



Bailleurs de fonds pour l'éducation en Afrique

LETTRE D'INFORMATION

VOLUME 7, NO. 1

JANVIER-MARS 1995

Que peuvent faire les bailleurs de fonds pour aider l'université africaine?

Dans ce numéro . . .

L'université africaine pendant et après les années 1990 3

La réunion du GTES suit le colloque du Lesotho 5

Une perspective positive pour l'enseignement supérieur en Afrique du Sud 5

La publication de l'évaluation du DAE 6

Le Comité exécutif du DAE se réunit à Paris 7

Le financement et la régulation de l'enseignement technique et de la formation professionnelle 8

Le Groupe de travail sur les manuels scolaires et les bibliothèques se réunit à Paris 10

L'ASDI met au point un modèle de coût pour les manuels scolaires 11

Au début de l'année 1993, le Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES) a commandité une série de huit études sur le rôle et la mission des universités africaines dans l'avenir. Les études, portant chacune sur un sujet différent, (par exemple, qualité et pertinence, accès et équité, gouvernance et gestion) ont été discutées lors du récent colloque conjoint AUA/GTES-DAE sur l'université africaine pendant et après les années 1990 (Lesotho, janvier 1995). Lors de la réunion du GTES qui a suivi le colloque, les huit auteurs ont présenté une synthèse de leur étude et ont fait des suggestions spécifiques à l'intention de la communauté des bailleurs de fonds.

Dans l'étude sur *L'avenir des universités africaines: mission et rôle*, Dr Gérémié Sawadago, du Burkina Faso, fait remarquer qu'en Afrique, les universités n'ont pas pleinement participé aux efforts de développement de leurs pays parce qu'elles se sont retranchées dans leurs rôles conventionnels initiaux et, au lieu de provoquer des changements, se sont contentées tout simplement de réagir aux changements intervenant dans la société. Dans ses recommandations, il suggère aux bailleurs de fonds (a) d'aider à établir des «centres de changement socio-économique» sous forme d'entreprises commerciales, de centres de recherches ou de centres qui soient principalement chargés de mettre au point les connaissances nécessaires pour faire progresser les objectifs nationaux de développement économique; (b) d'aider à la création de centres culturels fonctionnels susceptibles d'identifier et d'intégrer les valeurs culturelles et les connaissances au sein de disciplines propres à développer les aptitudes qui permettront de résoudre les problèmes qui se posent; (c) de soutenir le développement institutionnel dans le domaine des relations publiques et extérieures; et (d) de financer la rédaction et la diffusion d'une série de brochures du type «Que sais-je?» qui traiteront des réformes institutionnelles et des méthodes pour les mettre en oeuvre.

En Afrique, les universités n'ont pas pleinement participé aux efforts de développement de leurs pays parce qu'elles se sont retranchées dans leurs rôles conventionnels initiaux et, au lieu de provoquer des changements, se sont contentées tout simplement de réagir aux changements intervenant dans la société.

Dans *Les problèmes de gouvernance des universités africaines: améliorer la gestion et la direction de ces institutions pour assurer leur viabilité pendant et après les années 1990*, Dr Rudo Gaidzanwa du Zimbabwe attire l'attention sur le fait que les universités doivent s'efforcer d'établir un équilibre entre les demandes d'un environnement pauvre en ressources et les responsabilités traditionnelles, tout en maintenant la qualité. Les bailleurs de fonds doivent soutenir la formation des administrateurs pour permettre à ceux-ci d'acquiescer les compétences professionnelles grâce auxquelles ils pourront devenir la force de changement au sein de la gouvernance des universités africaines. Elle recommande que des incita-

tions liées aux performances soient prévues en faveur des administrateurs et que l'on soutienne la recherche en tant qu'incitations pour le personnel enseignant des universités. Par ailleurs, les bailleurs de fonds devraient éviter de passer des contrats de recherche avec des universités africaines sur des sujets et des problèmes qui ne sont pas en rapport avec les besoins de développement du pays. A long terme, les bailleurs de fonds devraient soutenir la tenue, fréquente et à intervalles réguliers, de rencontres et de débats nationaux sur l'éducation.

Dans son étude, *Un financement suffisant et durable des universités africaines*, le Dr Jose Negro, du Mozambique, a décrit «le cercle vicieux de la dépendance par rapport à l'assistance technique» dans les pays africains qui investissent dans la formation, mais où les diplômés ont des difficultés à trouver des emplois correspondant à leur formation. Aussi, cherchent-ils d'autres sources de revenus, souvent hors de l'institution qui a parrainé leurs études. Ceci a pour résultat une certaine pénurie d'experts, ce qui renforce la tendance des bailleurs de fonds (qui ont besoin de spécialistes pour la gestion des projets et des programmes) à recruter des assistants techniques étrangers et les fonds ainsi dépensés quittent le pays. L'auteur suggère à la communauté des bailleurs de fonds d'aider et de garantir les programmes de coopération institutionnels. Il souligne que ces programmes doivent tenir compte de trois facteurs: le principe de l'avantage réciproque (échanges de personnel, recherche en collaboration, formation de diplômés, etc.); la souplesse dans l'utilisation des fonds accordant la priorité au développement des capacités de prise de décision, fonctionnant selon les règles qui veulent que 'l'on justifie d'abord, que l'on utilise maintenant et que l'on rende compte ultérieurement'; et la coopération tripartite entre trois types différents d'universités (Sud-Sud-Nord) pour améliorer le rapport coût-efficacité et réduire le degré de dépendance. De plus, les bailleurs de fonds devraient contribuer à la promotion de l'épargne institutionnelle, par exemple en garantissant des systèmes d'information en matière de gestion et la réforme des

programmes d'enseignement.

Dr Tade Akin-Aina, du Nigéria, a présenté ses recommandations portant sur ce que les bailleurs de fonds peuvent faire pour améliorer la qualité et la pertinence des universités africaines. Dans *Qualité et pertinence: Les universités africaines au 21ème siècle*, il a souligné que le soutien des bailleurs de fonds devrait être systématique et axé sur un domaine bien déterminé, à moyen et long termes plutôt qu'à court terme. Il a recommandé que les bailleurs de fonds assurent un soutien accru (a) aux programmes universitaires clés dans les secteurs vitaux; (b) au développement du personnel et des conditions de service; (c) à la remise en état et à l'entretien des équipements et des installations telles que bibliothèques,

ment des programmes d'études en sciences et technologie qui soient pertinents dans le contexte africain; l'amélioration des qualifications des enseignants universitaires grâce à des programmes se déroulant sur des «sites-éclatés»; et l'institution d'un «programme de complément salarial» pour favoriser le retour de l'étranger des universitaires africains dans les domaines des sciences et de la technologie.

Dans *Les universités en Afrique: les défis et les possibilités de coopération internationale*, Dr Berhanu M. Abegaz, d'Ethiopie, soutient que les universités africaines sont, du point de vue culturel et intellectuel, dans une situation de surdépendance par rapport au Nord. Pour réduire cette surdépendance, les universités devraient

Il faudrait faire preuve de plus de discrimination dans le soutien apporté aux universités. En effet, ce soutien devrait être dirigé, de préférence, vers les établissements qui accordent la priorité aux innovations, à une bonne gouvernance, à la liberté intellectuelle des enseignants et à leur sens des responsabilités à l'égard de leur gouvernement et de l'ensemble de la communauté.

laboratoires et ateliers; et (d)aux réformes en matière de structure institutionnelle et de gouvernance des universités.

Dr Goolam Mohammedbhai, de Maurice, recommande dans *Le rôle naissant des universités africaines dans le développement des sciences et de la technologie* que les bailleurs de fonds apportent leur soutien aux consultations, aux niveaux régional et sous-régional, sur les stratégies destinées à augmenter les effectifs dans les domaines des sciences et de la technologie. Ses autres suggestions incluent l'examen de l'avenir du réseau africain des institutions scientifiques et technologiques (ANSTI), l'amélioration des bibliothèques et la création de bases de données sur les recherches et sur les activités en sciences et technologie en Afrique; des conseils en matière d'établissement de bureaux pour l'emploi et d'unités de consultation; la formation des enseignants d'université aux méthodes pédagogiques; le soutien au développe-

s'attacher davantage à l'étude des cultures, des traditions et des langues africaines. Elles représenteront ainsi une valeur significative au sein de la société. L'une des principales conséquences de la surdépendance par rapport au Nord a été la marginalisation de la coopération régionale et sous-régionale. Pour combattre cet état de choses, la communauté des bailleurs de fonds devrait soutenir les programmes de troisième cycle dans les universités africaines, consacrant une attention toute particulière au mode de «répartition des tâches» dans le cadre de la coopération régionale et sous-régionale. L'étude suggère, par ailleurs, que les bailleurs de fonds soient invités à participer aux discussions en matière de stratégie non seulement au niveau local mais également sous-régional et régional.

Dans sa contribution intitulée *Les problèmes de demande, d'accès et d'équité dans l'enseignement supérieur*

en Afrique, Dr N'Dri Thérèse Assié-Lumumba, de la Côte d'Ivoire, recommande que, vu la forte demande enregistrée pour l'enseignement supérieur, l'accès devrait en être accru. Elle décrit quatre méthodes destinées à faire face à cette demande: (a) la redéfinition de l'enseignement supérieur de sorte qu'il comprenne non seulement l'université traditionnelle mais également d'autres établissements qui offrent un enseignement supérieur pertinent et de qualité élevée; (b) l'utilisation accrue des établissements privés, bien que l'Etat continuera d'être le principal pourvoyeur en matière d'enseignement supérieur; (c) l'enseignement à distance; et (d) l'adoption de politiques souples qui permettent la participation, à tout âge, à l'enseignement supérieur. De plus, elle présente des recommandations spécifiques pour augmenter la participation féminine, telles qu'une plus grande prise de conscience de la part de l'ensemble de la population (y compris les décideurs), une amélioration de l'infrastructure (par exemple, des internats pour augmenter les effectifs et favoriser la rétention aux niveaux

primaire et secondaire) et une augmentation des plaidoyers de soutien par les femmes ayant réussi dans la vie.

Sur le sujet des articulations entre universités africaines, communauté des gens d'affaires, bailleurs de fonds et gouvernements, Dr Kilemi Mwiria, du Kenya, indique dans *L'intensification des relations entre les universités africaines, la société, le secteur privé et les gouvernements*, que les bailleurs de fonds peuvent jouer un rôle important dans le renforcement de la coopération. Il recommande, entre autres choses, que les bailleurs de fonds apportent leur soutien aux réunions et aux publications qui expliquent le rôle important joué par les universités et qui resserrent les liens entre les parties prenantes; qu'ils financent les améliorations en termes de qualité sous forme d'abonnements à des revues et de maintien de la qualité des publications, qu'ils soutiennent les ensembles de mesures incitatives destinées à aider les universités à retenir les meilleurs enseignants et étudiants, à passer des contrats avec les unités de consultation des universités plutôt qu'avec des entreprises étrangères;

qu'ils soutiennent l'établissement de structures renforcées qui favorisent la coopération entre les différents groupes (des organismes-tampons, des programmes conjoints de recherche/enseignement, etc.). Il souligne qu'il faudrait faire preuve de plus de discrimination dans le soutien apporté aux universités. En effet, ce soutien devrait être dirigé, de préférence, vers les établissements qui accordent la priorité aux innovations, à une bonne gouvernance, à la liberté intellectuelle des enseignants et à leur sens des responsabilités à l'égard de leur gouvernement et de l'ensemble de la communauté.



Cette série d'études a été publiée par l'Association des universités africaines. Pour en obtenir des exemplaires, s'adresser à l'AAU, B.P. 5755 Accra-North, Ghana FAX: 233.21.774821 e-mail: secgen@aau.org. Il est prévu de publier la série complète de documents en un seul volume.

L'université africaine pendant et après les années 1990

Colloque conjoint AUA-Groupe de travail sur l'enseignement supérieur du DAE
Maseru, Lesotho
16-20 janvier 1995

Un colloque de quatre jours sur l'université africaine pendant et après les années 1990, organisé par l'Association des universités africaines (AUA) et le Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES) des Bailleurs de fonds pour l'éducation en Afrique (DAE), s'est tenu à Maseru, Lesotho, du 16 au 20 janvier 1995. L'assistance a été deux fois plus importante que prévu. Près de 300 représentants de plus de 100 universités de 34 pays africains et de 41 organisations internationales, régionales et de bailleurs de fonds y ont participé.

Le colloque ne visait pas à définir ce que serait l'université africaine au 21^{ème} siècle. Il cherchait plutôt à déterminer les éléments indispensables au développement de l'université et les étapes

nécessaires pour mettre en place ces éléments. Pour animer cette discussion, l'AUA avait demandé à trois éminents universitaires de préparer une étude rétrospective intitulée «L'expérience africaine en matière d'enseignement supérieur». En parallèle, le DAE avait commandité à un groupe d'universitaires africains plus jeunes, une série de huit documents sur le rôle et la mission de l'université africaine dans l'avenir, dont on trouvera les résumés dans ce numéro de la lettre d'information du DAE.

Le principal intervenant, le Professeur Stig Hagström, recteur d'une université suédoise, a évoqué la naissance de la «Société de la connaissance», dans laquelle les connaissances conduisent à l'évolution sociale, plutôt

qu'à la production de biens matériels, comme par le passé. Le développement de la technologie de l'information électronique constitue un des moteurs de ce changement. L'information formant la base des connaissances, cette évolution aura un impact décisif sur l'université. L'émergence de cette nouvelle société appelle une réévaluation du système universitaire, afin de voir comment il peut remplir sa mission au mieux. Les trois principales tâches de l'université (appelée «université de qualité» dans la société de la connaissance) restent les mêmes : enseignement, recherche, services. Chaque tâche prend cependant une nouvelle signification. L'enseignement, faisant partie du processus éducatif, devrait constituer la base d'une formation

continue. La recherche devrait mettre en oeuvre des approches interdisciplinaires pour relier les connaissances propres à une discipline permettant la résolution des problèmes posés dans un contexte donné. Les services devraient insuffler les notions de pertinence et de responsabilisation dans les programmes académiques.

Relations université-Etat

A propos de la question des relations entre université et Etat, le Dr Teboho Moja, du ministère de l'Éducation de l'Afrique du Sud, a demandé que la relation auparavant fragmentée et conflictuelle entre Etat et enseignement supérieur soit redéfinie pour prendre la forme d'un véritable partenariat. Cette nouvelle approche n'a pas été exprimée

Les participants acceptent de plus en plus la nécessité d'intégrer les universités aux autres composantes de l'enseignement supérieur : instituts polytechniques, enseignement à distance, institutions spécialisées, etc. Les universités ne peuvent plus dépendre seulement d'un financement public, elles doivent rechercher des contributions et des subventions privées, obtenir des revenus grâce à des consultations et à d'autres services et améliorer leurs relations avec le secteur privé.

en termes d'autonomie, mais plutôt d'étroite collaboration, pour que l'université devienne un agent de changement, pleinement engagé avec l'Etat dans la mise en oeuvre d'objectifs nationaux. Mme Esi Sutherland-Addy, précédemment Sous-Secrétaire d'Etat à l'enseignement supérieur du Ghana, a mis au défi les universités africaines de considérer leurs institutions comme une partie intégrante de l'ensemble de la société, plutôt que constituant une enclave protégée. Elle a souligné que, si les restrictions budgétaires touchant les universités ne sont pas acceptables, aucun gouvernement ne devrait être obligé d'entretenir des institutions inefficaces, inadaptées et figées.

On a pu noter que pour répondre à une demande croissante dans un environnement où les ressources publiques

sont rares, les participants acceptaient de plus en plus la nécessité d'intégrer les universités aux autres composantes de l'enseignement supérieur : instituts polytechniques, enseignement à distance, institutions spécialisées, etc. Pour ce qui est du financement, il est apparu que la plupart des participants avaient parfaitement compris que les universités ne pouvaient plus dépendre seulement d'un financement public, mais qu'elles devaient rechercher des contributions et des subventions privées, obtenir des revenus grâce à des consultations et à d'autres services et améliorer leurs relations avec le secteur privé. La nécessité de récupérer les coûts est généralement acceptée, de même que l'utilité et le rôle de plus en plus importants des universités privées.

Gouvernance

Le thème de la gouvernance a été au centre des discussions de la semaine. Un accord général était évident sur la nécessité de meilleures relations avec l'Etat, d'une implication des différents partenaires, de rendre des comptes et de parvenir à un consensus entre les partenaires. Ce consensus doit comporter un accord sur les buts, les moyens, les processus et le partage et/ou l'affectation des coûts. Il a été, d'une manière générale, admis que la participation et le consensus permettraient de nouer une alliance constructive et bien informée pour soutenir un système d'enseignement supérieur réformé. Comme l'Etat restera le principal bailleur de fonds des universités, il sera toujours le principal partenaire. L'importance et la valeur de l'im-

plication des étudiants dans l'élaboration d'un consensus ont été soulignées par la majorité des participants. Ils ont également convenu que les universités devaient mieux répondre aux besoins de développement de la société en général. Ces questions ont été évoquées à plusieurs reprises dans la perspective d'une amélioration de la qualité et de la pertinence de l'université, en vue de garantir sa durabilité et réduire le poids des contraintes financières. En fait, se dégageait le sentiment que si ces diverses relations de gouvernance étaient traitées de manière constructive, les difficultés financières s'atténueraient.

Les participants ont, dans l'ensemble, reconnu que l'Afrique prenait du retard vis-à-vis de l'évolution rapide de la technologie des communications et de l'information, ce qui aggrave les écarts entre les niveaux de développement. Certains ont cependant émis des réserves, soulignant d'une part que la technologie de l'information n'est pas une panacée et, d'autre part, qu'il existe un danger d'aggravation de la dépendance intellectuelle par rapport à des connaissances produites et stockées en dehors de l'université.

Le rôle de l'université au sein du système d'éducation a retenu une plus grande attention que par le passé. De nombreux participants ont souligné la nécessité pour l'université de s'impliquer activement dans d'autres domaines et formes d'éducation, afin de se renforcer en tant qu'institution, d'assurer le développement coordonné du système éducatif national et d'enrichir la qualité et l'efficacité des autres ordres d'enseignement.

Le colloque s'est conclu sur un large accord : les problèmes des universités africaines sont maintenant bien compris et toutes les parties prenantes semblent prêtes à prendre les mesures pratiques nécessaires pour rectifier la situation. Il s'agit pour l'essentiel de planification institutionnelle stratégique et d'élaboration d'un consensus entre les acteurs.



La réunion du GTES suit le colloque du Lesotho

La huitième réunion du Groupe de travail sur l'enseignement supérieur du DAE s'est tenue à Maseru, Lesotho, les 24 et 25 janvier 1995. L'Université nationale du Lesotho était l'un des hôtes de cet événement, qui a directement suivi le Colloque conjoint AUA/DAE-GTES sur l'université africaine pendant et après les années 1990. A cette réunion ont participé 77 personnes, dont les représentants de 16 bailleurs de fonds, 15 recteurs ou vice-recteurs d'universités africaines, 12 autres membres d'institutions d'enseignement supérieur de la région, sept experts internationaux de l'enseignement supérieur et les huit auteurs des documents commandités par le GTES sur l'avenir des universités africaines. L'une des journées de la réunion a été consacrée à de courtes présentations à l'intention des donateurs par les auteurs des documents, au compte rendu du rapport final de SAREC sur le système de rapports aux bailleurs de fonds, à une discussion sur l'avenir du GTES et à de courts rapports d'universités africaines et de bailleurs de fonds sur leurs activités touchant d'importantes réformes. La seconde journée de la réunion, organisée par le gouvernement des Pays-Bas, avec l'aide du DSE et de la GTZ, a été consacrée à *la contribution de l'enseignement supérieur à l'éducation de base en Afrique*.

Au cours de la discussion sur les huit études, l'accent a été mis à nouveau sur l'importance des exercices de planification stratégique pour le développement de l'université et sur la nécessité de les orienter davantage vers le processus que vers le produit. Il a été suggéré que les bailleurs de fonds conçoivent une aide à long terme conforme aux plans stratégiques des universités plutôt qu'aux priorités de leur agence, avec pour objectif la diminution de l'assistance technique. La réussite de la mission d'enseignement des institutions africaines a été notée, mais la nécessité

Une perspective positive pour l'enseignement supérieur en Afrique du Sud

Le gouvernement post-apartheid d'Afrique du Sud est en train de planifier la restructuration du système d'enseignement supérieur du pays et de procéder à la réforme des politiques et des structures héritées du régime précédent. Une commission nationale sur l'enseignement supérieur a été créée afin d'évaluer le système actuel et d'élaborer des perspectives d'avenir. Il est prévu que cette commission formule les politiques initiales, les structures, les mécanismes de supervision et les démarches en matière de financement pour le secteur, au moyen d'un vaste processus de consultations qui s'attachera aux questions clés telles que la gouvernance, le durabilité financière, l'admission/l'accès et l'accréditation/l'articulation/le contrôle de la qualité.

L'Afrique du Sud possède près de 200 établissements publics supérieurs: 21 universités, 16 instituts universitaires de technologie et environ 150 établissements de formation d'enseignants, d'agriculture, d'études d'infirmières (non compris les établissements techni-

ques). Entre 1989 et 1993, les effectifs ont augmenté de 48% dans les universités traditionnellement noires et de 6% seulement dans les universités traditionnellement afrikanders et blanches. Le gouvernement prévoit que les instituts universitaires de technologie absorberont la plus grande partie de la croissance de l'enseignement supérieur dans la prochaine décennie. Ces instituts suivront-ils les instituts polytechniques britanniques et deviendront-ils des universités? De nombreux Sud-Africains le pensent, car depuis le début de l'année les instituts universitaires de technologie ont été autorisés à conférer, des grades universitaires outre les diplômés.

Jusqu'aux changements intervenus récemment, les universités et les autres établissements post-secondaires étaient organisés et gérés en fonction des catégories raciales. Mettre un terme à l'iniquité sociale de l'apartheid, qui limitait gravement l'accès des étudiants noirs, constitue l'une des actions prioritaires du programme politique du

suite page 8

de faire porter davantage l'accent sur la recherche, comme dimension essentielle de la mission de l'université, a également été soulignée. La recherche universitaire doit être réorientée pour devenir un instrument du développement national.

M. Mats Kihlberg, de SAREC, a demandé au Dr Berit Olsson de l'Association internationale des universités de présenter le rapport final de l'étude commanditée par SAREC à David Wiold et intitulée *Dépasser une approche fragmentaire : intégrer les systèmes de rapports aux bailleurs de fonds concernant leur aide aux universités africaines*. Il a souligné que son agence était prête à soutenir les recommandations de ce rapport. Les participants ont exploré les étapes ultérieures possibles. La priorité doit être donnée à un échange d'infor-

mation plus complet entre agences et universités sur les critères de financement et sur les exigences en matière de rapports de gestion.

Pendant la discussion sur l'avenir du groupe de travail, le rapport d'évaluation du DAE a été présenté et l'évaluation proposée par le document a été étudiée par le groupe. Si l'accord ne s'est pas fait sur l'orientation future du GTES, les participants ont accepté les recommandations de l'évaluation visant à élargir la participation et à renforcer les partenariats, mais ont ajouté qu'une participation accrue d'institutions d'enseignement supérieur non-universitaire et d'organismes francophones était également nécessaire.

Une séance a été consacrée à l'échange d'information sur les initiatives institutionnelles récentes et sur les

suite page 8

Publication de l'évaluation du DAE

En juin 1994, le Comité exécutif du DAE avait nommé une équipe d'évaluateurs indépendants pour effectuer une évaluation externe du DAE. Ses membres comprenaient Mme Maureen Woodhall (responsable de l'équipe), le Professeur Alexander Kwapong et M. James Trowbridge. Mme Emilie Barrier avait été cooptée par l'équipe pour aider à l'évaluation du DAE dans les pays francophones. Entre juillet et octobre 1994, l'équipe a interviewé plus de 130 participants en Europe, en Afrique et en Amérique du Nord afin de recueillir des indications sur les fonctions du DAE et sur son efficacité globale.

Une large évaluation formative des objectifs, des buts et des performances du DAE a été entreprise, ainsi

DAE en tant que réseau international pour promouvoir le développement professionnel et le renforcement des capacités nationales dans les ministères africains; et (c) restructuration du DAE afin qu'il devienne un réseau international, basé en Afrique, dont le but serait de favoriser et de soutenir les réformes, l'innovation et la revitalisation de l'éducation en Afrique. Ces options peuvent être considérées soit comme des alternatives soit comme des phases transitoires du développement du DAE.

Alors que le DAE a été fondé d'abord en tant que «club de bailleurs de fonds», l'évaluation a insisté sur le fait que l'accroissement de la participation africaine devait constituer une priorité pour l'avenir. L'implication de ministres, de professionnels et de praticiens

intérêt bien compris en ce qui concerne la réussite ou l'échec des programmes et des initiatives prises par le DAE. Le rapport a également suggéré que les pays africains francophones participent plus largement aux activités du DAE.

L'évaluation a recommandé que l'on révise les critères de répartition des fonds programme parmi les groupes de travail du DAE et que l'on améliore les procédures de création ou de cessation d'activités des groupes de travail. Il a été suggéré d'améliorer la coordination entre les groupes de travail et d'obtenir une participation africaine accrue. Il a également été suggéré d'effectuer une plus large diffusion des matériels du DAE, en particulier dans les pays d'Afrique francophone.

La nécessité d'une participation

Les Activités

qu'une évaluation institutionnelle ciblée de ses structures et de ses procédures. Chaque domaine du DAE a été évalué (groupes de travail, réunions de la *Task force*, Comité exécutif, Secrétariat, publications et gestion) et des recommandations ont été formulées sur les orientations futures du DAE et sur ses mécanismes internes.

Les résultats de l'évaluation ont montré un large soutien en faveur du DAE et de nombreuses personnes interrogées ont indiqué qu'il devait continuer à fonctionner et à se développer. «S'il n'existait pas, il faudrait l'inventer» a dit quelqu'un. Ainsi, alors que la question de la cessation de ses activités était posée, cette option a été rejetée. Néanmoins, l'équipe a conclu que la mission du DAE devait être développée et trois options ont été avancées dans le cadre des éventuelles orientations futures du DAE: (a) consolidation du DAE en tant que forum de dialogue en matière de politique et d'échange d'informations entre bailleurs de fonds et ministres africains de l'Education; (b) élargissement du

Trois options ont été avancées dans le cadre des éventuelles orientations futures du DAE: (a) consolidation du DAE en tant que forum de dialogue en matière de politique et d'échange d'informations entre bailleurs de fonds et ministres africains de l'Education; (b) élargissement du DAE en tant que réseau international pour promouvoir le développement professionnel et le renforcement des capacités nationales dans les ministères africains; et (c) restructuration du DAE afin qu'il devienne un réseau international basé en Afrique dont le but serait de favoriser et de soutenir les réformes, l'innovation et la revitalisation de l'éducation en Afrique. Ces options peuvent être considérées soit comme des alternatives soit comme des phases transitoires du développement du DAE.

africains dans les activités et dans la structure du DAE représente un élément important du sens de l'«appropriation» pour lequel les responsables politiques africains ont un

et d'une implication accrues des ministres et autres professionnels africains à l'identification des sujets les plus urgents auxquels les groupes de travail du DAE devront s'attaquer a été soulignée. Les

Le Comité exécutif du DAE se réunit à Paris

évaluateurs ont suggéré que les institutions africaines accélèrent leur collaboration avec les agences pilotes des groupes de travail et qu'elles commencent à jouer elles-mêmes le rôle d'agence pilote pour les groupes de travail.

L'évaluation a conclu que le DAE n'avait pas encore atteint son potentiel maximal. Les bases de la planification de l'avenir du DAE ont été jetées et l'on observe un certain optimisme pour ce qui est de son incidence sur l'éducation en Afrique subsaharienne. Le Comité exécutif a constitué un petit groupe de travail pour examiner les résultats de l'évaluation et formuler des recommandations en matière de changement et d'amélioration. Il est prévu que le Comité exécutif se réunisse en séance plénière en mars 1995 afin de débattre

La troisième session du Comité exécutif du DAE s'est tenue à l'IIPE, à Paris, du 20 au 22 novembre 1994. Après avoir passé en revue le rapport du Secrétaire exécutif pour 1994, le comité a discuté en détail les activités et les priorités du DAE. Les participants à la discussion ont reconnu qu'il était nécessaire de créer un mécanisme de coordination pour établir des liens entre les groupes de travail du DAE et ont convenu de la création «d'un comité d'ensemble» qui travaillera à cet effet. Le mécanisme de coordination permettra d'identifier les thèmes unificateurs et de promouvoir la coordination au niveau spécifiquement national. Observant des différences dans les niveaux de perfor-

DAE reste prépondérant dans le programme du DAE, le Comité exécutif a convenu d'insister particulièrement sur l'importance de (a) parrainer les échanges Sud-Sud; (b) soutenir le travail du Forum et du Bureau des ministres africains; et (c) faciliter le travail des gouvernements africains qui coordonnent l'aide extérieure accordée à leur système éducatif.

Le Comité exécutif a discuté de l'organisation de la réunion de la *Task Force* en 1995. Les dates de cette réunion ont été fixées provisoirement aux 18-22 octobre 1995, mais, le lieu et le thème de la réunion restent encore à mettre au point lors de la réunion du Comité exécutif prévue pour mars 1995.

Enfin, en mettant un terme à son mandat de Président du Comité exécutif du DAE, Peter Mook a dit au revoir à ses collègues du DAE et les a remerciés du soutien qu'ils lui ont apporté tout au long des premières étapes du DAE. Le Vice-Président *ex-officio*, M. Jacques Hallak, et Mme Aïcha Bah ont souligné l'importance du travail qu'il avait accompli et lui ont exprimé leur gratitude pour le rôle qu'il a joué, en particulier pour faire entrer les ministres africains au DAE en tant que partenaires sur un pied d'égalité. Jusqu'à la prochaine réunion plénière du Comité exécutif, M. Jacques Hallak en assurera la présidence.

S du DAE

des améliorations proposées et pour que celles-ci soient présentées à la réunion de la *Task Force* de 1995 prévue en octobre de cette année.



mance des divers groupes de travail, le comité a recommandé l'examen des activités des groupes et la mise en oeuvre de mesures périodiques de contrôle de la qualité.

Les ministres africains présents à la réunion étaient Son Exc. M. A. Parsuramen (Maurice), Son Exc. Mme Diallo Aïcha Bah (Guinée) et Son Exc. M. S. Mudenge (Zimbabwe). Les ministres ont lancé un appel pour une plus grande participation des Africains au DAE et ont suggéré la publication d'un ensemble de documents relatant des «expériences réussies», rédigés par des équipes nationales, afin de promouvoir la coopération Sud-Sud.

Mme Maureen Woodhall, responsable de l'équipe d'évaluateurs externes qui a procédé à l'audit des activités du DAE à la mi-1994, a présenté les résultats de l'évaluation. Le Comité exécutif a approuvé le programme et le budget proposés pour 1995. Bien que le soutien aux activités de programme des groupes de travail du



Afrique du Sud (suite)

nouveau gouvernement. Cependant, la réalisation de cet objectif est fortement gênée par la mauvaise préparation théorique de nombreux diplômés de l'école secondaire, par la difficulté à faire face aux exigences en matière de frais de scolarité, par les limitations matérielles à l'expansion des locaux de nombreux campus et par le manque de ressources budgétaires additionnelles.

Afin de corriger les iniquités du système, il est possible d'envisager d'entreprendre deux actions à court terme: (1) un programme national de financement des étudiants pour aider les étudiants noirs qui n'ont pas les moyens de financer leurs études et (2) des programmes de développement universitaire pour remédier à la mauvaise formation théorique offerte aux Africains au niveau secondaire. Ces initiatives augmenteraient presque immédiatement le nombre d'étudiants noirs dans l'enseignement supérieur, et permettraient à un plus grand nombre de Sud-Africains, formés à l'université, d'entrer à court terme sur le marché du travail. Avec le temps, ceci produira des changements dans la coloration même des gestionnaires des niveaux moyen et supérieur de l'ensemble de la société sud-africaine.

Un nombre impressionnant de problèmes majeurs exigent toute l'attention au fur et à mesure que le gouvernement et la société s'efforcent de transformer leur système d'enseignement supérieur pour en faire un instrument pertinent de développement économique national. Mais la direction de l'université fait preuve d'une forte volonté de changement et d'un grand esprit de coopération. Tous les établissements expriment un vif désir de contribuer à la transformation et au développement nationaux, mais il reste à voir si l'ensemble de la communauté universitaire possède les capacités adéquates pour procéder à une analyse de la politique, évaluer les propositions du gouvernement, et mettre au point des options viables.

William Saint
Spécialiste de l'Éducation
Banque mondiale

Le financement et la régulation de l'enseignement technique et la formation professionnelle

Restaurer les conditions de l'efficacité

La plupart des pays africains ne peuvent plus aujourd'hui entretenir un appareil d'enseignement technique et de formation professionnelle coûteux et peu adapté aux besoins du marché du travail. Ce constat est à l'origine de nombreux projets de réforme, associant à des mesures d'ordre structurel et pédagogique une révision des mécanismes de financement. Dans ce cadre, la refonte des modes de collecte et d'affectation des ressources vise un double objectif de consolidation et de flexibilité. Une telle logique passe nécessairement par une étroite implication des entreprises, tant en matière de financement qu'en ce qui concerne la régulation du système. La question est alors de savoir dans quelle mesure les dispositifs de fiscalisation des ressources, instaurés dans divers pays, notamment à travers une fiscalité spécifique fondée sur la masse salariale, peuvent contribuer à un rapprochement entre l'offre et la demande de formation professionnelle.

C'est cette problématique qui a conduit l'Institut international de planification de l'éducation à organiser, avec l'appui du DAE, du 7 au 10 novembre 1994 à Abidjan, un atelier sous-régional sur le financement et la régulation de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Cette initiative associait le ministère de l'Éducation nationale de la Côte d'Ivoire, la Commission nationale ivoirienne pour l'UNESCO et l'OIT.

Au total, huit pays étaient présents: Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Madagascar, Maroc, Mozambique et Sénégal. Les participants constituaient un groupe relativement diversifié comprenant des responsables provenant de ministères de l'Éducation (enseignement technique), de ministères du Travail et de l'Emploi (formation professionnelle), d'Offices ou Agences pour la formation, de Fonds (pour la formation ou l'emploi), des représentants des employeurs et des syndicats ainsi que des opérateurs privés de formation. La coopération internationale se trouvait également largement représentée avec, outre l'IIPE et le

GTES (suite)

changements de politique. Les points essentiels ont porté sur une mise à jour du plan de développement stratégique de la Zambie, sur la création d'une université ouverte en Tanzanie et sur la participation pour la première fois de l'université de Namibie.

Lors de la réunion consacrée à la discussion de *la contribution de l'enseignement supérieur à l'éducation de base en Afrique*, Dr Kees van den Bosch du Centre pour l'étude de l'éducation dans les pays en développement (CESO), des Pays-Bas, a souligné les défis qui devront être surmontés pour que l'éducation pour tous devienne une réalité. Il a expliqué pourquoi le secteur de l'enseignement su-

périeur devait s'impliquer dans l'éducation de base. Trois études de cas concernant la Tanzanie, la Zambie et le Burkina Faso ont alors été présentées. Elles soulignent la participation de l'enseignement supérieur à l'encouragement de la recherche, à la formation, à la conception et à des consultations en matière d'éducation de base. La présentation de chaque étude de cas était suivie d'une discussion. Enfin, deux communications ont porté sur l'utilisation des langues africaines locales dans l'enseignement.

Un rapport complet des conclusions des débats et des discussions de cette journée paraîtra dans le prochain numéro de *la lettre d'information du DAE*.



coordonnateur du groupe de travail du DAE sur l'enseignement technique et la formation professionnelle, le Bureau régional de l'OIT pour l'Afrique, la Coopération française, la Banque mondiale, et le BRED/UNESCO.

Une préoccupation commune, des réponses encore incomplètes

Les huit pays représentés se trouvent tous confrontés à des changements importants dans le domaine du financement et de la régulation. La raréfaction des ressources publiques a partout motivé le recours à d'autres sources notamment auprès des entreprises et des usagers. Par ailleurs, les ruptures introduites par la crise semblent s'accompagner d'une détérioration des conditions d'insertion professionnelle porteuse d'une remise en cause profonde des systèmes de formation initiale.

Une attention particulière a été apportée au recours à l'impôt comme mode de financement. Il s'avère que l'expérience variée des pays étudiés témoigne de résultats inégaux. Si certains exemples confirment la capacité de ce système à accumuler un volume de ressources important, ils illustrent aussi de multiples dérives dans la gestion et l'affectation des fonds collectés. Les données manquent cependant pour conduire une véritable évaluation comparative des diverses options mises en oeuvre, notamment s'agissant de la structure et du fonctionnement des Fonds. En dépit d'une évolution parfois chaotique, la Côte d'Ivoire fournit en la matière l'exemple le plus consistant. Bien qu'il soit encore trop tôt pour y évaluer l'impact de la récente refonte du dispositif, les expériences successives semblent avoir contribué à modifier le comportement des agents, notamment les entreprises, dans un sens favorable à l'investissement dans la formation.

Tous les pays représentés ont fait état d'un développement sensible du

secteur privé tant dans l'enseignement technique qu'en formation continue. Ce mouvement résulte notamment d'une demande pour des formations nouvelles très spécialisées, surtout dans le tertiaire. En Côte d'Ivoire, l'existence de nouvelles sources de financement liées à la taxe pour la formation continue a permis de créer un véritable marché de la formation.

Les pouvoirs publics doivent désormais faire face à une situation nouvelle dans laquelle il leur faut réglementer, sans pour autant étouffer, un secteur devenu indispensable. La solution semble résider dans une habile combinaison de mesures d'incitation, d'information du public et de contrôle, même si dans les faits l'administration a souvent bien du mal à l'exercer.

Prévenir les dérives et poursuivre l'innovation

La principale limite de ce système concerne les risques de détournement des fonds collectés. La confiscation du produit de l'impôt sur la formation continue par l'Etat ou le versement de la taxe d'apprentissage dans le budget général en constituent les symptômes les plus fréquents. Le caractère lourd et aléatoire du contrôle et l'implication superficielle des acteurs dans la gestion des ressources représentent deux obstacles supplémentaires. En outre, dans un contexte de contraction du secteur productif privé, les ressources disponibles pour la formation se sont réduites, ce qui justifie de diversifier davantage les sources et les modes de financement.

Toutefois, dans la plupart des cas, les établissements publics ne jouissent encore que de peu d'autonomie. Cette situation est due à l'inertie d'un cadre réglementaire rigide et centralisateur. Leur capacité à générer des ressources propres s'en trouve fortement limitée.

Dans un autre domaine, il

apparaît que l'intervention en faveur et au sein de l'économie informelle demeure un point problématique. Si un consensus émerge sur la nécessité d'intervenir, les certitudes font défaut sur la manière de le faire, et ce en dépit d'une profusion d'expériences.

Conclusions et suivi

Il ressort de l'expérience des pays représentés que, sous certaines conditions, notamment en évitant l'écueil de l'inertie bureaucratique, les structures partenariales de financement et de régulation peuvent être des instruments efficaces au service d'une formation de qualité. Ces dispositifs doivent aussi respecter les contraintes macro-économiques, en tenant compte de l'évolution du taux de pression fiscale, et maintenir la cohérence globale des politiques éducatives.

Mais les différentes formules fiscales destinées à financer la formation ne peuvent constituer une panacée. Indépendamment des répercussions de telles mesures sur les charges des entreprises, et donc potentiellement sur l'emploi, la conjoncture, comme la structure de l'économie des pays considérés, imposent de diversifier les sources de financement. A cet égard les institutions initialement créées pour gérer des ressources d'origine fiscale peuvent être amenées à jouer un nouveau rôle en constituant une interface féconde entre la demande et l'offre de formation professionnelle initiale et continue.

Compte tenu de l'intérêt suscité par l'atelier d'Abidjan, la poursuite de cette réflexion et l'élargissement de son champ d'application devrait conduire l'IPE et le DAE à organiser, en 1995, une rencontre du même type pour des pays d'Afrique orientale et australe.

David Atchoarena
Françoise Caillods
IPE

Conférence internationale du DICE (Département d'éducation internationale et comparative)

Partenariats en éducation et développement: tensions entre l'économie et la culture
24-26 mai 1995

S'adresser à: Department of International and Comparative Education/ Institute of Education/ University of London/
20 Bedford Way/ London WC1H 0AL UK Tél: 0171-580 1122 Fax: 0171-612 6632

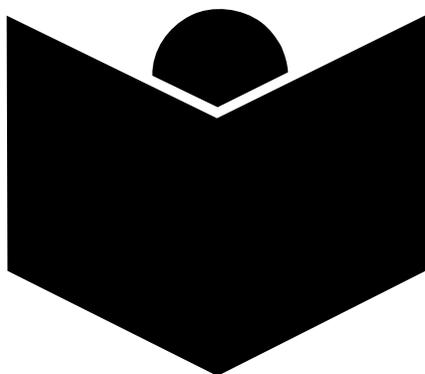
Le Groupe de travail sur les manuels scolaires et les bibliothèques se réunit à Paris

Plus de 40 participants se sont retrouvés à Paris les 12 et 13 janvier 1995 pour assister à la réunion du Groupe de travail du DAE sur les manuels scolaires et les bibliothèques. La réunion a couvert un large éventail de sujets, allant des questions propres au Groupe de travail lui-même à une introduction sur les questions relatives aux bibliothèques scolaires en Afrique.

Deux communications ont été faites sur la publication dans les langues nationales. La première, par Marie Chatry-Komarek de la GTZ, avait pour objet les efforts, soutenus par l'Allemagne, visant à produire, de façon durable, des manuels scolaires au Bénin, au Rwanda et au Pérou. Mme Chatry-Komarek a décrit le développement de l'offre de manuels scolaires dans les langues nationales dans ces pays. La première phase prévoyait que l'on mette en place les équipements d'impression, mais, sans manuels scolaires à imprimer, les presses n'étaient d'aucune utilité. La deuxième phase du projet, concentrée sur la préparation de manuscrits, a débouché à son tour sur une troisième phase comportant la formation d'auteurs locaux. Au terme de sa présentation, Mme Chatry-Komarek a précisé que la production de manuels scolaires n'a de sens que si les livres parviennent effectivement aux enfants auxquels ils sont destinés, ce qui permet de refermer la chaîne des publications. Elle a argué que le secteur privé constituait le cadre le plus approprié pour réaliser cette chaîne.

La seconde présentation sur ce sujet a été effectuée par Sonja Fagerberg-Diallo de l'ONG «Les associés dans la recherche et l'éducation pour le développement» (ARED) et dé-

crivait le travail à la base du groupe sur l'alphabétisation au Sénégal grâce à la production de publications en langues nationales. Le succès des efforts déployés par le groupe, bien qu'à une échelle relativement réduite, a été attribué à la publication de matériels de lecture pertinents destinés aux nouveaux alphabétisés.



Les comptes rendus des participants du groupe sur les expériences menées en Ethiopie, en Guinée, en Zambie et au Zimbabwe ont illustré à quel point le ministère de l'Education considère que la mise à disposition de manuels scolaires en langue nationale est complexe.

La réunion a brièvement évoqué trois autres domaines: (1) l'examen opérationnel général des manuels scolaires effectué par la Banque mondiale, dont le contexte a été exposé par Ralph Romain de la Banque; (2) les bibliothèques scolaires, un domaine dont l'évaluation effectuée par le DAE a révélé qu'il méritait que le groupe de travail y accélère ses activités; et (3) l'administration de la production de manuels scolaires. John Hall, de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPPE), a présenté des informations sur l'entreprise d'enseignement à distance de l'Université des West Indies—une série de modules de formation conçus comme des cours de formation à distance hautement techniques, qui permettent à des responsables en éducation de participer à des discussions sur les problèmes de manuels scolaires à partir de leurs propres expériences. Pour compléter cette présentation, un descriptif d'un livre récemment commandé et intitulé: *Des livres scolaires pour tous: créer des conditions durables*

pour leur développement a été présenté par Etienne Brunswic et Jean Valérien, qui en sont les auteurs.

Enfin, les termes de référence d'une étude sur les aspects économiques de la publication de manuels scolaires ont été discutés et le Secrétariat du DAE devra mettre la dernière main aux procédures contractuelles relatives à l'étude. Des appels d'offres seront lancés afin que les travaux débutent d'ici juin 1995.

Tous les commentaires concordent pour affirmer que les deux jours de réunion ont constitué une expérience riche et intéressante, mais il semble que le moment soit venu pour le groupe de travail de redéfinir ses objectifs. La réunion a couvert un si large éventail de sujets qu'il semble que le groupe soit devenu trop grand et trop disparate pour que les besoins de tous puissent être pris en compte. Après la réunion, des suggestions ont été formulées visant à créer un petit groupe directeur pour discuter d'un programme pour le Groupe de travail. Il a également été recommandé de tenir des réunions spécifiques aux «affaires» du groupe pour superviser les activités en cours et de réserver les séminaires et ateliers plus vastes à des thèmes particuliers.



Foire panafricaine du livre
pour enfants

Kenyatta International
Conference Center
Nairobi, Kenya

28-31 mai 1995

**L'apprentissage des sciences
dès la prime enfance**

S'adresser à: Mary H. Bugembe
Council for the Promotion of Children's
Science Publications in Africa
B.P. 61301 Nairobi Kenya
Tél: 449053/442341 Fax: 442469
E-Mail: CG 1063

L'ASDI met au point un modèle de coût pour les manuels scolaires

L'agence suédoise de développement international (ASDI) finance, dans ses programmes, la mise à disposition de manuels scolaires; dans les pays en développement où elle déploie des activités, des manuels scolaires sont élaborés, imprimés et distribués. Cependant, il n'existe pas de format commun en matière de budget et de rapports sur les coûts des manuels scolaires. L'ASDI a donc mis au point un modèle de système de rapport qui évalue les coûts réels du développement, de la production et de la distribution de manuels scolaires. Elle a entrepris ce projet afin de fournir un outil analytique simple pouvant servir de modèle standard pour mesurer le soutien apporté aux manuels scolaires et les résultats obtenus. Le modèle se propose de promouvoir une prise de conscience en matière de coût et de déterminer si et comment les ressources peuvent être utilisées avec plus d'efficacité.

Un contrat a été passé avec une société privée de consultants de Stockholm afin de produire et de tester le modèle. A ce jour, cela a été fait en Tanzanie et en Ethiopie, en utilisant des données tirées des rapports annuels existants et d'autres sources d'information. Le modèle permet d'effectuer des comparaisons entre différents pays, entre différentes périodes et différents types de systèmes de mise à disposition (systèmes gouvernementaux comparés à ceux des entreprises commerciales). Le système comprend des valeurs correspondant aux paramètres suivants: (a) le

coût par manuel scolaire distribué, ventilé par élément; (b) le nombre de pages pour chaque titre du manuel; (c) le nombre de titres par enfant et par année d'étude; et (d) le coût d'un manuel scolaire par enfant.

Une description de la structure des coûts des manuels scolaires est

L'ASDI a mis au point un modèle de système de rapport qui évalue les coûts réels du développement, de la production et de la distribution de manuels scolaires. Elle a entrepris ce projet afin de fournir un outil analytique simple pouvant servir de modèle standard pour mesurer le soutien apporté aux manuels scolaires et les résultats obtenus.

également incluse, qui différencie entre les systèmes commerciaux et ceux gérés par des gouvernements. Ces derniers comportent fréquemment des coûts dissimulés dans les budgets de l'Etat tels que les intérêts et les exonérations des droits d'importation. D'autres distinc-

tions sont effectuées entre les livres *produits* et les livres *distribués*, pour lesquels un rapport est fourni sur la base de chaque titre. Afin de comparer les livres dans les différents pays, on définit un livre *moyen*. Le calcul du coût est basé sur un large éventail d'informations englobant les coûts de rédaction et de développement des manuscrits, les coûts d'édition, ceux du papier et des matières premières, les frais d'impression, les coûts de stockage, de commercialisation et de distribution.

Les essais du modèle, effectués sur le terrain en Tanzanie et en Ethiopie, ont révélé que, même lorsque les renseignements existent, ils ne sont pas disponibles rapidement et que les instances chargées de préparer les rapports doivent donc disposer de suffisamment de temps pour recueillir et synthétiser les données à utiliser dans le modèle. Il est proposé d'offrir aux utilisateurs une introduction au modèle et de s'assurer que le modèle est introduit et testé dans d'autres pays avant qu'il ne soit généralisé.

Le modèle, basé sur le logiciel EXCEL, est facile à utiliser et fournit des renseignements pertinents sur les coûts véritables de la mise à disposition de manuels, à la fois pour les bailleurs de fonds et pour les ministères, dont aucun n'est expert en matière de publication de livres. Pour plus d'informations sur le modèle, veuillez prendre contact avec la division de l'éducation de l'ASDI à l'adresse suivante: Birger Jarlsgatan 61/S-105 25 Stockholm, Suède.

Evaluation de la participation rurale: alphabétisation des adultes et responsabilisation

Un atelier international pour évaluer les expériences pilotes en Ouganda, au Bangladesh et en El Salvador

Kampala, Ouganda 31 juillet-2 août 1995

A l'issue de la rencontre, les participants pourront se rendre directement à Harare, Zimbabwe, pour assister au séminaire sur «Alphabétisation et Pouvoir» qui s'y tiendra du 7 au 9 août 1995, organisé par «Education pour le développement» et l'UNESCO

S'adresser à: M. David Archer ACTIONAID
Hamlyn House, MacDonald Road / Archway, London N19 5PG UK Tél: (44) 71 281 4101 Fax: 71 263 7599

CALENDRIER DES ÉVÉNEMENTS

F E V R I E R	
1 Mer	● Equipe de travail
2 Jeu	du DAE
3 Ven	● GTPE (francophone)
4 Sam	
5 Dim	
6 Lun	① Assises de l'Afrique
7 Mar	
8 Mer	
9 Jeu	
10 Ven	
11 Sam	
12 Dim	
13 Lun	
14 Mar	② Haut Conseil de la
15 Mer	Francophonie
16 Jeu	
17 Ven	
18 Sam	
19 Dim	
20 Lun	
21 Mar	③ OMS-UNESCO
22 Mer	④ Comité directeur
23 Jeu	de l'EPT
24 Ven	
25 Sam	
26 Dim	
27 Lun	● Coordonnateurs
28 Mar	des GT
29	
30	
31	

M A R S	
1 Mer	
2 Jeu	
3 Ven	
4 Sam	
5 Dim	
6 Lun	⑤ Sommet mondial
7 Mar	pour le développement
8 Mer	social
9 Jeu	
10 Ven	
11 Sam	
12 Dim	
13 Lun	
14 Mar	
15 Mer	
16 Jeu	
17 Ven	
18 Sam	
19 Dim	
20 Lun	
21 Mar	
22 Mer	
23 Jeu	
24 Ven	
25 Sam	
26 Dim	
27 Lun	
28 Mar	
29 Mer	
30 Jeu	Réunion du Comité
31 Ven	● exécutif du DAE

A V R I L	
1 Sam	● Réunion du Comité
2 Dim	exécutif du DAE (suite)
3 Lun	
4 Mar	
5 Mer	
6 Jeu	
7 Ven	
8 Sam	
9 Dim	
10 Lun	⑥ Séminaire sur le Schéma
11 Mar	directeur, Maurice
12 Mer	⑦ Bureau des ministres
13 Jeu	africains de l'Education
14 Ven	
15 Sam	
16 Dim	
17 Lun	
18 Mar	⑧ Consultation internationale
19 Mer	sur l'éducation des
20 Jeu	femmes et des filles dans
21 Ven	les pays les moins
22 Sam	avancés
23 Dim	
24 Lun	
25 Mar	
26 Mer	
27 Jeu	
28 Ven	
29 Sam	
30 Dim	
31	

Activités du DAE

- **Equipe de travail du DAE**
Le Comité exécutif du DAE a formé une équipe de travail pour analyser les résultats de l'évaluation de ses activités et formuler des recommandations pour d'éventuels changements. 1-2 février, Washington, D.C. (privé)
- **GTPE francophone**
Groupe de travail du DAE sur la profession enseignante concernant le programme en matière de gestion et de soutien des personnels de l'éducation dans 8 pays francophones. 30 janvier-3 février, Bamako.
- **Réunion des coordonnateurs des GT**
Rencontre des coordonnateurs des Groupes de travail pour discuter de la coordination des GT, des procédures opérationnelles courantes, de l'évaluation du DAE et de la réunion de la *Task Force*. 27-28 février, Washington D.C.
- **Réunion du Comité exécutif du DAE**
Session spéciale du Comité exécutif du DAE sur la révision des Principes d'association et questions diverses. 31 mars-1er avril, IIPE, Paris.

Autres réunions

- ① **Assises de l'Afrique**
Forum sur *Le développement social: les priorités de l'Afrique*. 6-10 février, Siège de l'UNESCO, Paris.
- ② **Haut Conseil de la Francophonie**
Onzième session du Haut Conseil de la Francophonie sur le thème *Les sociétés africaines et la francophonie*. 14-16 février, Paris. (privé)
- ③ **OMS-UNESCO**
L'impact de la dévaluation du franc CFA sur la santé et l'éducation, 21-24 février, Genève.
- ④ **Comité directeur de l'EPT**
Préparation de la 3ème réunion du Forum consultatif international sur l'Education pour tous et examen des progrès accomplis en matière d'EPT. 22-23 février, Siège de l'UNESCO, Paris
- ⑤ **Sommet mondial pour le développement social**
Thème: *L'éducation en tant que facteur clé de croissance économique, d'emploi et d'intégration sociale*. 6-12 mars, Copenhague.
- ⑥ **Séminaire sur le Schéma directeur de Maurice**
Examen de l'exécution du Schéma directeur de l'éducation pour l'an 2000. 10-13 avril, Maurice.

- ⑦ **Bureau des ministres africains de l'Education**
Coïncide avec le séminaire sur le Schéma directeur (10-13 avril) pour discuter des priorités des ministres en matière d'éducation, etc. Maurice.
- ⑧ **Consultation internationale sur l'éducation des femmes et des filles dans les pays les moins avancés**
Réunion organisée par l'UNESCO pour préparer la Conférence mondiale des Nations unies sur les femmes à Beijing en septembre. 18-21 avril, Paris.



Bailleurs de fonds pour l'éducation en Afrique

Lettre d'information trimestrielle publiée par le DAE

Tel.: (1) 45.03.37.96

Fax: (1) 45.03.39.65

Telex: 640032

E-mail sur Internet=

DSECRETARIAT1@WORLDBANK.ORG

Toute correspondance doit être adressée à:

La lettre d'information du DAE

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris