. Eli Wærum Rognerud : programme pour l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction, IIPE/UNESCO



Pour plus d'informations sur le processus de mise en œuvre des normes minimales : consultez le site de l'INEE : <http://www.ineesite.org>.

↳ Suite de la page 4

■ **Équité dans la salle de classe** : Si les écoles arrivaient à mettre en œuvre les méthodes d'apprentissage participatif que pratiquent tous les systèmes ont officiellement adoptés, cela reviendrait à pratiquer l'équité. Mais cet objectif reste encore à réaliser pour la plupart des projets, à de rares exceptions près.

■ **Équité dans le programme scolaire** : Le programme officiel national définit les compétences, aptitudes, valeurs et attitudes que les enfants sont supposés acquérir à l'école. L'éducation à la paix doit viser un changement des comportements et l'acquisition de nouvelles compétences. Or, ce défi est rarement relevé par les programmes d'éducation à la paix. Une nouvelle étude du BIE/UNESCO met en évidence la difficile transformation des programmes scolaires après un conflit⁷. Le programme d'éducation d'urgence doit non seulement être compatible avec la paix – dans toutes les matières enseignées – mais il doit aussi promouvoir activement la paix dans tous les sens du terme. Parmi les sujets à aborder dans ce type de programme peuvent figurer : une rétrospective de l'histoire contemporaine du pays et l'étude des causes du conflit qui vient de s'achever ainsi que des idées reçues profondément ancrées et véhiculant des antagonismes (cours d'histoire) ; l'éducation civique/politique ; une approche communicative des cours de langue ;

des programmes scientifiques basés sur les compétences ; les compétences de base pour la vie ; des programmes de prévention du VIH/SIDA visant à faire évoluer les comportements ; des cours pour développer les capacités de résolution des conflits ; des programmes d'éducation pour la paix. Certaines de ces matières sont spécifiques aux situations d'urgence/post-conflit – à l'instar des programmes de sensibilisation aux mines anti-personnelles – alors que d'autres, comme les compétences pour la vie courante, peuvent aussi être enseignées dans des environnements stables. En outre, les enseignants travaillant dans des situations d'urgence auront suivi des cours sur le traumatisme et ses effets : sur les techniques d'écoute attentive ; sur l'identification d'un traumatisme ; et sur la manière d'inciter les élèves à s'exprimer grâce à des activités créatrices ou théâtrales.

■ **La promotion de compétences inter-groupes** est un autre élément important pour les programmes d'éducation à la paix. Les analyses montrent en effet que les conflits contemporains se caractérisent par une confrontation entre groupes et non entre individus. La médiation comme technique de prévention et de gestion des conflits a été particulièrement bien acceptée et adoptée dans les écoles ; les enseignants et les élèves arrivent à en maîtriser une version simplifiée en

classe et dans la cour de récréation, tout comme le directeur dans son bureau.

L'extension de la scolarisation et de l'offre d'éducation à tous, la suppression des inégalités dans le système éducatif et la transformation de la totalité de l'expérience scolaire parallèlement à l'introduction de programmes d'éducation à la paix sont les solutions les plus efficaces connues à ce jour pour prévenir les conflits et promouvoir la paix en Afrique par l'intermédiaire de l'éducation.▼

1. Gahama, Joseph. 2001. *Le Burundi sous administration belge*. Paris : Karthala ; Lemarchand, René. 2002. « Le génocide de 1972 au Burundi : les silences de l'histoire ». Cahiers d'Etudes africaines 167 XLII-3. pp. 551-567 ; Ndikumana, Léonce. 2004. *Distributional conflict, the state, and peace building in Burundi*. Version provisoire. Mai. Amherst, Massachusetts : université du Massachusetts.
2. Salmi, J. 2000. *Violence, Democracy and Education: An Analytical Framework*. LCSHD Paper Series No 56. Washington, D.C. : Banque mondiale.
3. Bush, Kenneth D. et Diana Saltarelli. 2000. *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a peacebuilding education for children*. Florence : Centre de recherche Innocenti/UNICEF.
4. Voir Le Sommet des enfants au Rwanda (avril 2004), dix ans après le génocide.
5. Obura, Anna P. 2002. *Peace Education Programme in Dadaab and Kakuma: Evaluation*. Genève : HCR.
6. Tawil, Sobhi et Alexandra Harley (dir. pub.). 2004. *Education, Conflict and Social Cohesion*. Genève : BIE/UNESCO.

La réinsertion scolaire des enfants soldats en Ouganda

par le Colonel Kale Kayihura. Collection : Expériences réussies. Secrétariat de l'ADEA, 2000. ISBN : 92-9178-019-7. Pour plus d'informations consultez : http://www.adeanet.org/publications/docs_fr/Ougandaenfantsoldats-fre.pdf

Ce document décrit les stratégies adoptées pour intégrer dans le système scolaire les "kadogos" ou enfants soldats recrutés pendant la guerre civile qui a sévi en Ouganda entre 1981 et 1986. Il met en valeur les étapes du programme, ses réussites, les difficultés rencon-

trées et les enseignements tirés. L'auteur, le colonel Kale Kayihura, a été l'un des principaux officiers impliqué dans le programme d'insertion scolaire des enfants soldats. Bien que le processus d'intégration des kadogos fût dicté par les circonstances

propres à l'Ouganda, il peut être utile à d'autres pays confrontés à des circonstances similaires.

Co-ordinating Education during Emergencies and Reconstruction: Challenges and Responsibilities

par Marc Sommers IIEP : L'éducation en situation d'urgence et de reconstruction, 2004, 115 p. ISBN : 92-803-1256-1. (*Coordonner l'éducation pendant les situations d'urgence et la reconstruction : défis et responsabilités*. Publication en anglais seulement). Pour plus d'informations consultez : www.unesco.org/iiep/publications/recent.htm

Les querelles entre grandes institutions internationales illustrent bien cet adage africain : « Lorsque des éléphants se battent, c'est l'herbe qui souffre ». Dans ce cas, « l'herbe » ce sont les communautés frappées par la guerre, déplacées, dépossédées et traumatisées...

Cet ouvrage étudie la question de la coordination de l'éducation – ou son absence – pendant les situations d'urgence et aux premières heures de la reconstruction. L'auteur analyse les facteurs qui rendent la coordination plus ou moins efficace, et suggère différentes pistes

d'amélioration. Il faudrait notamment reconnaître que toute coordination reste impossible tant que les autorités éducatives ne sont pas prêtes à refuser une aide qui ne contribuerait pas à la concrétisation des objectifs fixés dans les plans convenus et annoncés.

Education, Conflict and Social Cohesion

par Sobhi Tawil et Alexandra Harley (dir. pub.). Bureau international d'éducation, Genève, 2004. Prix : 23,80 Euros 438 pages, ISBN: 92-3-103962-8. (*Education, conflit et cohésion sociale*. Publication en anglais uniquement). Pour plus d'informations consultez : http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=4249#

L'examen attentif des relations complexes entre la scolarisation et les conflits est nécessaire si l'on veut que les réformes éducatives aient un impact notable sur la réconciliation et sur la construction de la paix.

La scolarisation est-elle un catalyseur possible de conflits ? Comment l'éducation peut-elle contribuer à la reconstruction sociale et

civique d'un pays ? A partir d'études de cas sur des sociétés aussi diverses que la Bosnie-Herzégovine, le Guatemala, l'Irlande du Nord, le Liban, le Mozambique, le Rwanda et le Sri Lanka, cet ouvrage analyse le rôle de la politique éducative dans la reconstruction sociale et citoyenne, les raisonnements qui ont guidé les réformes éducatives ainsi que les défis

auxquels les décideurs ont été confrontés. La mise au point de politiques linguistiques dans des sociétés multilingues et multiculturelles, la ré-interprétation de l'histoire du pays et l'édification d'un sentiment de citoyenneté et de destin partagés sont autant de défis à relever pour assurer la réussite des réformes de l'éducation.

Never again: Educational Reconstruction in Rwanda

par Anna Obura IIEP : L'éducation en situation d'urgence et de reconstruction, 2003, 239 p. (*Plus jamais ça. La reconstruction de l'éducation au Rwanda*. Publication en anglais uniquement). Pour plus d'informations consultez : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133051e.pdf>

L'étude d'Anna Obura retrace les efforts remarquables du Rwanda pour reconstruire son système éducatif après le génocide de 1994. L'expérience du Rwanda est unique car le pays s'est servi de recherches historiques pour orienter la politique éducative et aider à comprendre l'origine et la nature du génocide – et faire ainsi en sorte qu'une telle situation ne se reproduise plus jamais.

Les enfants rwandais disent qu'ils se sentent revivre et ils œuvrent à l'amélioration des écoles avec leurs enseignants. Des défis demeurent cependant, comme celui d'assurer une éducation aux plus pauvres et notamment aux enfants chefs de famille qui représentent un quart des enfants en âge d'aller à l'école primaire. L'ouvrage décrit comment le ministère de l'Éducation et les institutions et organisations

locales (les églises notamment) ont contribué au processus de reconstruction. Conclusion de l'auteur à la suite de cette analyse : la traduction des messages véhiculés par les programmes en nouvelles dispositions immédiates dans les écoles s'est révélée bien plus efficace que les changements plus évidents et plus lents apportés aux programmes.

Reshaping the Future: Education and Postconflict Reconstruction

par Peter Buckland. Banque mondiale, Washington D.C., 2004. The International Bank for Reconstruction and Development. ISBN 0-8213-5959-2. (*Forger un nouvel avenir*. Publication en anglais uniquement). Pour plus d'informations consultez : http://www1.worldbank.org/education/pdf/Reshaping_the_Future.pdf

Chaque conflit apporte son cortège de défis pour la reconstruction – mais il ouvre aussi la voie à la réforme des systèmes éducatifs.

A partir d'une analyse documentaire, d'une base de données d'indicateurs clés pour 52 pays touchés par un conflit et de 12 études de cas nationales, cet ouvrage examine les

relations paradoxales qui existent entre les systèmes éducatifs et les conflits : tout système éducatif est en effet capable d'exacerber ou de minimiser les facteurs susceptibles de conduire à un conflit.

Dans un contexte de rareté de ressources humaines, financières et institutionnelles, une

attention particulière doit être accordée aux priorités et à la hiérarchie des interventions. Des réponses immédiates à court terme doivent être développées au sein d'un cadre de réforme qui sera élaboré à mesure qu'émerge une nouvelle vision politique et que se consolident les capacités du système.

Forum politique sur l'enseignement supérieur privé en Afrique

Accra, Ghana, 2- 3 novembre 2004

L'Institut international de planification de l'éducation (IIEP) de l'UNESCO, l'Association des universités africaines (AUA) et l'ADEA ont organisé ensemble à Accra (Ghana), les 2 et 3 novembre 2004, un forum sur l'expansion du secteur privé et ses conséquences sur l'enseignement supérieur en Afrique.

Le forum a réuni quelque 55 participants, parmi lesquels des représentants de ministères de l'éducation, des responsables et gestionnaires d'institutions, des représentants de l'enseignement supérieur privé et des experts.

Neuf pays africains étaient représentés (Afrique du Sud, Bénin, Ghana, Mali, Kenya, Nigéria, Sénégal, Tanzanie, Zimbabwe). Des experts venus de Finlande et de France étaient également présents, ainsi que les ministres de l'éducation du Ghana et du Sénégal, l'ancien ministre de l'éducation de la Tanzanie et plusieurs recteurs d'université.

Un secteur qui se développe rapidement

Les exposés et discussions ont mis en évidence l'émergence de l'enseignement supérieur privé dans de nombreux pays africains et la rapidité avec laquelle ce secteur se développe. Cette expansion se manifeste par le biais de la privatisation ou sous l'impulsion d'acteurs privés.

Les établissements privés d'enseignement supérieur (EPES) se répartissent en organismes à but lucratif ou non-lucratif. Les établissements à but non lucratif sont largement détenus et gérés par des organisations religieuses. Les participants ont noté que les organisations chrétiennes et islamiques sont très présentes dans l'offre privée d'enseignement supérieur en Afrique. Les EPES à but lucratif proposent des cours et des matières orientées vers le marché et sont parfois affiliés à des universités étrangères. Leur financement provient pour l'essentiel des droits d'inscription des étudiants.

Un cadre légal qui existe depuis peu

En Afrique, l'expansion et le développement des EPES remontent aux années 1990, à l'exception du Kenya où les universités privées ont fait leur apparition dès les années 1970. De fait, le cadre légal régissant le fonctionnement des EPES

n'existe dans la plupart des pays africains que depuis les années 1990. La demande sociale grandissante d'enseignement supérieur et le désir de renouveler l'offre éducative ont conduit à l'adoption de dispositions politiques encourageant le développement du secteur privé dans de nombreux pays. A l'heure actuelle, les EPES sont devenus monnaie courante au Bénin, au Cameroun, au Ghana, au Kenya, au Mozambique, en Ouganda, au Sénégal, en Tanzanie, etc. On recense actuellement plus de 100 universités privées en Afrique subsaharienne.

En Afrique comme ailleurs, les EPES proposent soit des cursus à vocation universitaire soit des cursus à vocation professionnelle. Le secteur non universitaire domine l'offre de cours à vocation professionnelle. Les expériences nationales révèlent différentes structures d'actionnariat : i) les EPES multinationaux ; ii) les EPES ouverts en collaboration avec des établissements étrangers ; iii) une collaboration entre universités publiques et établissements étrangers ; iv) le parrainage par des organisations religieuses ; v) le parrainage d'entreprises privées ; et vi) la collaboration entre établissements d'un même pays.

En Afrique, les EPES sont créés par des organismes privés ou par des organisations religieuses. Les cours qui y sont proposés traduisent une orientation commerciale ou religieuse même si la plupart des EPES d'obédience religieuse ne limitent pas leurs cours à la théologie.

La plupart des EPES sont récents et fonctionnent avec un personnel restreint. Dans le cas des EPES africains, la majorité d'entre eux fait largement

appel à des enseignants à temps partiel. Il arrive parfois que certains soient dirigés par des professeurs expérimentés issus des universités publiques. On trouve aussi des universités privées récentes où la majorité du personnel bénéficie de postes permanents. Certains EPES soutenus par les églises emploient du personnel enseignant issu du clergé.

Dans la plupart des EPES, les procédures d'accréditation et les mécanismes de contrôle de la qualité sont encore fragiles.

Recommandations

Le forum a recommandé :

- ▶ la constitution d'un réseau d'EPES en Afrique ;
- ▶ le lancement de recherches conjointes sur des domaines spécifiques ;
- ▶ l'élaboration de stratégies communes pour encourager le développement du secteur privé ;
- ▶ la formulation de règles pour garantir une offre de qualité ;
- ▶ l'organisation de voyages d'étude, afin de mieux comprendre le processus de construction et de réglementation du secteur ;
- ▶ l'incitation aux partenariats entre établissements publics et privés d'un même pays ;
- ▶ l'adoption par les organismes d'accréditation de règles en matière de qualité afin de garantir l'équivalence des diplômes délivrés par les EPES et les établissements publics.

D'une manière générale, les débats ont préconisé le développement de l'enseignement supérieur et du secteur privé ainsi que la nécessité de réglementer l'expansion du secteur afin qu'il complète plus efficacement l'offre publique d'enseignement supérieur. ▼

Pour plus d'informations contactez
N.V. Varghese, Chef, unité des programmes de formation et d'éducation, IIEP,
nv.varghese@iiep.unesco.org

ou

Hamidou Boukary, Spécialiste principal de programme, Secrétariat de l'ADEA
h.boukary@iiep.unesco.org

Conférence sur les enseignants non fonctionnaires du primaire

Bamako, Mali, 21-23 novembre 2004

Pour la plupart des pays africains, la concrétisation des objectifs d'éducation pour tous d'ici à 2015 reste un immense défi. La pénurie d'enseignants qualifiés risque fort de compromettre les efforts consentis pour amener d'ici là tous les enfants à suivre et à achever un cycle d'enseignement primaire de qualité. Le rapport de suivi sur l'EPT dans le monde avait estimé le besoin d'instituteurs supplémentaires de 15 à 35 millions de personnes. Si les chiffres varient fortement d'une région à l'autre, ils sont particulièrement élevés en Afrique subsaharienne. L'obligation de mettre à disposition suffisamment d'enseignants fait aussi peser une charge additionnelle sur les budgets publics. En outre et selon les estimations, les salaires des enseignants pratiqués dans les pays africains représentent huit fois le PIB par habitant, contre une moyenne mondiale de deux fois le PIB par habitant. Cette triple pression de l'augmentation des inscriptions, de la pénurie des enseignants et des contraintes budgétaires oblige les pouvoirs publics à recourir à d'autres solutions – notamment au recrutement de nouveaux enseignants ayant un statut contractuel différent de celui des fonctionnaires et, en général, des salaires moindres.

Pour discuter de ces enjeux, l'ADEA, l'Internationale de l'éducation, la Banque mondiale et le ministère de l'Éducation du Mali ont organisé une conférence sur les enseignants non fonctionnaires, qui s'est déroulée à Bamako (Mali) du 21 au 23 novembre 2004. La conférence a rassemblé des représentants de ministères de l'éducation, des finances, du travail et de la fonction publique ainsi que des dirigeants de syndicats d'enseignants et d'associations de parents d'élèves de 12 pays¹. Plusieurs agences de coopération au développement et organismes de la société civile étaient également représentés.

De réels progrès accomplis vers l'éducation pour tous

Les participants ont insisté sur le fait que les différentes expériences en matière de dispositions contractuelles interviennent dans un contexte de transition dont tous espèrent sortir grâce à l'amélioration

des ressources. Ils ont également constaté que le recrutement de ces nouveaux enseignants par des pays confrontés à d'immenses besoins de scolarisation et soumis à de fortes contraintes de ressources avait permis d'accomplir de réels progrès vers l'éducation pour tous. Pour autant, les forts écarts de salaires entre différentes catégories d'enseignants risquent de provoquer un sentiment de désaffection et de frustration et, partant, une forte mobilité. De même, la formation de ces enseignants, ainsi que leurs qualifications et la qualité de leurs interventions méritent une attention plus poussée.

Perspectives et recommandations

Pour toutes ces raisons et en tenant compte de la diversité des situations de chaque pays, la conférence a formulé plusieurs recommandations sur le recrutement, la formation, les conditions de travail et les perspectives d'évolution des enseignants non fonctionnaires :

- ▶ faire en sorte que le niveau d'études – BEPC ou plus – ainsi que les conditions de recrutement et de sélection par test garantissent que ces enseignants répondent aux critères fixés pour les instituteurs ;
- ▶ s'assurer que la formation initiale d'au moins six mois soit suivie d'un plan de développement professionnel prévoyant une formation continue et un soutien pédagogique ciblé sur les besoins professionnels ;
- ▶ proposer un contrat indéterminé incluant plan de carrière, possibilités de promotion, protection sociale ainsi que droits et devoirs en fonction de la législation en vigueur ;
- ▶ s'efforcer de proposer un salaire correct permettant un niveau de vie décent tout en restant compatible avec le niveau de richesse du pays, le respect de l'équité et, partant, l'éducation pour tous ;
- ▶ gérer la coexistence de différentes catégories d'enseignants en uniformisant le recrutement ainsi que la formation initiale et continue de manière à réduire progressivement les écarts tout

en prévoyant des dispositions particulières liées à une croissance limitée ;

- ▶ structurer et réglementer la transition en fonction de l'amélioration des ressources intérieures et extérieures de sorte qu'il y ait progressivement une convergence des salaires des différentes catégories – tout en tenant compte des immenses besoins de recrutement et de la viabilité financière dans le cadre de la réalisation d'un enseignement primaire universel complet pour tous les enfants ;

- ▶ encourager la reconnaissance sociale et l'appréciation du corps enseignant au niveau national et international.

Les pays doivent redoubler d'efforts pour mobiliser les ressources et traduire ces recommandations en actes ; ils doivent aussi utiliser les ressources de manière plus efficace et les allouer à l'éducation, notamment à l'enseignement primaire. Mais il faut également que les engagements pris par la communauté internationale se concrétisent par une augmentation de l'aide, à hauteur des besoins identifiés.

Les participants se sont félicités des résultats consensuels obtenus et de l'engagement pris par tous d'œuvrer à la mise en place des conditions propices à la concrétisation d'une éducation pour tous de qualité. Enfin, ils ont engagé chacun à poursuivre et à prolonger le dialogue au niveau national, en y associant l'ensemble des parties prenantes.▼

¹ Pays et organismes représentés : Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Congo, Guinée, Madagascar, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal, Tchad et Togo. L'ACDI, l'AFD, l'AIF, la BafD, le BIT, la CONFEMEN, la Coopération française, la GTZ, l'IPE, le ROCARE, la SDC, l'UNICEF, l'UNESCO/IICBA, l'UQAM, ISSE/Guinée et le CRIFPE de l'université de Laval.

Pour plus d'informations, veuillez contacter M. Joris van Bommel, Spécialiste de programme, ADEA
j.vanbommel@iiep.unesco.org

Atelier régional sur la problématique et les enjeux actuels de la production des manuels scolaires et autres matériels de lecture en langues africaines

(Dakar – 26 – 30 novembre 2004)

Organisée conjointement par l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA), l'African Publishers' Network (APNET), Associates in Research and Education for Development (ARED), InWEnt Capacity Building International (InWEnt) et l'Institut de l'UNESCO pour l'Éducation (IUE), la conférence a permis d'échanger et de réfléchir sur les voies et moyens d'atteindre l'objectif d'un approvisionnement durable de la population concernée par l'éducation de base en livres en langues nationales par des éditeurs nationaux ou régionaux en appui à une politique de l'éducation de base de qualité pour tous.

En plus des organisateurs, ont effectivement pris part à la Conférence une soixantaine de spécialistes du domaine de l'édition, des ministères de l'éducation, des ONGs des pays suivants: le Sénégal, l'Afrique du Sud, le Burkina Faso, le Bénin, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, la Guinée, le Mali et le Niger, ainsi que des organismes suivants: l'Académie Africaine des Langues (ACALAN), le BREDA, la CONFEMEN, la GTZ, l'USAID.

En termes de constats sur la politique éducative en Afrique, toutes les communications sont convenues de deux points forts : pour atteindre l'objectif de l'éducation universelle de qualité il faut prendre en compte les langues africaines dans les systèmes éducatifs et créer un cadre pour l'édition de livres en langues africaines.

Obstacles et solutions proposées

Les obstacles rencontrés ainsi que les solutions proposées se situent à plusieurs niveaux :

- Le financement de l'édition souffre de nombreux facteurs : caractère parcellaire des financements publics, s'il y en a ; absence d'une réelle politique d'assistance aux maisons

d'édition, changements institutionnels fréquents dans les pays africains, manque d'information reçue à temps sur les appels d'offres et les procédures de financement, difficultés d'accès aux prêts bancaires pour soutenir l'édition en langues africaines. Il est nécessaire d'insérer la politique du livre en langues nationales dans les politiques de développement industriel, et assurer l'allocation d'un pourcentage du budget de l'éducation et de la culture de chaque pays à l'édition en langues nationales.

La collaboration entre les secteurs public et privé a été retenue comme une stratégie majeure pour l'édition en langues africaines. Ceci implique l'établissement de cadres de concertation permanents entre l'Etat et le secteur privé.

Bien sûr, les associations d'éditeurs devront jouer leur véritable rôle de défenseurs des intérêts de leurs membres par la création d'une banque de données ou la diffusion d'un répertoire des principaux organismes et donateurs qui mettent l'accent sur les domaines qu'ils financent, les procédures et les conditions d'éligibilité. Les éditeurs ont tout intérêt à définir clairement leur politique éditoriale et de développer le partenariat en termes de co-édition et/ou de co-production pour générer des ressources propres.

- La collaboration entre les secteurs public et privé a été retenue comme une stratégie majeure pour toute bonne politique d'édition en langues africaines. Ceci implique l'établissement de cadres de concertation permanents entre l'Etat et le secteur privé pour l'instauration de mécanismes fiables devant faciliter l'accès aux livres sur divers lieux : points de vente, inspections, écoles, librairies, dépôts. Il est nécessaire de libéraliser le secteur du livre scolaire en langues nationales aussi bien dans le formel que le non formel et de faciliter l'acquisition des intrants par des mesures d'exonération et de détaxation significatives. La collaboration entre pays est également encouragée afin de tirer les enseignements des expériences réussies dans d'autres pays en matière de gestion, de

production et de distribution du livre en langue nationale.

- Un problème additionnel identifié au niveau des éditeurs a été la connaissance insuffisante de leur lectorat, ce qui pose le problème subséquent de la maîtrise de la réalité des marchés et celui de la distribution. Il est donc indispensable de développer des moyens et stratégies pour mieux connaître les goûts, les besoins et préoccupations, les capacités financières, ainsi que la situation géographique même des lecteurs potentiels et réels.
- Enfin, un problème majeur est celui du manque général de formation des acteurs en amont (auteurs, éditeurs) et en aval (distributeurs, lecteurs). Il a donc été recommandé d'initier des formations complémentaires et/ou continues, d'instaurer un système de formation permanente et continue des éditeurs et des auteurs en langues africaines (en capitalisant les expériences déjà existantes), ainsi que de développer un système de financement des formations par un pourcentage déterminé sur les achats de livres scolaires par les ministères de l'éducation.
- Le dialogue entre les secteurs formel et non formel, et entre les éditeurs privés et les ONGs publiant en langues nationales a permis d'identifier les forces et les faiblesses de tout un chacun. C'est sur cette connaissance mutuelle que le dialogue doit continuer dans chaque pays.

Enfin, pour assurer le suivi de la conférence il a été suggéré de créer et mettre en place un comité de suivi de l'ensemble des décisions prises par la conférence pour assurer la concrétisation des recommandations émises à Dakar. ▼

Pour plus d'informations, veuillez contactez
Fary Silate KA (ARED)
mél : ared@enda.sn
Ingrid Jung (InWEnt)
mél : ingrid.jung@inwent.org

Zoom sur le système éducatif nigérien

Par Elsa Duret et Jean-Marc Bernard

Pays très pauvre avec de fortes contraintes démographiques et macroéconomiques et un large retard de scolarisation à tous les niveaux, le Niger s'est résolument engagé à la fin des années 90 dans la voie de l'Education Pour Tous en mettant en oeuvre un jeu de politiques éducatives courageuses dans le primaire. Ceci lui a valu la reconnaissance et le soutien de la communauté internationale à travers son élection à l'initiative accélérée (*Fast Track Initiative*) dès 2002.

1. Une forte pression démographique et un contexte macro-budgétaire difficile

Le Niger est un pays de 11, 5 millions d'habitants qui présente la particularité de ne pas avoir entamé sa transition démographique. L'accroissement très rapide de la population (+ 3,1% par an), contribue à gonfler la proportion des individus de moins de 15 ans. Les enfants âgés de 6 à 11 ans représentent 18% de la population totale en 2004, soit le taux le plus élevé du continent africain. Cette pression continue sur la demande scolaire potentielle impose un ajustement soutenu de l'offre éducative nigérienne limité par un contexte macro-budgétaire difficile.

Le Niger est confronté à une croissance économique volatile et moins soutenue que la croissance démographique. Il a ainsi enregistré une diminution de son PIB/tête

entre 1990 et 2003 qui est passé de 145 000 FCFA à 137 000 FCFA en valeurs monétaires constantes de 2002. De plus, le pays présente un très faible taux de pression fiscale bien qu'en lente progression (10% en 2003 contre 14 % en moyenne

dans les pays de la sous-région). L'Etat nigérien est donc confronté à une situation budgétaire tendue et contrainte. Face aux difficultés de mobilisation de ressources propres additionnelles et aux tensions de trésorerie, les dépenses sont exécutées au détriment des dépenses hors salaires.

2. Une formidable expansion quantitative de la scolarisation primaire grâce à une politique de recrutement massif d'enseignants non fonctionnaires

Dans ce contexte de pénurie budgétaire et pour répondre au défi de la scolarisation primaire universelle, le Niger s'est réso-

Tableau 1. Tableau synoptique Niger

Superficie (km²)	1 267 000
Population (en millions) en 2004	11,5
Taux de croissance de la population	3,1%
Proportion de la population âgée de 0 à 14 ans	50%
Taux de dépendance démographique (Pop 0-14 + Pop 65 et+)/Pop totale	108%
% Population urbaine	21 %
Espérance de vie	46 ans
Rang Indicateur de développement humain	176/177
PIB par habitant (2003)	133 700 FCFA
Taux de croissance du PIB en valeur réelle estimé pour 2004	4,1%
Dépenses publiques d'éducation en % du PIB (2004)	2,6%
Dépenses publiques d'éducation en % des dépenses courantes de l'Etat (2004)	28%
Taux estimé d'alphabétisation des adultes (22-44 ans) à partir de l'enquête ménage de type MICS¹ réalisé en 2000	17%
Taux brut de scolarisation du primaire (2003/04)	50%
Taux brut de scolarisation du primaire (filles) (2003/04)	40,4 %
Taux brut de scolarisation du primaire (filles rurales) (2003/04)	36,6 %
Taux d'achèvement du cycle primaire (2003/04)	27,6 %
Effectifs de l'enseignement privé en % des effectifs totaux du primaire (2002)	3,7%
Ratio élèves-maître (2003/04)	42
Nombre de manuels (lecture et mathématique) par élève (2003/04)	0,55 et 0,47
% d'enseignants non fonctionnaires parmi les enseignants du primaire (2003/04)	63 %
Salaires des enseignants en unités de PIB/tête (2003/04)	6

Sources :

- Données de population : Banque mondiale (2004), Nourrir, éduquer et soigner tous les Nigériens : la démographie en perspective, Région Afrique, Département du développement humain, Série documents de travail N° 63.

- IDH : PNUD

- Données économiques : Commission de l'UEMOA

- Données de finances publiques : Banque mondiale et FMI

- Données scolaires : Institut statistique de l'UNESCO, Secrétariat de l'initiative fast track, Banque mondiale, Pôle de Dakar

1. MICS: enquête par grappes à indicateurs multiples.

La rubrique ZOOM

En résumant les caractéristiques d'un système éducatif national suivant une approche factuelle, chiffrée et comparative, La rubrique Zoom se fixe comme objectif d'éclairer le lecteur sur les contraintes et marges de manœuvre nationales pour atteindre les grands objectifs fixés, notamment celui d'une scolarisation primaire universelle de qualité à l'horizon 2015. L'analyse s'articule autour de trois parties : une description des principaux résultats du système ; une analyse de la politique éducative à la lumière de son efficacité et des arbitrages effectués ; des pistes de réformes sous forme de simulations en tenant compte des contraintes et des espaces de liberté.

lument engagé, dès 1998, dans le recrutement d'un nouveau type d'enseignants initialement appelés « volontaires de l'éducation » puis rebaptisés « contractuels » en 2003. Ils présentent la particularité d'être rémunérés moitié moins que les enseignants fonctionnaires, ce qui a permis un ajustement du niveau moyen de rémunération des enseignants de 10 à 6 fois le PIB/tête entre 1998/99 et 2003/04. Cette réduction marquée du coût unitaire de l'éducation s'est immédiatement traduite sur la période 1998-2004 par une forte progression des effectifs scolarisés dans le cycle de base 1 (+85% en 5 ans !) et du taux brut de scolarisation (de 36% à 61%). Le gain de scolarisation directement imputable au recrutement d'enseignants non fonctionnaires est estimé à 49%, ce qui signifie que le Niger a pu pratiquement doubler le nombre d'enfants à l'école primaire grâce à cette politique (cf. Tableau 2).

3. Une rétention en progression mais encore insuffisante dans la perspective de l'achèvement universel

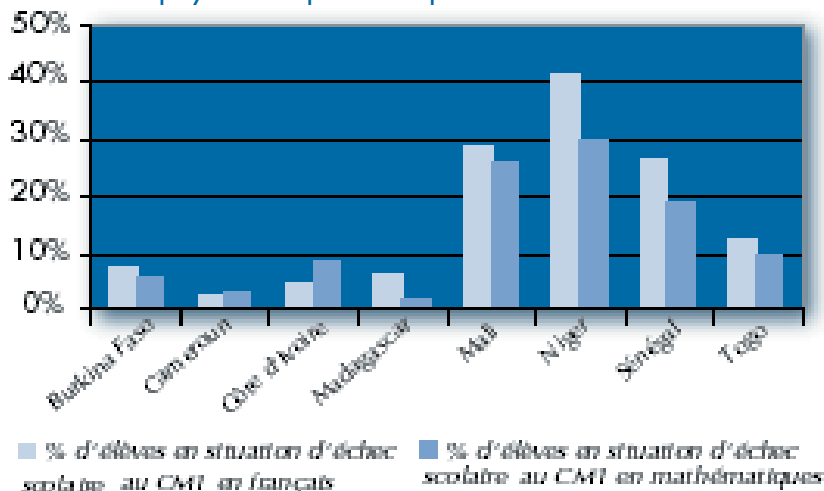
Alors qu'une expansion rapide des effectifs comporte le risque d'une dégradation de la rétention en cours du cycle, le Niger a réussi à améliorer ses résultats dans ce domaine. Avec une réduction du taux de redoublement sur l'ensemble du cycle de 17% en 1993 à 5% en 2003/04 et une progression du taux de rétention de 56% en 1998/99 à 65% en 2002, les progrès sont appréciables. Ces résultats bien qu'encourageants ne doivent pas faire perdre de vue que le pays doit consentir encore des efforts importants pour atteindre la scolarisation primaire universelle. En effet, en 2003/04, seuls 3 enfants sur 10 atteignaient le CM2.

4. Une qualité très faible des apprentissages qui hypothèque les chances d'alphabétisation durable

L'extension de la scolarisation primaire, même couplée à une réduction des disparités, n'est pas une condition suffisante pour instruire durablement des générations d'enfants : encore faut-il que les élèves retirent un savoir de leur passage à l'école. Or, l'école nigérienne paraît confrontée à des problèmes de qualité spécifiques.

Les études PASEC² réalisées par la Confemem en 2001/02 sur un échantillon de 3000 élèves, à partir de tests standardi-

Graphique 1. Comparaison du % d'élèves en situation d'échec scolaire dans 8 pays d'Afrique francophone



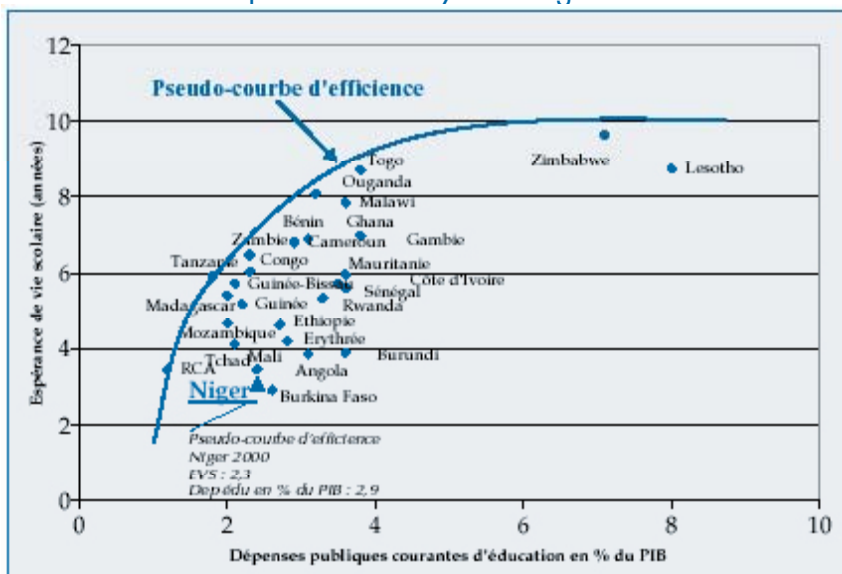
Source : PASEC, (2004), Les enseignants contractuels et la qualité de l'enseignement de base au Niger : quel bilan ?

sés en français et en mathématiques en 2^{ème} et en 5^{ème} année du cycle primaire, révèlent que le niveau des acquisitions des élèves est d'une faiblesse inquiétante. Les élèves nigériens obtiennent un score combiné dans les deux disciplines de 41,5 sur 100 en seconde année et de seulement 29,9 sur 100 en cinquième année alors que la moyenne des scores dans sept autres pays d'Afrique francophone³ ayant passé les mêmes épreuves est respectivement de 52,7 sur 100 et de 43,9 sur 100. De plus, il ressort qu'un an avant la fin du cycle

primaire, une grande proportion d'élèves est en situation d'échec scolaire puisque 30% d'entre eux ne maîtrisent pas les compétences minimales.

La très faible qualité de l'éducation au Niger est à rapprocher du nombre d'heures d'enseignement effectivement dispensées aux élèves dans les écoles, qui, bien que mal quantifié, apparaît très loin d'atteindre l'objectif des 900 heures proposé par le cadre indicatif de l'Initiative accélérée. Le temps scolaire, premier fac-

Graphique 2. La faible efficacité quantitative du système nigérien



Source : Calcul des auteurs à partir de données issues de l'Institut des statistiques de l'UNESCO et de la Banque mondiale

teur à exercer un impact sur les acquisitions des élèves, est rogné du fait d'un cumul de contraintes de nature diverse : climatiques, productives et administratives.

5. Des inégalités encore importantes dans les scolarisations

Le mouvement d'expansion quantitative du système au cycle de base 1 a principalement bénéficié au monde rural. Entre 1997/98 et 2002/03, le taux d'accès dans les zones rurales est passé de 21% à 54% et le taux brut de scolarisation est passé de 20% à 36,5%. En revanche, la réduction des disparités de scolarisation est moins sensible entre garçons et filles et entre enfants de milieux favorisés et défavorisés. Cependant les disparités entre zones urbaines et rurales restent encore importantes. En effet, si l'on s'intéresse au taux brut de scolarisation primaire, les disparités entre zones urbaines et rurales restent trois fois plus importantes que les disparités entre garçons et filles. Les enjeux de la scolarisation primaire universelle se situent donc bien dans les zones rurales.

L'évolution de la distribution des ressources publiques dans le pays, autre dimension importante de l'équité, est encourageante dans la mesure où la concentration des ressources publiques d'éducation par les 10% les plus éduqués est passée de 80% à 60% entre 1997/98 et 2002/03. Il n'en reste pas moins que le Niger reste un pays structurellement inégalitaire : environ 90% de la population des deux niveaux les plus élevés du système éducatif nigérien (enseignement moyen et supérieur) sont d'origine urbaine et appartiennent au quintile de revenu le plus aisé de la population.

6. Une efficacité faible mais qui s'améliore

Alors que les dépenses d'éducation représentaient 4,5% du PIB en 1990, elles sont tombées à 2,6% en 2002. Si l'effort public nigérien en faveur de l'éducation est tout juste inférieur à l'effort moyen de 3% observé pour les autres pays de la sous-région, le résultat quantitatif en termes de couverture scolaire est moitié moindre : l'espérance de vie scolaire est de 3 années au Niger contre une moyenne de 6 années dans les autres pays africains. La modestie des résultats montre la faible transformation des ressources publiques en scolarisations effectives

(cf. *Graphique 2*). Chaque pourcentage du PIB alloué au secteur éducatif produit au Niger 1,12 années de scolarisation soit l'indicateur de productivité globale le plus faible de la sous-région (par comparaison il est de 2,36 en Guinée, 1,56 au Sénégal, 1,27 au Burkina Faso, et 1,24 au Mali). Des gains d'efficacité sont donc possibles.

L'analyse de l'efficacité interne⁴ du système éducatif nigérien montre que le pays a réalisé des progrès sur ce point au cycle de base 1. Toutefois, encore un quart des crédits publics mobilisés sont gaspillés, principalement en raison d'abandons précoces liés à une pénurie d'offre (environ 10% des écoles sont incomplètes en zone rurale) et du coût d'opportunité perçu comme particulièrement élevé par les parents au regard notamment de la scolarisation des filles. Si l'indice d'efficacité globale tend à se détériorer au cycle de base 2 (69%), il s'améliore dans l'enseignement moyen (82%). Une forte amélioration dans l'utilisation des ressources dans le cycle de base 2 apparaît alors comme un préalable à l'élargissement de l'accès à ce niveau.

7. Des arbitrages dans l'utilisation des ressources à approfondir

- *L'arbitrage inter-sectoriel.* La priorité budgétaire accordée à l'éducation est forte puisque 28% des dépenses courantes sont affectées à l'éducation (soit pratiquement dix points de plus que pour la moyenne des pays performants d'Afrique).
- *L'arbitrage intra-sectoriel.* La structure des dépenses d'éducation s'est transformée entre 1998 et 2002 en faveur de l'éducation primaire (qui passe de 44% à 58,7% des dépenses courantes), de l'enseignement technique et la formation professionnelle et au détriment de l'enseignement supérieur. Si la forte priorité accordée au primaire est cohérente avec le retard de scolarisation du Niger, il semble difficile d'aller au-delà dans la perspective d'un développement harmonieux de l'ensemble du système.
- *L'arbitrage quantité-dépense unitaire dans le cycle primaire.* Alors que le Niger a longtemps fait le choix d'allouer plus de moyens par élève (avec de faibles résultats sur la qualité) au détriment du nombre d'enfants scolarisés, la tendance s'est inversée depuis 1998. Si le niveau des coûts unitaires reste plus élevé au Niger que dans

les pays comparables, ceci est plus flagrant dans le pré-scolaire, le secondaire et l'enseignement supérieur que dans le cycle primaire si bien qu'il paraît raisonnable, compte tenu de l'enjeu de la stabilisation du corps enseignant dans le primaire, de rechercher des marges de manœuvre dans les autres ordres d'enseignement.

- L'arbitrage dans la structure de la dépense unitaire⁵. La contribution des trois composantes du coût unitaire s'est modifiée et rééquilibrée en faveur des dépenses hors salaires (de 8,5% à 14,5%) et au détriment des dépenses salariales des enseignants (de 63,5% à 58%), la part du taux d'encadrement restant pratiquement inchangée. Toutefois, la rentabilité « pédagogique » des dépenses hors salaires est faible dans le cycle primaire dans la mesure où elles sont davantage consacrées aux dépenses des services d'appui qu'aux dépenses de fonctionnement bénéficiant directement aux élèves. Des marges de manœuvre existent donc sur ce point pour accompagner qualitativement le mouvement d'extension de la couverture scolaire dans le primaire.

8. Gérer la recomposition du corps enseignant pour pérenniser la politique de recrutement et stabiliser les enseignants dans les classes au primaire

Si l'hétérogénéité du corps enseignant n'est pas propre au Niger, la dynamique de recrutement des nouveaux enseignants y a été particulièrement intense⁶ puisque les enseignants contractuels sont devenus majoritaires dès 2002/03. Pour accompagner cette mutation, deux séries de mesures, déjà amorcées, méritent d'être approfondies et consolidées.

- La première, de nature institutionnelle, concerne la construction d'un dispositif cohérent de gestion du personnel enseignant qui tienne compte des besoins futurs en enseignants, pour permettre au Niger d'atteindre la scolarisation primaire universelle à l'horizon 2015. Si le rythme moyen annuel de croissance du nombre d'enseignants publics pour atteindre la scolarisation primaire universelle s'établit sur la période 2001-2015 à 2,5% en Afrique, il atteint le record de 12% au Niger⁷. Par ses choix politiques antérieurs, le Niger a réussi à contenir le développement des « maîtres des parents »,

Tableau 2. Estimation du gain de scolarisation imputable au recrutement d'enseignants non fonctionnaires

	Burkina Faso (2002)	Bénin (2002)	Togo (2001)	Cameroun (2002)	Mali (2003)	Niger (2002)
Nombre total d'élèves scolarisés	927 000	805 600	648 000	1 598 900	844 493	824 500
Nombre d'élèves qui auraient été scolarisés s'il n'y avait que des fonctionnaires	918 720	694 830	504 040	1 164 247	612 853	552 441
Gain de scolarisation imputable au recrutement de maîtres non fonctionnaires	8 280	110 770	143 960	434 653	231 640	272 059
En % d'enfants scolarisés en plus	1%	16%	29%	37%	38%	49%

Source : PASEC-CONFEMEN, (2004), Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC

cette catégorie d'enseignants recrutés et payés par les communautés et familles, parmi les plus pauvres. Si bien que le processus d'harmonisation du corps enseignant apparaît moins complexe qu'ailleurs tout en restant une question difficile.

La seconde, de nature fonctionnelle, a trait au type de formation que le nouvel enseignant recruté doit recevoir comme au contenu de son contrat de travail définissant la façon dont il doit exercer et rendre compte de ses activités pédagogiques de manière à garantir la qualité du service éducatif dispensé.

9. Améliorer la gestion administrative et pédagogique pour faire progresser la qualité de l'enseignement

Le Niger présente la situation d'un pays avec un système médiocre en termes de qualité malgré un niveau de dépenses unitaires élevé. Deux points méritent attention.

Le premier concerne l'allocation des ressources jusqu'aux écoles. On observe au Niger une légère détérioration entre 2000 et 2004 de l'aléa associé à l'allocation du personnel enseignant dans les écoles du cycle de base 1 qui passe de 15 à 19%. Ce chiffre reste toutefois un bon résultat comparativement aux degrés d'aléa calculés dans d'autres pays de la sous-région et compte tenu du rythme élevé de recrutement des nouveaux enseignants dans le cycle primaire.

Le second concerne l'amélioration de la transformation des ressources en résultats à travers une meilleure régulation du processus pédagogique. Ce que fait l'enseignant dans sa classe contribue bien davantage aux résultats de ses élèves que les dotations en moyens humains ou matériels ou encore l'environnement de

l'école. De plus, une étude du PASEC a montré qu'à caractéristiques individuelles des élèves identiques et à conditions de scolarisation équivalentes, de grandes différences se créent sur le plan des acquisitions entre les élèves en fonction de la classe où ils sont scolarisés. Le Niger commence à s'intéresser à ces questions et à se doter des outils permettant de le contrôler (cf. fiche technique sur le tableau de bord école et les indices d'efficacité), à travers notamment sa participation à l'initiative internationale AGEPA⁸.

10. Définir les options de politique éducative dans le post-primaire dans le contexte de la stratégie de réduction de la pauvreté

L'économie nigérienne restera de nature duale dans les années à venir avec d'un côté un secteur traditionnel, principal pourvoyeur d'emplois, et, de l'autre, un secteur moderne en progression mais concernant un nombre restreint d'actifs. L'insertion économique des individus se fera donc essentiellement à travers l'économie traditionnelle. La structure du système éducatif qui en découle est celle qui tend à l'universalisation d'un enseignement de base (cycle 1 et 2) et à l'orientation d'un enseignement moyen, technique et supérieur, en quantité et en qualité, cohérent avec les demandes du marché moderne du travail. Ceci suggère d'une part d'organiser la régulation des flux scolaires dans le système et d'autre part d'accompagner le contrôle de l'accès à la partie haute du système par une amélioration de la qualité des formations moyennes, techniques et supérieures offertes.▼

1 Le taux de croissance du PIB en valeur réel est de 10,4% en 1998, - 0,6% en 1999, -1,4% en 2000, +7,1% en 2001, +3% en 2002 et +,5,3% en 2003.

- 2 PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN)
- 3 Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Madagascar, Mali, Sénégal, Togo
- 4 L'indice d'efficacité interne est le rapport entre le nombre d'années-élèves théoriquement nécessaires pour produire le nombre d'élèves qui accèdent en dernière année du cycle et le nombre d'années-élèves effectivement consommées (yc redoublements et abandons)
- 5 cf. la fiche technique « Contexte et arbitrages » dans la lettre de l'ADEA d'avril-septembre 2003, volume 15, n°2-3, p 25.
- 6 Le système éducatif comptait en 1998/99 11 142 enseignants (10 943 « fonctionnaires » pour 198 « volontaires du service civique ») et en 2002/03, 20 304 enseignants (avec cette fois 9 730 « fonctionnaires » pour 10 574 « contractuels »).
- 7 Pôle de Dakar, (2004), La question enseignante dans la perspective de la scolarisation primaire universelle en 2015 dans les pays CEDEAO, CEMAC et PALOP.
- 8 Le Programme d'Amélioration de la Gestion de l'Education dans les Pays Africains est piloté par la Banque mondiale et appuyé par la France, la Norvège et l'Irlande.

Pour plus d'informations contacter
Elsa DURET

Analyste des politiques éducatives
Pôle de Dakar – Analyse sectorielle
en éducation

UNESCO-BREDA / France- ministère des Affaires étrangères
elsa.duret@poledakar.org
ou

Jean-Marc BERNARD
Conseiller technique

Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs (PASEC) de la Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (Confemen)
pasec@sentoo.sn

CEMASTE A

Centre pour l'enseignement des mathématiques, des sciences et de la technologie en Afrique

Le Centre pour l'enseignement des mathématiques, des sciences et de la technologie en Afrique (CEMASTE A), situé à Karen, à quelques kilomètres du centre de Nairobi (Kenya), est le siège du secrétariat du tout nouveau groupe de travail de l'ADEA sur l'enseignement des mathématiques et des sciences (GTEMS).¹

Origine du centre

Le CEMASTE A accueille déjà le projet SMASSE (Renforcement de l'enseignement des mathématiques et des sciences au niveau du secondaire) et sert de secrétariat à l'association SMASSE-WECSA (SMASSE en Afrique australe, centrale, occidentale et orientale). Le centre a été créé pour faire face à une demande croissante de personnel afin d'assurer les activités de remise à niveau des compétences prévues dans le projet SMASSE. Lancé comme projet pilote de faible envergure en juillet 1998, à l'initiative conjointe du Ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie du Kenya et de l'Agence japonaise de coopération internationale (JICA), il couvre depuis l'ensemble du Kenya. À l'origine, le SMASSE était censé assurer la formation continue des enseignants, mais il a élargi son champ d'action aux directeurs d'établissements secondaires, aux responsables de l'éducation dans les circonscriptions et aux directeurs d'études en mathématiques et en sciences dans les écoles normales d'enseignants du secondaire et dans les établissements d'enseignement technique et professionnel.

La collaboration avec d'autres pays africains a démarré par une série de conférences régionales qui ont débouché sur la création de l'association SMASSE-WECSA. Officiellement enregistrée en vertu de la loi sur les sociétés de la République du Kenya en 2003, elle avait déjà été reconnue et enregistrée par les Nations Unies en 2002, à Johannesburg,

à l'occasion du Sommet mondial pour le développement durable (SMDD).

Conscientes du rôle moteur du Kenya dans le renforcement des capacités pour l'enseignement des mathématiques et des sciences (EMS) en Afrique, les autorités du pays ont dédié le centre aux activités du projet SMASSE, de la SMASSE-WECSA et, désormais, du GTEMS. La création de ce centre symbolise le ferme engagement du Kenya en faveur de l'EMS en Afrique.

Le centre bénéficie d'une atmosphère idéale pour l'enseignement et l'apprentissage. Équipé en conséquence, il peut loger 92 personnes et mettre à leur disposition trois laboratoires, deux salles de cours et d'autres installations administratives. Géré par un conseil d'administration et dirigé par un directeur, le centre abrite actuellement 62 universitaires kenyans, 6 universitaires japonais et 37 administratifs qui assurent son fonctionnement.

Objectifs et missions

Le CEMASTE A poursuit quatre objectifs :

- renforcer les capacités des enseignants de mathématiques et des sciences en Afrique ;
- renforcer le travail en réseau entre enseignants de mathématiques et des sciences ;
- favoriser le dialogue entre enseignants de mathématiques et des sciences et décideurs ;
- encourager la recherche et l'analyse sur l'EMS.

Il remplit par ailleurs quatre fonctions. Il est à la fois :

- centre de formation continue ;
- secrétariat de l'association SMASSE-WECSA et secrétariat du GTEMS de l'ADEA ;
- centre de coopération Sud-Sud pour l'EMS ;
- centre d'excellence pour l'EMS grâce à la recherche et au développement.

Résultats

Le projet pilote SMASSE au Kenya s'est achevé en 2003. Dès 2004, 1000 formateurs de circonscription ont reçu une formation pour pouvoir ensuite former 20 000 enseignants de mathématiques et des sciences au niveau des circonscriptions. Le centre a participé à l'instauration d'un système national viable de formation continue – avec l'ouverture dans les circonscriptions de 91 centres de formation continue parfaitement équipés pour leur mission.

Le CEMASTE A s'adresse également à d'autres pays que le Kenya :

- en 2004, il a accueilli deux stages de formation, réunissant 127 participants venus des Etats membres de l'association SMASSE-WECSA (Botswana, Burundi, Lesotho, Madagascar, Malawi, Maurice, Mozambique, Niger, Nigéria, Ouganda, Rwanda, Sénégal, Seychelles, Swaziland, Tanzanie, Zambie et Zimbabwe) ;
- il a organisé quatre conférences régionales en Afrique du Sud, au Ghana et au Kenya ;
- il a collaboré avec des établissements éducatifs, des organisations gouvernementales et internationales, notamment l'UP-NISMED² et le NEPAD³ ;
- depuis 2001, le centre contribue au renforcement des capacités pour l'EMS au Malawi, au Nigéria, en Ouganda et en Zambie, à travers l'organisation d'ateliers et de séminaires ;
- en 2003 et 2004, le centre a organisé des voyages pour des échanges techniques et des activités de sensibilisation dans 13 pays.

Plusieurs activités régionales importantes sont prévues en 2005 : fin avril, le nouveau groupe de travail de l'ADEA sera lancé ; fin mai, la conférence régionale de la SMASSE-WECSA aura lieu à Kigali ; fin décembre, le CEMASTE A accueillera en formation 88 stagiaires venus de pays divers d'Afrique subsaharienne.▼

1. La proposition de créer un nouveau GT de l'ADEA, remonte à 2003. Le comité directeur de l'ADEA a entériné cette proposition en novembre 2004.
2. Institutionnal de promotion de l'enseignement des sciences et mathématiques de l'université des Philippines.
3. Le NEPAD a pris connaissance des activités phares de la SMASSE-WECSA et a signé une « lettre d'intention » avec l'association

Activités de l'ADEA

janvier 2005

24-28

Séminaire de formation sur le financement de l'éducation

GT sur les finances et l'éducation. Lilongwe, Malawi

27-28

Réunion du GTENF. Mise en oeuvre du programme de travail 2005

GT sur l'éducation non formelle. Londres, R.U.

février 2005

19-20

Session extraordinaire du GTES. Mise en oeuvre du plan stratégique 2006-2008.

GT sur l'enseignement supérieur (GTES). Le Cap, Afrique du Sud

21-25

Atelier de formation pour journalistes et chargés de communication.

GT sur la communication pour l'éducation et le développement. Bamako, Mali.

21-26

Lancement de l'exercice de revue par les pairs des réformes éducatives à Maurice

GT sur l'analyse sectorielle en éducation. Maurice

mars 2005

7-18

Atelier national des forums en communication pour l'éducation et le développement

GT sur la communication pour l'éducation et le développement. Antananarivo, Madagascar.

14

Réunion du Bureau du Comité directeur de l'ADEA

Secrétariat de l'ADEA, Paris, France

15-16

Réunion consultative sur l'alphabétisation

Consultation en vue de l'intégration du thème de l'alphabétisation dans le cadre de la prochaine biennale

Groupe de travail sur l'éducation non formelle. Paris

28-31

Atelier sur la communication des réformes de l'éducation

GT sur la communication pour l'éducation et le développement. Cotonou, Bénin

29-31

Lancement du GT sur l'enseignement des mathématiques et des sciences et 1er comité directeur du GTEMS

Groupe de travail sur l'enseignement des mathématiques et des sciences. Nairobi, Kenya

avril 2005

26

Réunion consultative du GT ad hoc sur le post-primaire

Secrétariat de l'ADEA. Edimbourg, R.U.

26-28

Réunion du jury pour la pré-sélection des articles du Prix africain du journalisme d'éducation - Akintola Fatoyimbo

GT sur la communication pour l'éducation et le développement. Cotonou, Bénin

28-29

Comité directeur du GT sur la profession enseignante

GT sur la profession enseignante.

Commonwealth Secretariat, Londres, R.U.

mai 2005

24-27

Réunions du Comité directeur de l'ADEA.

Secrétariat de l'ADEA. Enghien les Bains, France.

Autres Activités

janvier 2005

25

Consultation sur le recrutement et la migration d'une main d'oeuvre hautement qualifiée

Secrétariat du Commonwealth. Londres, R.U.

février 2005

21-25

11^{ème} conférence générale de l'Association des universités africaines (AUA) sur l'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique et l'offre transfrontalière

AUA. Le Cap, Afrique du Sud

avril 2005

5-7

Forum permanent des pratiques

Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, Lyon, France

8-11

Deuxième conférence des ministres de l'éducation de l'Union africaine Union africaine. Alger, Algérie

8-12

22^{ème} Session ministérielle du Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES) CAMES. Ouagadougou, Burkina Faso

27-28

Intégration des compétences de l'éducation et du travail en Afrique Université d'Edinburgh. Edimbourg, RU

mai 2005

16 - 20

Atelier sous-régional sur la politique, la planification et la gestion des enseignants des écoles primaires dans les zones rurales en Afrique

Banque mondiale avec le soutien du Fonds fiduciaire néerlandais et le gouvernement du Lesotho.

Maseru, Lesotho

19, 20, 21

Forum international presse éducation : l'éducation dans la compétition internationale – vers un modèle éducatif mondial ?

Centre international d'études pédagogiques (CIEP).

Paris, France.



La lettre de l'ADEA

Association pour le développement de l'éducation en Afrique

Lettre d'information trimestrielle
publiée par l'ADEA

ISSN N°1762 - 3502

Prière d'adresser toute correspondance à :
Association pour le développement
de l'éducation en Afrique
7-9 rue Eugène-Delacroix,
75116 Paris, France

Tél. : +33 (0) 1 4503 7757

Fax : +33 (0) 1 4503 3965

Mél : adea@iiep.unesco.org

Site Web : www.adeanet.org

Les dates étant susceptibles de changer veuillez consulter le site web de l'ADEA (www.adeanet.org)

Les points de vue et opinions exprimés dans les articles signés de la lettre d'information de l'ADEA sont ceux des auteurs et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à toute autre organisation, ou à tout autre individu.