

Eduquer plus et mieux

Ecoles et programmes
d'alphabétisation
et de développement
de la petite enfance :
comment assurer l'efficacité
des apprentissages ?



Des ténébreux à la lumière, huile sur toile, oeuvre de Georges Mboursou, Gabon

Compte rendu
de la biennale de l'éducation en Afrique
Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006



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

Eduquer plus et mieux

Ecoles et programmes d'alphabétisation
et de développement de la petite enfance :
comment assurer l'efficacité des apprentissages ?

Compte rendu de la biennale de l'éducation en Afrique

Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006

Eduquer plus et mieux

Ecoles et programmes d'alphabétisation
et de développement de la petite enfance :
comment assurer l'efficacité des apprentissages ?

Compte rendu de la biennale de l'éducation en Afrique

Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

Ce document est un compte rendu des réunions de la biennale de l'éducation en Afrique qui s'est déroulée à Libreville, au Gabon, du 27 au 31 mars 2006. La biennale s'est intéressée à l'efficacité des apprentissages à l'école et dans les programmes d'alphabétisation et de développement de la petite enfance.

Les points de vue et opinions exprimés dans ce rapport sont ceux et celles des auteurs et ne doivent être attribués ni à l'ADEA, ni à ses membres ou aux organisations liées à l'ADEA, ni à toute personne agissant au nom de l'ADEA. Ce compte rendu a été préparé par Anna Obura, rapporteur général de la biennale et Thanh-Hoa Desruelles, responsable publications et communication de l'ADEA qui a assuré la coordination générale de l'édition.

Publié par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA). ISBN 10 : 92-9178-076-6 ISBN 13 : 978-92-9178-076-1.

Une édition en anglais de cette publication est disponible, intitulée *More and Better Education. What Makes Effective Learning in Schools, in Literacy and Early Childhood Development Programs? - Proceedings of the ADEA Biennale on Education in Africa, Libreville, Gabon, March 27-31, 2006*. ISBN 10 : 92-9178-075-8 ISBN 13 : 978-92-9178-075-4.

Œuvre d'art en couverture : *Des ténèbres à la lumière*, huile sur toile, œuvre de Georges M'bourou, Gabon.

Maquette de couverture et mise en page : Marie Moncet (04/05/07).

Ce document a été financé par les fonds programme de l'ADEA auxquels les organisations suivantes contribuaient au moment de la biennale : Banque africaine de développement (BAD) ; Agence canadienne de développement international (ACDI) ; Agence japonaise de coopération internationale (JICA) ; Agence norvégienne pour la coopération au développement (NORAD) ; Agence suédoise de développement international (Asdi) ; Carnegie Corporation de New York ; Commission européenne ; Banque mondiale ; Fondation Rockefeller ; Coopération allemande ; Institut international de planification de l'éducation (IIEP) ; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) ; Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) ; Agence des Etats-Unis pour le développement international (USAID) ; Ministère des Affaires étrangères, Département pour la coopération au développement, Autriche ; Ministère des Affaires étrangères, Danemark ; Ministère des Affaires étrangères, Finlande ; Ministère des Affaires étrangères, Direction générale de la coopération internationale et du développement, France ; Ministère des Affaires étrangères, Irlande ; Ministère des Affaires étrangères, Pays-Bas ; Department for International Development (DFID), Royaume-Uni ; Direction du développement et de la coopération (DDC), Suisse.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) 2006

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

Institut international de planification de l'éducation (IIEP/UNESCO)

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

Tél. : +33/ (0)1 4503 7757 - Fax : +33/ (0)1 4503 3965 - Mél : adea@iiep.unesco.org

Site web : www.ADEAnet.org

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----|
| LISTE DES ABRÉVIATIONS | VII |
| INTRODUCTION | 1 |
| CÉRÉMONIE D'OUVERTURE..... | 5 |
| SEANCES PLENIÈRES INTRODUCTIVES SUR LES TROIS THÈMES DE LA BIENNALE | 9 |
| SÉANCE PLÉNIÈRE 1. INTRODUCTION GÉNÉRALE | 11 |
| SÉANCE PLÉNIÈRE 2. FONDEMENTS ET ÉVOLUTION DE L'ALPHABÉTISATION EN AFRIQUE | 21 |
| SÉANCE PLÉNIÈRE 3. CONDITIONS ET FACTEURS D'EFFICACITÉ DES ÉCOLES EN AFRIQUE | 27 |
| SÉANCE PLÉNIÈRE 4. RELEVER LE DÉFI DE LA DÉFINITION DE MODÈLES DPE GÉNÉRALISABLES | 31 |
| A. SÉANCES PARALLÈLES D'APPROFONDISSEMENTSUR LES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISA- TION EFFICACES..... | 39 |
| SÉANCE A 1. VISION, POLITIQUE ET STRATÉGIE : ANALYSE ET PERSPECTIVES D'ÉVOLUTION..... | 41 |
| SÉANCE A 2. PROGRAMMES EFFICACES ET PROMETTEURS..... | 47 |
| SÉANCE A 3. ENVIRONNEMENTS INCITATIFS POUR ENGAGER LES APPRENANTS DANS UN PROGRAMME D'ALPHABÉTISATION..... | 53 |
| SÉANCE A 4. MOBILISATION DE RESSOURCES ET RENFORCEMENT DES CAPACITÉS : RENDRE LES PROGRAMMES PLUS COÛT-EFFICACES | 59 |
| SÉANCE A 5. ALLER DE L'ALPHABÉTISATION À L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE | 65 |
| B. SEANCES PARALLELES D'APPROFONDISSEMENT SUR LES ÉCOLES EFFICACES ET L'AMÉ- LIORATION DE LA QUALITÉ..... | 73 |
| SÉANCE B 1. CARACTÉRISTIQUES DES ÉCOLES EFFICACES..... | 75 |
| SÉANCE B 2. LES ENSEIGNANTS ET LES DIRECTEURS D'ÉCOLE AU CŒUR DES CHANGEMENTS À L'ÉCOLE ET DANS LA CLASSE | 81 |
| SÉANCE B 3. POUR UN APPRENTISSAGE EFFICACE EN AFRIQUE : L'ÉDUCATION BILINGUE ET LA RÉFORME DU PROGRAMME SCOLAIRE | 89 |
| SÉANCE B 4. RENFORCER LES RESPONSABILITÉS ET LES CAPACITÉS DES ÉCOLES ET DES COMMUNAUTÉS À AMÉLIORER LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES..... | 93 |
| SÉANCE B 5. L'IMPÉRATIF D'ÉQUITÉ..... | 99 |

| | |
|--|-----|
| C. SÉANCES PARALLÈLES D'APPROFONDISSEMENT SUR LES PROGRAMMES | |
| DPE GÉNÉRALISABLES..... | 103 |
| SÉANCE C 1. PRÉPARER LES ÉCOLES POUR LES ENFANTS | 105 |
| SÉANCE C 2. PRÉPARER LES ENFANTS À L'ÉCOLE – UN TRAVAIL AVEC LES FAMILLES ET LES COMMUNAUTÉS | 111 |
| SÉANCE C 3. PRÉPARER LES ENFANTS À L'ÉCOLE À TRAVERS DES INTERVENTIONS D'APPRENTISSAGE PRÉCOCE HOLISTIQUES | 115 |
| SÉANCE C 4. LE COÛT DES INTERVENTIONS DPE | 119 |
| SÉANCE C 5. COORDINATION ET PÉRENNITÉ DE L'OFFRE INTÉGRÉE DPE | 127 |
| TABLE RONDE SUR LES DÉFIS ET LES OPPORTUNITÉS | 133 |
| SÉANCE PLÉNIÈRE 5. TABLE RONDE SUR LES DÉFIS ET LES OPPORTUNITÉS..... | 135 |
| SÉANCES PLÉNIÈRES DE SYNTHÈSE ET DE CLÔTURE | 143 |
| SÉANCE PLÉNIÈRE 6. RESTITUTION DES CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS DES SÉANCES PARALLÈLES SUR LES TROIS THÈMES DE LA BIENNALE..... | 145 |
| SÉANCE PLÉNIÈRE 7. CONCLUSION ET CLÔTURE | 159 |
| ANNEXES..... | 167 |
| ANNEXE 1. PROGRAMME DE LA RÉUNION..... | 169 |
| ANNEXE 2. DOCUMENTS PRÉSENTÉS..... | 207 |
| ANNEXE 3. LISTE DES PARTICIPANTS | 215 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS

| | |
|----------|--|
| ABE | Education de base alternative (<i>Alternative Basic Education</i>) |
| ABET | Enseignement et formation de base des adultes (<i>Adult Basic Education and Training</i>) |
| ACDI | Agence canadienne de développement international |
| ACRWC | Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant |
| ADEA | Association pour le développement de l'éducation en Afrique |
| AFIDES | Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires |
| APE | Association de parents d'élèves |
| APNEF | Association pour la promotion de l'éducation non formelle |
| ARED | Associés pour la recherche, l'éducation et le développement |
| ASHEWA | Association pour le renforcement de l'enseignement supérieur des femmes en Afrique |
| ASS | Afrique subsaharienne |
| AYE | Education des adultes et des jeunes (<i>Adult and Youth Education</i>) |
| BAfD | Banque africaine de développement |
| BEUPA | Education de base dans les zones urbaines pauvres |
| BIE | Bureau international d'éducation |
| BREDA | Bureau régional de l'éducation en Afrique, UNESCO, Dakar |
| CAPEF | Cabinet d'appui en éducation et en formation |
| CEDAW | Convention sur l'élimination de toutes formes de discrimination à l'égard des femmes |
| CEDEAO | Communauté économique des Etats de l'Afrique de l'Ouest |
| CEPEC | Centre international de recherche et d'expérimentation sur l'éducation |
| CONFEMEN | Conférence des ministres de l'Education des pays ayant le français en partage |
| CRC | Convention relative aux droits de l'enfant |
| CSLP | Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté |
| CTP | Case des tout-petits |
| DANIDA | Agence danoise de développement international |
| DFID | Département pour le développement international (R.U.) (<i>Department for International Development</i>) |
| DIPE | Développement intégré de la petite enfance |
| DPE | Développement de la petite enfance |
| DSRP | Document stratégique de réduction de la pauvreté |
| DSS | Soutien direct (financement) aux écoles |
| EBU | Education de base universelle |
| ECERS | Echelle d'évaluation de l'environnement de la petite enfance (<i>Early Childhood Environment Rating Scale</i>) |
| EQUIP | Programme pour l'amélioration de la qualité de l'éducation (<i>Education Quality Improvement Program</i>) |
| EPT | Education pour tous |
| EPU | Enseignement primaire universel |
| FEA | Forum des éducatrices africaines (<i>Forum of African Women Educationalists FAWE</i>) |
| FCFA | Franc de la communauté financière d'Afrique |
| FLP | Alphabétisation de la famille (<i>Family Literacy Project</i>) |

| | |
|----------|--|
| FONAENF | Fonds national pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle, Burkina Faso |
| FRESH | Renforcement des ressources pour améliorer la santé à l'école (<i>Focusing Resources for Effective School Health</i>) |
| FTI | Initiative de mise en œuvre accélérée (<i>Fast Track Initiative</i>) |
| GMR | Rapport mondial de suivi sur l'EPT, UNESCO (publication annuelle) |
| GT | Groupe de travail de l'ADEA |
| GTASE | Groupe de travail de l'ADEA sur l'analyse sectorielle |
| GTEDAL | Groupe de travail de l'ADEA sur l'enseignement à distance et l'apprentissage libre |
| GTES | Groupe de travail de l'ADEA sur l'enseignement supérieur |
| GTCOMED | Groupe de travail de l'ADEA sur la communication pour l'éducation et le développement |
| GTDPÉ | Groupe de travail de l'ADEA sur le développement de la petite enfance |
| GTFE | Groupe de travail de l'ADEA sur les finances et l'éducation |
| GTZ | Coopération allemande (<i>Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit</i>) |
| HSRC | Conseil de recherche en sciences humaines (<i>Human Sciences Research Council</i>) |
| IATT | Equipe spéciale inter-agences de l'ONUSIDA sur le VIH/SIDA et l'éducation (<i>Inter-Agency Task Team</i>) |
| ICP | Confédération internationale des directeurs d'établissement |
| IDPE | Instrument de développement de la petite enfance |
| IEPE | Instrument d'évaluation de la préparation à l'école |
| IPE | Institut international de planification de l'éducation, UNESCO, Paris |
| IMCH | Santé maternelle et infantile internationale (<i>International Maternal and Child Health</i>) |
| INADES | Institut africain pour le développement économique et social |
| InWent | Formation continue et développement international (<i>Internationale Weiterbildung und Entwicklung</i>) |
| IREDU | Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education |
| ISA | Association des écoles internationales |
| KENEPOTE | Réseau kenyan des enseignants séropositifs |
| NEPAD | Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique |
| NQF | Cadre national de qualification |
| OC | Organisation communautaire |
| OCDE | Organisation de coopération et de développement économiques |
| OIF | Organisation Internationale de la francophonie |
| OMD | Objectifs du Millénaire pour le développement |
| ONG | Organisation non gouvernementale |
| ONUSIDA | Programme commun des Nations unies sur le VIH/SIDA |
| OSC | Organisations de la société civile |
| PAFNA | Projet d'appui à la formation des néo-alphabétisés |
| PAM | Programme alimentaire mondial |
| PASEC | Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN |
| PCIME | Prise en charge intégrée des maladies de l'enfant |
| PEPE | Protection et l'éducation de la petite enfance |
| PIEA | Programme intégré d'éducation des adultes |
| PMI | Protection maternelle et infantile |

| | |
|----------|--|
| PIB | Produit intérieur brut |
| PNB | Produit national brut |
| PROCAP | Renforcement des capacités locales pour la promotion de la petite enfance du Plan Louga |
| RCA | République centrafricaine |
| RDA | Reconnaissance des acquis |
| RDC | République démocratique du Congo |
| REFLECT | Alphabétisation fréirienne régénérée par des techniques communautaires autonomisantes |
| RESAFAD | Réseau africain de formation à distance |
| ROCARE | Réseau ouest et centre-africain de recherche en éducation |
| SACMEQ | Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (<i>Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality</i>) |
| SECAD | Secrétariat de l'éducation permanente, de l'alphabétisation et de la diversité (<i>Secretariat of Continuing Education, Literacy and Diversity</i>) |
| SADC | Communauté pour le développement de l'Afrique australe |
| SANLI | Système plus informel d'alphabétisation |
| DDC/SDC | Direction du développement et de la coopération (Suisse) /Swiss Agency for Development and Cooperation |
| SDE | Soutien direct aux écoles |
| SSE | Statut socio-économique |
| SWAP | Approche sectorielle |
| TBS | Taux brut de scolarisation |
| TI | Technologies de l'information |
| TIC | Technologies de l'information et de la communication |
| TNS | Taux net de scolarisation |
| TSC | Commission de la fonction enseignante (<i>Teachers' Service Commission</i>) |
| UA | Union africaine |
| UE | Union Européenne |
| UNESCO | Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture |
| UNICEF | Fonds des Nations unies pour l'enfance |
| UNISA | Université d'Afrique du Sud |
| UVA | Université virtuelle africaine |
| VIH/SIDA | Virus de l'immunodéficience humaine/syndrome d'immunodéficience acquise |
| WCAR | Région Afrique de l'Ouest et Afrique centrale (<i>West and Central Africa Region</i>) |

INTRODUCTION

L'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) a tenu sa biennale 2006 au Centre de conférences de Libreville, au Gabon, du 27 au 31 mars 2006. La rencontre, organisée en collaboration avec le ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur du Gabon, a été ouverte conjointement par le président du Gabon, M. El Hadj Omar Bongo Ondimba et le président du Cap Vert, M. Pedro de Verona Rodrigues Pires.

536 personnes ont participé à la biennale, dont 41 ministres et ministres délégués et 108 fonctionnaires, en provenance de 38 pays d'Afrique subsaharienne. Étaient également présents des représentants d'agences bilatérales ou multilatérales de développement, de fondations, d'organisations non gouvernementales et de la société civile. Des membres des groupes de travail de l'ADEA, des chercheurs, des universitaires et des personnes ressources venus de pays africains et d'autres régions ont également participé aux travaux. La liste des participants figure à l'Annexe 3.

Événement régional majeur et lieu de rencontre exceptionnel entre les principaux acteurs de la coopération éducative en Afrique, les biennales sont avant tout un moment fort de dialogue sur les politiques éducatives en Afrique. Leur objectif est de promouvoir une réflexion collégiale à partir de l'échange de savoirs, de connaissances et d'expériences autour de thèmes cruciaux pour le devenir de l'éducation en Afrique. Pour l'ADEA, les

biennales sont également un point culminant de la vie de l'Association et une occasion unique pour nourrir sa réflexion et guider ses actions futures.

L'ADEA et la réflexion sur l'amélioration de la qualité

En 2006, les défis posés à l'Afrique restent préoccupants : conflits, appauvrissement accentué, expansion exponentielle de la pandémie du VIH/SIDA, pays en risque de ne pas atteindre les objectifs de l'EPT en 2015. Mais face à ce sombre tableau, des sources d'optimisme émergent. L'annulation de la dette initiée par le G8, l'impulsion donnée aux programmes de lutte contre la pauvreté et les objectifs du Millénaire pour le développement expriment des engagements forts de la communauté internationale et représentent autant d'opportunités nouvelles à saisir pour aller de l'avant.

Pour faire face à ces défis tout comme pour saisir ces opportunités, l'Afrique n'a pas de levier plus puissant que celui de l'éducation. Facteur essentiel pour la croissance économique, la redistribution équitable, la sauvegarde de la santé, la promotion de la citoyenneté démocratique, l'éducation est une condition *sine qua non* et un moteur puissant du développement durable.

Cette centralité de l'éducation explique les engagements collectifs et la mobilisation autour des objectifs de l'EPT, dont les piliers sont l'enseignement primaire, l'alphabé-

tisation des jeunes et des adultes et le développement de la petite enfance.

En Afrique, les bilans récents montrent des avancées considérables en ce qui concerne l'élargissement de l'accès à l'éducation. En effet, neuf enfants africains sur dix vont aujourd'hui à l'école. En revanche, l'efficacité des systèmes demeure particulièrement faible puisque seuls 60 % des enfants qui entrent à l'école achèvent la scolarité primaire. Parmi ceux-ci, environ 50 % ne maîtrisent pas les acquisitions de base. Ces performances médiocres ne permettent pas d'espérer qu'elles auront, dans un avenir proche, un impact majeur sur l'éradication de l'analphabétisme en Afrique. Or l'alphabétisation pour tous représente pour tout pays une condition nécessaire et un facteur primordial de développement durable.

C'est dans ce contexte que l'ADEA a choisi de porter une attention particulière à la question de l'amélioration de la qualité de l'éducation. L'exploration de ce champ de réflexion a donné lieu à la mise en place, en 2002, d'un groupe de travail ad hoc sur la qualité de l'éducation. Chargé de réaliser une vaste étude sur l'amélioration de la qualité, ce groupe ad hoc a également coordonné le travail scientifique à la base de deux biennales de l'ADEA : la première (Grand Baie, Maurice, 2003) s'est intéressée aux politiques et pratiques efficaces pour l'amélioration de la qualité de l'éducation ; la seconde a mis en exergue les facteurs et conditions d'efficacité des apprentissages au niveau de l'école et des programmes d'alphabétisation et de développement de la petite enfance (Libreville, Gabon, 2006).

Problématique, thèmes et objectifs de la biennale de Libreville

La mobilisation internationale autour des objectifs EPT a mis en avant l'enseignement primaire universel et la parité filles-garçons qui représentent deux des six objectifs du cadre d'action de Dakar. Ils sont également les deux seuls objectifs EPT inscrits parmi les huit objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). C'est parce que les objectifs concernant le développement de la petite enfance, l'alphabétisation, la formation des jeunes et des adultes – et, dans une certaine mesure, la qualité de l'éducation – n'ont pas reçu d'attention et d'efforts suffisants que le Comité directeur de l'ADEA a décidé de poursuivre et d'approfondir en 2006 le travail fait sur l'amélioration de la qualité de l'apprentissage, thème de la biennale 2003. C'est dans cette continuité que s'inscrit le thème de l'efficacité de l'apprentissage de base, au niveau de ses trois composantes : écoles de base formelles, alphabétisation et formation des jeunes et des adultes, développement de la petite enfance.

Rappelons que l'efficacité de l'apprentissage se mesure d'abord par les taux de survie et d'achèvement dans les cycles de formation concernés. En Afrique, comme nous le verrons, les taux de redoublements et d'abandons sont particulièrement élevés dans l'enseignement de base. Ceci conduit, comme nous l'avons déjà signalé dans les paragraphes précédents à : (i) à des coefficients d'efficacité faibles, en moyenne 60% ; (ii) un pourcentage important d'élèves parmi ceux qui achèvent le cycle qui ne maîtrisent pas les acquisitions fondamentales. Or ce sont bien ces résultats de l'apprentissage

qui comptent car le risque est grand que les jeunes en question deviennent analphabètes.

Pourtant, en dépit de performances médiocres, on peut observer dans de nombreux pays africains des exemples de réussite dans les différents sous-domaines de l'éducation de base. Quels sont-ils ? Quels sont les écoles et les programmes d'alphabétisation et de développement de la petite enfance qui réalisent des performances supérieures ? Existe-t-il en Afrique des caractéristiques propres et communes à ces écoles et programmes ? Comment les reconnaître, les définir et les conceptualiser dans une perspective de capitalisation et de reproductibilité ? Quels enseignements peut-on en tirer pour entreprendre des politiques et des stratégies de renforcement de l'efficacité ?

L'exploration de ces questions a guidé le travail préparatoire à la biennale 2006 qui s'est focalisée sur les résultats de l'apprentissage et sur ce qui les détermine dans les lieux et dans l'environnement où il se déroule. D'autres questions ont été posées : Que faire pour réduire de manière significative les redoublements, les abandons et les échecs scolaires dans les écoles africaines ? Comment rendre efficace une école qui ne l'est pas ? Dans les contextes africains de rareté des ressources, quelles stratégies et expériences DPE ont prouvé leur efficacité ? Comment promouvoir des programmes d'alphabétisation qui garantissent la réussite de l'apprentissage et qui engagent les apprenants dans des processus d'autonomisation, d'auto-promotion personnelle et de développement collectif ?

Enfin, la biennale s'est aussi intéressée aux synergies entre les trois composantes de l'éducation de base en

vue de l'élargissement de l'accès et de l'amélioration de la qualité. Les liens entre éducation scolaire, alphabétisation et développement de la petite enfance sont aujourd'hui clairement établis par le forum de Dakar dans la formulation des objectifs EPT. D'abord, leurs actions convergent pour renforcer le niveau et le stock d'éducation dans la population globale d'un pays et pour la réalisation des objectifs EPT. Ensuite, les trois composantes entretiennent des relations interactives : la scolarisation primaire s'attaque à la source à l'analphabétisme pendant que des parents alphabétisés développent une attitude plus positive en faveur de l'éducation scolaire et préscolaire de leurs enfants à qui, de surcroît, ils peuvent plus efficacement apporter un soutien dans l'apprentissage. Par ailleurs, de nombreuses études ont démontré que les programmes DPE améliorent notablement les futures performances scolaires, voire socio-professionnelles. Enfin, la mutualisation des ressources de l'enseignement scolaire, de l'alphabétisation et de l'éducation préscolaire grâce à une stratégie de prise en charge intégrée des objectifs EPT peut créer des synergies, fédérer les efforts et mettre à contribution les ressources latentes ou sous-utilisées du système. Ce dernier point soulève un autre aspect de l'efficacité traité par la biennale et lié à l'utilisation des ressources : la transformation efficace des ressources en résultats d'apprentissage.

Organisation de la biennale

Les travaux de la biennale se sont déroulés en plusieurs parties combinant séances plénières et parallèles et tables rondes.



La séance officielle d'ouverture a permis d'entendre les allocutions des présidents du Cap Vert et du Gabon ainsi que les discours du président de l'ADEA, de la présidente du bureau des ministres de l'ADEA, de la présidente du Forum des éducatrices africaines (FEA), de la vice-présidente de la Banque africaine de développement (BAfD) et de la commissaire pour les ressources humaines de l'Union africaine (UA).

Les travaux ont démarré avec quatre séances plénières introductives :

- une introduction générale pendant laquelle ont été présentés le rapport de suivi EPT sur l'alphabétisation en Afrique et l'exercice de revue par les pairs en cours au Gabon ;
- trois séances plénières pour introduire les trois thèmes principaux de la biennale.

Après la séance d'ouverture et les séances introductives, et pour la première fois dans l'histoire des biennales de l'ADEA, trois séries de séances parallèles ont eu lieu simultanément pour approfondir les trois thèmes principaux : les programmes d'alphabétisation efficaces ; les écoles efficaces et l'amélioration de la qualité ; les programmes DPE généralisables en Afrique.

Les séances parallèles se sont déroulées sur deux jours, entrecoupées par une séance plénière pour ouvrir une perspective aux trois thèmes sur les défis et opportunités à la réalisation d'une éducation de qualité pour tous en Afrique.

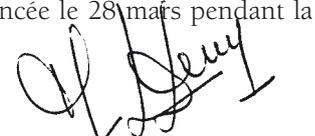
Le dernier jour a clôturé les travaux de la biennale par deux séances plénières : une restitution des travaux en petits groupes sur les programmes d'alphabétisation, les écoles efficaces et les programmes DPE et une synthèse

générale faisant le bilan des leçons apprises pendant la biennale. La dernière séance a également été l'occasion pour les participants d'entendre le compte rendu de la réunion du Forum des ministres qui s'était déroulée juste avant l'ouverture de la biennale.

Réunions et événements en marge de la biennale

Plusieurs réunions et événements ont eu lieu en marge de la biennale :

- le Forum des ministres de l'Education des pays d'Afrique subsaharienne s'est tenu le 27 mars, juste avant l'ouverture de la biennale ;
- les groupes de travail de l'ADEA sur l'enseignement supérieur (GTES), l'enseignement à distance et l'apprentissage libre (GTEDAL), la communication pour l'éducation et le développement (GTCOMED), l'analyse sectorielle (GTASE), les finances et l'éducation (GTFE) et le développement de la petite enfance (GTDPE) ont réuni leurs comités directeurs ou tenu des réunions techniques ;
- l'ADEA a également profité de la biennale pour lancer sa dernière publication « *Le défi de l'apprentissage - Améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne* » ;
- enfin, la décennie des Nations unies pour l'éducation en vue du développement durable pour la région Afrique a été lancée le 28 mars pendant la biennale.


MAMADOU NDOYE
SECRÉTAIRE EXÉCUTIF, ADEA

CÉRÉMONIE D'OUVERTURE

Discours du président de l'ADEA, M. Ahlin Byll-Cataria

Après avoir chaleureusement remercié l'hôte de la biennale 2006, M. El Hadj Omar Bongo Ondimba, président du Gabon, M. Byll-Cataria a rappelé combien ce pays attachait de l'importance à l'éducation, évoquant son généreux soutien pour l'organisation de la biennale. Il a tenu également à saluer le président du Cap Vert - pays où l'éducation a fait de remarquables progrès ces dernières années, notamment en matière d'harmonisation des systèmes formels et non formels - ainsi que le Premier ministre de Namibie. Par ailleurs, il s'est réjoui de la présence à la cérémonie d'ouverture de représentants de l'Union africaine (UA) et de la Banque africaine de développement (BAfD) ainsi que de la présidente du Forum des éducatrices africaines (FEA). Le président a exprimé toute sa gratitude au secrétariat de l'ADEA et en particulier au secrétaire exécutif, M. Mamadou Ndoye, pour leur travail acharné. Il a rappelé comment, conformément à la tradition des biennales, les échanges allaient porter sur des questions concrètes et des expériences afin de tirer les leçons apprises au cœur même de l'Afrique et, surtout, de réorienter et d'améliorer les politiques et interventions dans la région. Les biennales sont tournées vers l'action

et ont pour caractéristique distinctive de travailler sur des informations probantes.

La question retenue pour la biennale 2006 - améliorer la qualité pour renforcer l'efficacité de l'éducation - s'inscrit dans la lignée du forum de Dakar, en 2000. Les progrès de la scolarisation partout en Afrique exigent que l'on s'intéresse de toute urgence à la qualité et aux résultats, non seulement pour maintenir les enfants à l'école et s'assurer qu'ils vont au terme de leur cycle primaire mais aussi pour garantir des résultats scolaires effectifs. Le contenu, la pertinence et les modes de prestation de nos systèmes éducatifs - le cœur même de toute l'entreprise éducative - sont plus que jamais d'actualité, les programmes d'éducation devant répondre aux besoins de tous les groupes marginalisés et minoritaires.

L'ADEA n'agit pas seule dans son coin, bien au contraire. Aux côtés d'institutions et de programmes apparentés - la nouvelle décennie de l'Union africaine pour l'éducation, l'UNESCO, la décennie des Nations unies en vue du développement durable, le Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD), l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), etc. - l'ADEA considère devoir agir dans le contexte général des politiques et du développement de l'Afrique. Non contente de réunir et de diffuser des informations



tirées de la recherche, l'ADEA commande des travaux novateurs dans des domaines émergents afin d'appuyer le renforcement des capacités pour l'élaboration de politiques éducatives à travers le continent. Afin d'encourager les interactions intrarégionales, l'ADEA a mis en place depuis la dernière biennale des pôles de collaboration inter-pays. Le président de l'ADEA a engagé les partenaires extérieurs à dépasser la simple assistance pour lancer des programmes en Afrique et soutenir ainsi durablement ceux qui ont fait leurs preuves. Dans sa conclusion, M. Byll-Cataria a interpellé les acteurs et les partenaires de l'ADEA, leur demandant d'œuvrer ensemble pour éduquer plus et mieux.

Discours de M. El Hadj Omar Bongo Ondimba, président de la République du Gabon

Le président du Gabon a chaleureusement et fraternellement accueilli les participants de la sixième biennale de l'ADEA, au nom du peuple gabonais, en

Collectivement, nous pouvons surmonter les obstacles au développement si nous plaçons l'éducation au cœur de nos initiatives.

M. El Hadj Omar Bongo Ondimba, président de la République du Gabon

parviendra à résoudre de manière efficace et collective les problèmes bien connus qui frappent le continent - pauvreté, famine, maladies, récession et conflits. La scolarisation doit répondre aux évolutions et à la diversité des besoins de la société. Le président a estimé

rappelant qu'il avait fait des jeunes et des femmes la priorité de son plan sur sept ans. Véritable clé de l'avenir des peuples africains, l'éducation

qu'il fallait pour ce faire, et avant toute autre chose, renforcer et soutenir les enseignants - sans négliger pour autant les questions d'approvisionnement, de qualité et d'inadéquation au niveau des écoles.

Pour le président du Gabon, cette biennale est l'occasion d'analyser de manière objective et approfondie les enjeux éducatifs. Il a insisté pour que la question du VIH/SIDA dans l'éducation ne soit pas oubliée lors des discussions autour des trois thèmes retenus et a demandé que les recommandations formulées à l'issue de cette réunion soient adaptées à l'éducation telle que nous la connaissons aujourd'hui.

Discours de M. Pedro Pires, président de la République du Cap Vert

Le président du Cap Vert a exprimé sa très sincère gratitude pour avoir été convié à la biennale. Il a félicité son homologue gabonais pour ses efforts soutenus en faveur du dialogue entre les belligérants de la région et de la restauration de la paix en Afrique. Il est revenu sur le consensus prévalant actuellement à propos de l'éducation, véritable socle du développement, et a souligné la diversité des voies empruntées

Les objectifs du Millénaire pour 2015 sont à notre portée. Mais ils exigent une volonté politique durable.

M. Pedro Pires, président de la République du Cap Vert

par les pays pour atteindre leurs objectifs éducatifs. Il a salué le succès des différentes biennales de l'ADEA, véritables catalyseurs des débats et des échanges sur l'éducation en Afrique, soulignant le rôle moteur de l'Association dans le développement des capacités

nationales, l'examen des priorités des différents pays et la mobilisation croissante de ressources extérieures. Pour M. Pires, tous les acteurs de l'éducation doivent avoir à cœur d'en améliorer l'efficacité. Il s'est réjoui de voir que les programmes d'alphabétisation des adultes adoptés au Cap Vert allaient faire l'objet d'un exposé. Sans diminuer leur importance, il a rappelé la place primordiale de l'éducation de la petite enfance. Seul un engagement politique sans faille en faveur de l'éducation a permis de résorber l'analphabétisme au Cap Vert où, malgré des moyens limités, le taux est passé de 80 % en 1975 à seulement 23 % en 2004. Le pays n'ayant pas de ressources naturelles, l'éducation est encore plus vitale pour la survie de la nation. S'il a rappelé aux participants qu'il ne restait plus que neuf ans avant d'atteindre le délai fixé pour la réalisation des objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), il s'est dit convaincu qu'ils étaient à la portée de tous.

Discours de Mme Rosalie Kama-Niamayoua, présidente du Forum des ministres africains de l'éducation de l'ADEA

Mme Kama-Niamayoua a tenu à son tour à remercier le président du Gabon d'avoir bien voulu accueillir la sixième biennale de l'ADEA, la première à se dérouler en Afrique centrale, pour le plus grand plaisir de certains. La présidente a indiqué que le thème de la précédente biennale - la qualité - ne serait pas oublié pendant celle-ci, car les conditions, les contextes et les facteurs essentiels pour

instaurer des systèmes éducatifs seraient étudiés et devraient ainsi permettre d'approfondir la question. Elle a noté que la biennale se pencherait sur des solutions abordables visant à élargir l'accès à l'éducation et à améliorer les taux d'achèvement. Les participants seraient aussi amenés à étudier les bonnes pratiques des programmes d'alphabétisation des adultes, pour voir notamment comment accroître l'alphabétisation des femmes - l'une des clés du développement global. Il s'agirait aussi, car c'est vital, d'identifier des solutions peu coûteuses pour améliorer la qualité des programmes d'éducation de la petite enfance et pour assurer l'élaboration de politiques dans tous les pays mais aussi pour garantir des investissements dans des programmes réalistes dont la mise en œuvre portera ses fruits. Mme la ministre a évoqué le rôle crucial des enseignants et la nécessité de les soutenir et de développer correctement leurs capacités.

Elle a souligné la synergie entre les thèmes de la biennale, les OMD et les objectifs EPT et la mission de l'ADEA : encourager le dialogue sur les politiques et l'échange d'informations et d'expériences sur l'éducation entre ministres de l'éducation, entre bailleurs de fonds et entre ces deux familles d'acteurs. C'est le seul moyen pour que tous partagent une même compréhension

des stratégies qui se sont révélées efficaces face aux différents défis. La collaboration entre le NEPAD et l'ADEA devrait contribuer à l'atteinte des objectifs de la décennie pour l'éducation en Afrique 2006-15. La

Les enseignants sont la clé de la quête pour l'efficacité de l'éducation. Il faut développer les programmes de formation initiale et continue des enseignants et leur apporter à l'avenir un soutien.

Mme Rosalie Kama-Niamayoua, présidente du Forum des ministres africains de l'ADEA

ministre a conclu en rappelant aux délégués que chaque année, le mois de mars était dédié aux femmes et à leur rôle social essentiel. Cette année, l'accent était mis sur les femmes dans les prises de décision - question que la ministre a rapprochée de celle des besoins des femmes en matière d'éducation.

SEANCES PLENIÈRES INTRODUCTIVES
SUR LES TROIS THÈMES DE LA BIENNALE :
ALPHABÉTISATION, ÉCOLES ET PROGRAMMES DPE EFFICACES

SÉANCE PLÉNIÈRE I.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La première séance plénière a marqué le début des discussions. Deux rapports ont fait l'objet d'une présentation et de débats après les discours d'ouverture : une évaluation de l'EPT en Afrique réalisée par l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (GMR) et un exposé sur la revue par les pairs en cours au Gabon.

Allocutions des conférenciers d'honneur

Présidence :

Mme Rosalie Kama-Niamayoua, présidente du Forum des ministres africains de l'ADEA

Conférenciers d'honneur :

M. Nahas Angula, Premier ministre de Namibie
M. Birger Fredriksen, expert en éducation et ancien conseiller principal à la Banque mondiale

Première allocution d'honneur – Les défis posés par les objectifs EPT et les OMD

La présidente a présenté le Premier ministre de Namibie en rappelant qu'il avait été longtemps ministre de l'Education et un membre engagé du comité directeur de l'ADEA, mais aussi un parfait connaisseur du

secteur de l'éducation, qui s'est intéressé en particulier au développement des compétences des enfants qui abandonnent l'école.

Après avoir salué le président et le peuple du Gabon pour le chaleureux accueil réservé à la biennale de l'ADEA, M. Nahas Angula a déclaré que la biennale 2006, avec son accent mis sur l'efficacité de l'apprentissage, allait marquer un tournant dans le développement de l'éducation

en Afrique. Il s'agit en effet de poursuivre sans relâche la qualité et de tirer vers le haut l'offre

éducative sur le continent. Lors du Forum mondial sur l'éducation pour tous, organisé à Dakar (Sénégal) en avril 2000, les pays africains se sont engagés avec d'autres nations à assurer l'éducation de tous les citoyens partout dans le monde. Les besoins des enfants fragiles et défavorisés, des minorités ethniques, des filles et des femmes avaient alors été identifiés comme hautement prioritaires.

M. Angula a ensuite rappelé aux délégués la réunion des chefs d'Etat et de gouvernement à New York, en septembre 2000, où tous avaient réaffirmé leur engagement en faveur des OMD : éradiquer l'extrême pauvreté et la

Questions pour chaque pays

Où se situe mon pays par rapport aux engagements en faveur de l'EPT ?

Comment mon pays tient-il ses engagements en faveur des OMD ?

M. Nahas Angula, Premier ministre, Namibie

faim ; parvenir à un enseignement primaire universel (EPU) ; promouvoir l'égalité des sexes et l'émancipation des femmes ; réduire la mortalité infantile ; améliorer la santé maternelle ; lutter contre le VIH/SIDA, le paludisme et d'autres maladies ; garantir la pérennité de l'environnement. Le Premier ministre a préconisé de faire de ces engagements en faveur de l'EPT et des OMD le fil directeur des débats de la biennale, en tâchant de répondre à deux questions : où se situe mon pays par rapport aux engagements pris à Dakar ? Comment mon pays tient-il ses engagements en faveur des OMD ?

A l'indépendance en 1990, la Namibie s'est engagée sur des objectifs précis d'éducation et de formation, conformément à la constitution du pays. Les inscriptions sont passées de 70 % à 90 % en 2004. Quinze ans après l'indépendance, l'Etat dépense un quart de son budget annuel ou 10 % de son PIB pour l'éducation et la formation. Pourtant, le chômage des jeunes, la pauvreté, l'atonie de la croissance et la pandémie du VIH/SIDA ont conduit le gouvernement à s'interroger sur la pérennité et les rendements sociaux exacts de cet investissement. Un bilan exhaustif du secteur de l'éducation a été réalisé en 2005, avec l'appui technique de la Banque mondiale. A l'issue de cet exercice, la Namibie a élaboré un programme complet et systématique de rénovation sectorielle, qui augmentera les capacités de prestation du système éducatif - en renforçant notamment la programmation de l'éducation de la petite enfance et en instaurant un environnement propice à l'apprentissage tout au long de la vie. Ce programme de rénovation de l'éducation est la réponse du pays aux objectifs EPT et aux OMD. Il s'appuie sur une répartition optimale des offres éducatives afin de parvenir à un développement

social équitable. La Namibie n'a pas les moyens de financer la totalité du programme et cherche des fonds supplémentaires auprès de partenaires extérieurs, conformément aux termes du partenariat mondial défini en 2000 à Dakar et à New York.

Seconde allocution d'honneur – Réussites passées et défis à venir pour l'ADEA

Les participants de la biennale ont reconnu en Birger Fredriksen un expert averti de l'éducation en Afrique et un ancien membre actif du comité directeur de l'ADEA.

M. Fredriksen s'est dit impressionné par le nombre de participants à la biennale qui, depuis la toute première édition en 1991 à Manchester (Royaume-Uni), est devenue « *l'événement incontournable en matière d'éducation en Afrique* ». Traditionnellement, l'ADEA tente d'identifier les évolutions salutaires et d'exploiter ces réussites. Actuellement, cinq tendances positives se dessinent :

Au début des années 1990, l'Afrique devait trouver des solutions pour sortir de l'impasse de la stagnation de la scolarisation primaire. Aujourd'hui, le défi consiste à maintenir l'impressionnant taux de croissance enregistré ces cinq dernières années et à améliorer la qualité.

Birger Fredriksen, ancien conseiller principal en éducation, Banque mondiale

- l'augmentation impressionnante des inscriptions dans le primaire sur l'ensemble du continent depuis 2000 ;

- l'engagement politique croissant en faveur de l'éducation qui, au-delà de l'universalisation de l'enseignement primaire, concerne la qualité et les résultats scolaires ;
- l'augmentation de l'aide à l'éducation en Afrique ;
- le développement significatif des échanges et de l'assistance entre pays africains ;
- l'attention accordée désormais, au-delà de la généralisation de l'enseignement, à l'enseignement général et professionnel post-primaire.

Faisant un retour en arrière, M. Fredriksen a rappelé comment les années 1980 avaient été pour les pays africains celles d'un nouveau défi : augmenter les taux de scolarisation car les impressionnants progrès réalisés en matière d'éducation après l'indépendance commençaient à s'essouffler. Vingt ans après, en 2000, on observait à nouveau un bond des inscriptions dans le primaire, de 80 à 90 %. Aujourd'hui, M. Fredriksen s'est réjoui que l'accent actuel soit mis sur la qualité de l'éducation - seule solution véritablement efficace pour améliorer les taux d'achèvement et les résultats scolaires.

Les financements extérieurs assurent actuellement environ un tiers du budget de l'enseignement primaire en Afrique et devraient, si les engagements financiers sont tenus, atteindre les deux tiers d'ici à 2015. Cette augmentation de l'aide présente un inconvénient : elle accroît la dépendance vis-à-vis des bailleurs. Ce phénomène pourrait néanmoins être atténué grâce à une meilleure prévisibilité des financements extérieurs (qui permettrait de minimiser les effets négatifs d'un éventuel déclin de l'aide) et à l'octroi d'une aide da-

vantage orientée sur l'allègement de la dette - ce qui permettrait aux pays d'utiliser leurs propres ressources pour financer l'éducation.

De plus en plus, les pays africains tirent les leçons de leurs voisins et s'aident les uns les autres pour réformer leurs systèmes éducatifs. L'ADEA a largement contribué à ce nouvel état d'esprit, en promouvant le dialogue entre ministres de l'Education, entre bailleurs de fonds et entre ces deux familles d'acteurs. Sa méthodologie est simple : asseoir le dialogue sur des données probantes issues des recherches et instaurer un environnement propice aux échanges de fond, sans contraintes. L'ADEA a facilité les échanges de connaissances en Afrique sur les meilleures pratiques du continent et sur les tendances globales de l'éducation ailleurs dans le monde. Elle a également appuyé les échanges entre praticiens de l'éducation et une assistance technique à court terme entre pays africains pour les aider à développer leurs capacités nationales. L'ADEA devra continuer d'adapter ses programmes et d'affermir sa position exceptionnelle dans les mécanismes internationaux de consultation, en collaborant notamment avec le NEPAD, l'Initiative de mise en œuvre accélérée (FTI), la Communauté pour le développement de l'Afrique australe (SADC) ou la Communauté économique des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO). Elle devra agir en sachant pertinemment que l'aide à l'éducation en Afrique ne cesse d'augmenter ; et elle devra faire en sorte que les pays africains puissent accéder à la meilleure expertise technique externe. L'Afrique est désormais aux prises avec de nouvelles difficultés - comme l'élargissement de l'EPU au premier cycle du secondaire et à l'enseigne-



ment professionnel et le développement des mécanismes nécessaires pour y parvenir.

M. Fredriksen a ensuite indiqués quelques facteurs clés - ressortant des leçons apprises et bien documentées - qui permettront d'atteindre les futurs objectifs éducatifs. Tout d'abord, la nécessité d'un engagement politique ferme et durable pour faire progresser l'éducation. Ensuite, l'importance de l'amélioration qualitative pour

parvenir à des taux d'achèvement satisfaisants et à un apprentissage efficace. Troisièmement, le souci constant et impératif de l'équité - pour intégrer les pauvres, les enfants ruraux et les filles - le meilleur

Nous sommes la première génération depuis le début de l'histoire de l'humanité à pouvoir éradiquer l'analphabétisme. Mais la réussite dépendra autant des engagements nationaux qu'internationaux.

Birger Fredriksen, ancien conseiller principal en éducation, Banque mondiale

moyen d'y parvenir consistant à supprimer les frais de scolarité. Enfin, la nécessité de s'attaquer aux répercussions négatives des conflits et du VIH/SIDA sur le secteur éducatif. Si l'on en croit les estimations, un enfant sur dix en âge d'aller en primaire sera orphelin d'ici à 2010. L'éducation reste le meilleur vaccin connu à ce jour contre le VIH/SIDA.

L'alphabétisation est au cœur de l'EPT. Il existe désormais des arguments sociaux, économiques et d'équité suffisamment puissants pour que l'on accorde davantage d'attention à l'alphabétisation des adultes dans les plans nationaux d'EPT. L'alphabétisation des adultes est fondamentale pour le développement personnel et celui du pays, face en particulier à l'émergence des sociétés du savoir. L'expérience montre que l'on peut

assurer à moindre coût des programmes d'alphabétisation efficaces.

L'ADEA est bien placée pour relever ces défis et encourager les pays à mettre à profit les importantes synergies entre les objectifs EPT et les OMD. Face à une mondialisation de plus en plus profonde, les travaux de l'ADEA se multiplieront. L'ADEA doit entretenir et développer ses capacités de réaction aux besoins exprimés par les ministres de l'Éducation.

PRESENTATIONS

Rapport de suivi EPT sur l'alphabétisation en Afrique

Orateur :

M. Nicholas Burnett, directeur du Rapport mondial de suivi sur l'EPT, présenté par M. Peter Smith, directeur général adjoint de l'UNESCO

M. Peter Smith a rappelé comment la mission de l'UNESCO consistait notamment à collecter les meilleures informations disponibles et à les mettre à disposition des ministres de l'Éducation, en Afrique et partout dans le monde. Les « vérités » relayées par le Rapport mondial de suivi sur l'EPT (GMR) nous aident tous à avancer. Ce rapport, qui présente des données sur un certain nombre d'indicateurs de l'éducation et réunit des informations utiles pour le suivi des progrès, dans le temps et d'un pays à l'autre, est devenu un outil essentiel d'évaluation de l'éducation pour les gouvernements comme pour les observateurs.

OBJECTIFS EPT

- Développer la protection et l'éducation de la petite enfance (PEPE).
- Réaliser l'EPU d'ici à 2015.
- Offrir un accès équitable à l'apprentissage et aux programmes d'acquisition de compétences pour la vie courante aux jeunes et aux adultes.
- Améliorer de 50 % les taux d'alphabétisation des adultes d'ici à 2015.
- Parvenir à la parité d'ici à 2005 et à l'égalité entre les sexes d'ici à 2015.
- Améliorer la qualité de l'éducation.

OMD

- Objectif 2 : réaliser l'EPU (Cible 3 : achèvement du cycle primaire par tous les enfants d'ici à 2015).
- Objectif 3 : promouvoir l'égalité des sexes et l'auto-nomisation des femmes (Cible 4 : éliminer les disparités entre les sexes d'ici à 2005 si possible et au plus tard en 2015).

M. Nicholas Burnett a indiqué qu'à l'instar des éditions précédentes, la version 2006 du GMR examinait les progrès globaux accomplis en direction de l'EPT, en portant une attention particulière au thème retenu - l'alphabétisation. Alors que l'alphabétisation conditionne la réalisation de tous les objectifs EPT, près de 40 % des adultes africains restent analphabètes, malgré des efforts renouvelés. L'alphabétisation, ou l'éducation de base, est un droit fondamental qui fait partie du droit à l'éducation et pose les jalons de l'apprentissage ultérieur. Elle procure de réels bienfaits aux individus, aux sociétés et aux économies. Essentielle pour lutter contre la pauvreté, elle a pourtant longtemps fait figure de parent pauvre. Le GMR rappelle que l'alphabétisation est un impératif de développement. Il attire l'attention sur l'évolution des méthodes permettant de la mesurer plus précisément et analyse la manière dont les sociétés sont parvenues à une alphabétisation généralisée. Il appelle à une intensification significative des pro-

grammes d'alphabétisation des jeunes et des adultes et au développement de politiques pour la promotion d'environnements propices à l'alphabétisation. Il dresse également un bilan des engagements financiers de la communauté internationale vis-à-vis de l'EPT.

Le GMR propose un état des lieux des progrès réalisés vers les objectifs EPT par 29 pays d'Afrique subsaharienne (ASS) pour lesquels des données sont disponibles. Le manque de données interdit d'évaluer le statut des 15 autres pays. A ce jour, un seul pays a atteint - parmi 43 autres pays dans le monde - les objectifs EPT ; 9 pays sont dans une position intermédiaire ; 18 sont loin d'atteindre les objectifs (on peut considérer que ceci est également le cas des 15 pays pour lesquels les données ne sont pas disponibles). L'offre d'éducation de la petite enfance reste encore très rare en Afrique. Ce sont les enfants pauvres, ruraux et défavorisés - qui ont le plus besoin de développement



de la petite enfance (DPE) – qui ont le moins accès aux services DPE.

Alors que la scolarisation primaire a sensiblement augmenté, atteignant 91 % (soit un taux de croissance bien supérieur à celui des autres régions du monde ces cinq dernières années), la plus grande partie des enfants africains ne sont toujours pas scolarisés. Les abandons restent préoccupants – 40 % des enfants n'allant pas au terme de leur cycle. Si les écarts entre les sexes se sont résorbés dans la plupart des pays les plus inégalitaires en matière d'éducation, l'Afrique et le sous-continent indien restent les deux régions du monde où ces inégalités sont les plus marquées. Sur les 29 pays d'ASS pour lesquels nous disposons des données, 26 n'ont pas atteint l'objectif EPT de parité entre les sexes fixé pour 2005 et 24 n'ont pratiquement aucune chance de l'atteindre d'ici à 2015.

Dans huit des quinze pays étudiés par le SACMEQ (Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation), plus de la moitié des enfants ne disposaient d'aucun manuel scolaire en 2000. Les niveaux d'apprentissage mesurés à la fin des années 1990 ont baissé dans la plupart des pays. De nombreux pays d'ASS, notamment l'Éthiopie et les pays d'Afrique de l'Ouest, auront du mal à aligner la quantité suffisante d'enseignants formés d'ici à 2015 pour répondre à l'augmentation des inscriptions. La faible proportion de femmes enseignantes en ASS et en Asie du Sud continuera de faire obstacle à la scolarisation et à la rétention des filles – un objectif pourtant crucial de l'EPT comme des OMD. Des enquêtes ont mis en évidence les bienfaits de l'éducation en général et de l'éducation au VIH/SIDA en particulier pour juguler la propagation du virus. Alors que d'une manière générale les gouvernements ont augmenté leurs dépenses d'éducation, sur les 31 pays d'ASS pour lesquels nous disposons de données, 25 n'atteignent pas le seuil

Importance de l'alphabétisation

L'alphabétisation procure :

- *l'estime de soi et l'autonomisation* : élargissement des choix, accès aux autres droits ;
- *des bienfaits politiques* : participation accrue aux activités communautaires, aux syndicats et à la politique locale ;
- *des bienfaits culturels* : remise en cause des comportements et des normes, amélioration de l'aptitude à s'intéresser à sa culture ;
- *des bienfaits sociaux* : meilleure connaissance des pratiques de soins, de la planification familiale et de la prévention contre le VIH/SIDA ; les parents ont plus de chance d'éduquer leurs enfants ;
- *des bienfaits économiques* : les retours sur investissement des programmes d'alphabétisation des adultes sont comparables à ceux de l'enseignement primaire

Les priorités du Rapport mondial de suivi sur l'EPT

- Accélérer le soutien à une EPU de qualité : augmenter le nombre d'enseignants et renforcer leur formation et le soutien qui leur est prodigué ; abaisser les droits de scolarité ; introduire des dispositions bon marché en matière de santé et d'alimentation scolaires ; s'attaquer au problème du VIH/SIDA dans l'éducation.
- Adopter des mesures pour parvenir à la parité et à l'égalité entre les sexes.
- Augmenter les investissements dans l'éducation de base.
- Inscire clairement l'alphabétisation dans les programmes d'éducation de base.
- Augmenter les investissements nationaux et internationaux pour l'éducation de base en général et l'alphabétisation en particulier.

recommandé de 6 % du PNB. Dans huit pays, ce taux est inférieur à 3 %. L'initiative FTI n'a pas augmenté les financements mais accéléré l'harmonisation. L'aide bilatérale à l'éducation de base a triplé ces cinq dernières années mais sa part dans l'aide globale reste inférieure à 2 %. L'aide multilatérale à l'éducation augmente régulièrement. Pour atteindre les objectifs EPT et les OMD, le taux actuel de 2,6 % devra passer à 5 %. Le GMR appelle à un doublement de l'aide à l'éducation.

Si la tendance globale en matière d'alphabétisation semble prometteuse, les progrès restent lents, inférieurs aux bonds enregistrés dans les années 1970. Les taux de croissance sont bien en-deçà des taux de scolarisation. Ils ont augmenté d'environ 10 % au cours des dix à quinze dernières années dans 20 des 35 pays d'ASS pour lesquels des données sont disponibles. Pourtant, en chiffres absolus, l'Afrique compte davantage de personnes illettrées qu'avant. La question des sexes est fondamentale : on dénombre désormais 76 femmes alphabétisées pour 100 hommes alphabétisés, contre seulement 49 en 1970. Les méthodes permettant de mesurer l'alphabétisation s'améliorent, les classiques

auto-évaluations (toujours trop optimistes) étant remplacées par des tests directs évaluant les compétences dans plusieurs domaines.

Le GMR recommande l'adoption d'une stratégie en trois volets pour améliorer les taux d'alphabétisation : augmenter la scolarisation, développer les programmes d'éducation des adultes et instaurer des environnements propices à l'alphabétisation. Il est vital que les programmes destinés aux adultes s'adaptent aux objectifs et aux besoins éducatifs de leur public, ainsi qu'à ses disponibilités. Ils doivent aussi remédier aux lacunes actuelles en termes de formation et de soutien aux éducateurs, d'accréditation et de rémunération. Les nouvelles technologies peuvent faire la différence, surtout pour la remise à niveau des éducateurs. Le choix de la langue est une décision critique pour un programme, la langue maternelle restant le vecteur cognitif initial le plus efficace pour apprendre, avant de passer à la langue demandée par les élèves. Pourtant, les schémas de motivation des élèves adultes imposent la flexibilité, certains préférant apprendre dans une langue plus proche de leurs besoins économiques ou

commerciaux immédiats. Enfin, l'instauration d'un environnement propice à l'alphabétisation dépend de la synergie entre secteurs.

L'investissement dans l'alphabétisation augmente, mais lentement. Dans la plupart des pays, il ressort toujours à environ 1 % (voire moins) du budget de l'éducation. Le coût moyen des programmes d'alphabétisation équivaut à celui de l'enseignement primaire en Afrique, soit environ 47 USD par élève. Le besoin estimé de ressources pour relever le défi EPT de l'alphabétisation en Afrique s'élève à environ 3 millions d'USD par an pour les dix prochaines années.

La revue par les pairs du secteur de l'éducation du Gabon

Orateur :

M. Albert Ondo Ossa, ministre de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, Gabon

M. Ondo Ossa a souhaité présenter aux délégués le secteur de l'éducation du Gabon et les dernières réformes sectorielles envisagées. Le Gabon considère l'éducation comme la clé du développement et s'efforce donc d'assurer une éducation de qualité pour tous. L'enseignement primaire est gratuit et obligatoire pour les enfants de 6 à 16 ans. Alors que l'offre privée d'éducation se développe, le ministère cherche à diminuer la charge financière de la scolarisation primaire sur les familles. En 2005, il a ainsi distribué des manuels gratuits dans toutes les écoles. Une nouvelle loi sur l'éducation a également été adoptée en 2005 pour adapter l'éducation à l'évolution du contexte national

et international. Le système supérieur du pays sera plus étroitement aligné sur les autres institutions de la sous-région.

Le ministre a expliqué les difficultés rencontrées par son pays pour collecter en temps utile des données sur l'éducation. Les données pour 2002/03 font état d'une meilleure parité entre les sexes en primaire - ce qui n'est le cas ni du secondaire ni du supérieur. Le taux brut de scolarisation (TBS) est passé à 130 % en primaire et à 81 % dans le secondaire, qui affiche un taux net de scolarisation (TNS) de 53 % en 2005. La scolarisation secondaire se caractérise par des écarts entre les zones urbaines et les zones rurales. Si Libreville, qui concentre la moitié de la population du pays, affiche un taux de scolarisation de 59 %, les indicateurs montrent que ce taux n'est que de 28 % dans les zones rurales. Le ministre a rappelé que l'équité d'accès aux supports d'apprentissage entre écoles urbaines et écoles rurales était très récente. Les résultats scolaires des élèves du secondaire et du supérieur continuent d'être préoccupants. Les améliorations observées lors des derniers examens du secondaire pourraient être dues à des changements dans l'administration chargée des examens et non à une amélioration intrinsèque des résultats scolaires.

Le développement de l'éducation de la petite enfance - qui concerne actuellement surtout les citadins - est prévu. Le cycle primaire sera ramené de six à cinq ans. Plusieurs dispositions seront introduites : une évaluation fondée sur les compétences, une révision des programmes d'étude, l'introduction de filières techniques dans le secondaire et de nouvelles possibilités de

formation technique en dehors des établissements scolaires pour ceux qui ont quitté le système formel. L'offre d'enseignement secondaire du pays n'est ni suffisante ni efficace, ce qui a des répercussions sur la qualité des résultats dans le supérieur. En améliorant la qualité de l'éducation, le ministère entend réduire les taux de redoublement à tous les niveaux du système.

Le Gabon considère que l'éducation est un facteur clé du développement global du pays. Il estime que la qualité de la gestion du système éducatif est essentielle pour les futurs progrès du secteur et qu'une collaboration avec des partenaires extérieurs est importante. Déjà et afin d'améliorer la gestion du système, les anciens ministères de l'Education nationale et de l'Enseignement supérieur ont fusionné pour ne constituer qu'une seule entité. La revue par les pairs engagée sous l'égide du NEPAD sera un outil particulièrement précieux pour revoir les structures du système.

DISCUSSION

Le vice-président de la BAfD a évoqué les deux questions entrant en ligne de compte pour l'aide à l'éducation : le niveau du financement et la qualité de l'assistance accordée, d'une part, et les résultats obtenus, d'autre part. Face à la concurrence entre pays et secteurs pour bénéficier de l'aide, il est important de pouvoir prouver que l'on obtient des résultats. Il faut examiner l'efficacité de l'aide accordée à l'éducation. A l'avenir, l'une des stratégies consistera à opter pour une approche multi-sectorielle qui associera, par exemple, la construction de routes à un programme d'alphabétisation. Ensuite, les réflexions devraient porter sur les nouvelles technologies

et l'alphabétisation, en tant que mécanisme potentiel de remise à niveau des éducateurs et des programmes. M. Martin Itoua, président de la Fédération africaine des associations de parents d'élèves et d'étudiants (FAPE), a relevé que les premières allocutions n'avaient pas mentionné l'importance des partenariats entre le secteur de l'éducation, les parents, les enseignants et la communauté. Il a salué cependant la rare objectivité du discours du ministre du Gabon à propos de l'évaluation de l'état actuel du secteur de l'éducation du pays. M. Georges Tendeng, ministre de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle du Sénégal, s'est réjoui de voir que l'ADEA s'attaquait à un éventail plus large de problématiques éducatives - y compris par exemple le DPE et l'enseignement technique. Pour lui, l'enseignement technique a réussi là où le système formel a échoué, en s'adressant aux élèves exclus des programmes d'enseignement général. Il a fermement rejeté l'image selon laquelle les programmes techniques seraient juste bons pour les rebuts du système général, dans la mesure où l'accès à l'enseignement technique secondaire, du moins au Sénégal, est extrêmement disputé et qu'il s'agit là d'un secteur crucial pour former les ingénieurs de pointe dont les nations ont besoin. Il a déploré cependant que les élèves de l'enseignement secondaire technique n'aient toujours pas accès au supérieur dans son pays et a félicité le Gabon, qui envisage d'instaurer des passerelles entre l'enseignement général et l'enseignement technique. Il s'est réjoui d'apprendre que l'enseignement technique faisait partie des défis à l'ordre du jour des travaux de l'ADEA.

Dans sa réponse, M. Burnett a approuvé l'idée d'intégrer les nouvelles technologies, forcément utiles, dans les



programmes d'alphabétisation. Il a souhaité que les séances parallèles abordent cette question. M. Ondo Ossa a indiqué que son pays s'intéresserait aux contributions à l'éducation des parents et de la communauté dans le prochain projet de rapport sur la revue par les pairs. A propos de l'enseignement technique, il a signalé que peu d'étudiants gabonais optaient pour cette filière dans le deuxième cycle secondaire et que la difficulté consistait à réorienter davantage d'étudiants vers ces créneaux. Il a rappelé qu'un nouveau ministère venait d'être créé au Gabon - le ministère de l'Enseignement technique - qui, hélas, n'était pas représenté à la biennale.

SÉANCE PLÉNIÈRE 2.

FONDEMENTS ET ÉVOLUTION DE L'ALPHABÉTISATION EN AFRIQUE

La deuxième séance plénière a introduit le thème de l'alphabétisation au travers de deux exposés.

Présidence :

Mme Fabienne Lagier, Agence suisse pour le développement et la coopération (SDC).

Intervenants :

Mme Alice Hamer, directrice, Département du développement social, Banque africaine de développement ; M. Adama Ouane, directeur, Institut de l'UNESCO pour l'éducation (IUE), Hambourg.

Pour Mme Lagier, la biennale est une occasion idéale pour relever les futurs défis de l'alphabétisation, dans la mesure où l'ADEA réunit des spécialistes de l'éducation chevronnés dévoués à la justice sociale et ayant les moyens d'y parvenir.

La question qui se pose est de savoir si, en toute justice, on peut laisser des millions d'adolescents et d'adultes illettrés continuer à passer à côté de l'alphabétisation - compétence de base par

Pourquoi l'Afrique compte-t-elle encore trois millions d'analphabètes ?

Enfants, ils ont été piégés par la guerre civile, ou bien c'étaient des filles venues de familles où seuls les garçons étaient scolarisés, ou encore ils étaient tout bonnement trop pauvres pour aller à l'école.

Fabienne Lagier, SDC

excellence puisqu'elle constitue un point de départ vers une multitude d'opportunités - et, partant, à côté de l'information et d'autres formes de formation. Pourtant, moins de 1 % des budgets d'éducation sont alloués aux programmes d'alphabétisation. Très complexe, la question de l'alphabétisation nécessite la mobilisation de tous les secteurs. Loin d'être une formule magique, elle reste un outil singulièrement efficace pour assurer le développement des individus et des nations.

Pourquoi investir dans les programmes africains d'alphabétisation ?

- *L'impact direct de l'alphabétisation sur le développement et la production économique reste difficile à quantifier et à démontrer.*
- *Pour attirer les investissements, les programmes d'alphabétisation doivent être intégrés dans les documents de planification des gouvernements.*

Mme Alice Hamer a centré son intervention sur les bienfaits économiques de l'investissement dans l'alphabétisation. Elle a rappelé que si le financement des programmes d'alphabétisation avait effectivement augmenté, il restait à financer d'indispensables recher-

ches sur l'alphabétisation, pour prouver sa rentabilité et lier les intrants aux résultats.

Il existe certainement une relation entre alphabétisation et développement des secteurs de l'agriculture, de la santé, etc., mais les données probantes sur l'impact direct de l'alphabétisation font encore défaut. Cette influence directe de l'alphabétisation sur la production agricole, la santé, les dispositifs de micro-crédit, la production économique et la démocratie reste difficile à quantifier et, partant, à démontrer - sans compter que la prise en compte des différentes variables est ardue. On pourrait parler de relations « fuyantes » ou de relations encore non quantifiées entre l'alphabétisation et le développement ou entre l'alphabétisation et la croissance économique, même si les avancées de la recherche dans ce domaine, présentées par M. Burnett, ont été reconnues. Comment mesurer l'impact de l'alphabétisation sur une communauté privée d'accès aux marchés ou située dans un contexte économique peu propice au développement ? Comment mesurer l'impact de l'alphabétisation sur une communauté privée d'accès aux médicaments ? Gardiennes de la santé de leur foyer, les mères de famille même alphabétisées n'auront pas forcément accès aux médicaments. La Banque africaine de développement a financé des programmes d'alphabétisation souvent associés à des programmes agricoles ou de micro-crédit.

Les programmes d'alphabétisation présentent des caractéristiques attrayantes pour les investisseurs, dont leur faible coût et l'obtention relativement rapide de

L'alphabétisation peut donner aux individus les moyens de prendre en main leur destin et de contribuer au développement durable.

Alice Hamer, BAfD

résultats. Le coût unitaire d'un cours d'alphabétisation pour adultes est estimé à 140 USD, contre 300 USD pour l'enseignement primaire. Cela tient au coût relativement moindre des supports d'apprentissage, aux salaires inférieurs des éducateurs et à

la possibilité pour les programmes d'alphabétisation d'utiliser des structures existantes et/ou informelles. Les cours durent entre 12 et 15 mois. L'alphabétisation contribue au développement du secteur privé, facteur qui peut ensuite attirer les investissements directs étrangers. Mme Hamer a conclu son intervention en soulignant la nécessité, pour l'Afrique, d'investir dans l'alphabétisation et de trouver des mécanismes permettant d'augmenter les financements mais aussi, pour les gouvernements, d'intégrer les programmes d'alphabétisation dans les DSRP (documents stratégiques de réduction de la pauvreté) et d'instaurer des environnements propices à la post-alphabétisation et à l'apprentissage tout au long de la vie.

Ruptures et émergences : nouvelles représentations de l'alphabétisation

- *La mondialisation imprime sa marque sur l'ordre du jour de l'alphabétisation en Afrique : les besoins ne cessent de grandir, même dans les villages, pour la maîtrise de compétences de base traditionnelles et nouvelles.*
- *La demande actuelle d'alphabétisation est davantage proactive, émanant des individus et non plus imposée par les autorités centrales.*

M. Ouane a présenté les conclusions d'une recherche sur les modèles efficaces de programmes d'alphabétisation et le meilleur moyen d'avancer en termes d'élaboration de politiques et de programmes pour un continent toujours confronté à des difficultés écrasantes pour éradiquer l'illettrisme et où les progrès en matière d'alphabétisation stagnent depuis quelque temps. Dix-huit des 25 pays affichant un taux d'illettrisme supérieur à 50 % se situent en Afrique avec, sur ce continent, de profonds écarts d'un pays à l'autre (de 30 à 90 %) et des taux d'alphabétisation des femmes n'atteignant parfois que 20 %. Le taux d'abandon des programmes d'alphabétisation s'échelonne de 15 à 80 %, signe de leur piètre qualité ; les taux d'achèvement et de réussite varient, de 10 à 75 % ; et l'on estime que 30 à 80 % des élèves redeviennent analphabètes, faute d'exploiter leurs acquis et faute d'un environnement favorable aux néo-alphabétisés.

Cela étant et comme la première séance plénière l'a rappelé, l'Afrique fait des progrès. Les taux d'alphabétisation ont doublé depuis 1970, les femmes sont moins illettrées que par le passé et les pays d'Afrique les plus peuplés (Kenya, Nigeria, Ouganda, République démocratique du Congo et Tanzanie) sont clairement plus alphabétisés qu'avant. On observe non seulement une demande croissante d'alphabétisation classique, par suite d'une augmentation tangible des besoins au niveau des villages, mais aussi pour d'autres formes d'alphabétisation, sous l'effet de la mondialisation, de la démocratisation, de la décentralisation et de la diffusion des technologies de l'information (TI). En outre,

la demande devient davantage proactive, émanant des individus et non plus imposée par le pouvoir central. De nouveaux acteurs font leur apparition, parallèlement à la création de nouveaux

partenariats pour l'alphabétisation.

Plusieurs approches no-

vatrices issues du terrain peuvent être citées : l'approche REFLECT, retenue dans de nombreux pays, développe

l'approche fréirienne d'autonomisation par l'alphabétisation dont elle s'inspire ; la pédagogie par le texte, assez proche de REFLECT ; l'approche ABET (enseignement et formation de base des adultes), qui associe éducation civique et alphabétisation ; la stratégie de sous-traitance, dite du « faire-faire », adoptée par le Sénégal puis dans plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest ; l'ARED (Associés pour la recherche, l'éducation et le développement) pour les peuls, au Sénégal, qui insiste sur l'identité culturelle ; l'ABEP/ACED au Botswana et en Namibie, qui rassemble les acteurs de l'éducation formelle, non formelle et professionnelle ; ou encore le NQF (cadre national de qualification), mis en œuvre pour reconnaître et accréditer l'acquisition de compétences via les différents programmes

d'éducation et de formation, alphabétisation comprise. Plusieurs nouvelles tendances se dessinent, comme la diversification de la demande, la place accrue réservée aux besoins des femmes, l'élargissement de la partici-

La recherche a identifié les éléments cruciaux pour la réussite des programmes d'alphabétisation en Afrique.

Adama Ouane, IUE, Hambourg

La recherche a identifié les éléments cruciaux pour la réussite des programmes d'alphabétisation en Afrique.

Adama Ouane, IUE, Hambourg



pation des jeunes, les programmes sur mesure pour différents groupes cibles, les méthodes participatives, les objectifs fondés sur les résultats et les programmes d'étude modulaires ou encore les passerelles entre différents secteurs du développement. Les programmes actuels d'alphabétisation sont plus réactifs aux conditions locales, ont davantage de chances d'être transposables et peuvent s'appuyer sur de nouveaux partenariats visant à promouvoir l'alphabétisation.

Il s'agit désormais de soutenir l'engagement croissant des communautés en faveur de l'alphabétisation ; d'encourager les rapprochements entre programmes d'alphabétisation et établissements formels d'enseignement ; d'améliorer le suivi et l'évaluation des différents volets des programmes ; d'instaurer des conseils d'accréditation des compétences ; et de tirer les leçons des bonnes pratiques africaines. Les programmes d'alphabétisation doivent être solidement inscrits dans les documents de politique et de planification au niveau national et international ainsi que dans les plans du NEPAD, de l'initiative FTI, des OMD et des objectifs d'Éducation pour tous. Il faut reprendre des actions de sensibilisation auprès des gouvernements et des partenaires extérieurs et trouver des solutions plus séduisantes pour « vendre » l'alphabétisation et attirer ainsi l'attention et le soutien de sponsors et d'apprenants.

DISCUSSION

Pour Agneta Lind, la cible des programmes d'alphabétisation devrait être clairement définie, qu'il s'agisse ou non de couvrir l'ensemble de la population, et justifiée. Comme l'éducation de base, l'alphabétisation est un

droit de l'homme essentiel et une condition préalable du développement démocratique et non pas seulement un instrument du développement économique. Les programmes intégrés de développement devraient tenir compte de la nécessité d'instaurer des environnements propices à l'alphabétisation. Pour commencer, il faut s'assurer que les documents de planification de l'éducation intègrent des objectifs d'alphabétisation des adultes. Il faut aussi créer des environnements alphabétisés avant d'améliorer et de développer les programmes d'alphabétisation, en proposant les programmes d'alphabétisation là où la demande et les besoins sont évidents. La qualité des écoles déterminera les résultats de l'éducation formelle de base, qui produira des personnes vraiment alphabétisées ou, au contraire, une nouvelle génération d'adultes fonctionnellement illettrés. L'objectif de la décennie pour l'alphabétisation est de créer des environnements et des sociétés alphabétisés. Ce mouvement devrait être étroitement associé au développement en général. De toute évidence, il n'existe pas de modèle unique applicable à tous les programmes nationaux d'alphabétisation. Les prestataires doivent innover en permanence et réagir aux besoins – deux conditions mises en évidence par les recherches qui seront discutées lors des séances parallèles de la biennale.

Sans développement, l'alphabétisation ne sert à rien. Le développement est une condition préalable à la maîtrise et à l'utilisation effectives de l'alphabétisation.

Agneta Lind, Coopération suédoise, Mozambique

Les trois piliers de l'alphabétisation présentés par le GMR – l'EPU, l'éducation des adultes et la création d'environnements alphabétisés – pourraient se voir

adjoindre une quatrième dimension : la lutte contre la pauvreté et le développement. Sans développement, l'alphabétisation ne sert à rien, d'où la nécessité de recommander l'intégration de l'alphabétisation dans les documents stratégiques de réduction de la pauvreté. L'EPT doit vraiment signifier l'éducation pour tous et à tous les âges, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

Un délégué du ministère de l'Education du Rwanda a préconisé que les planificateurs travaillent simultanément sur le DPE et l'éducation des adultes en impliquant l'ensemble des communautés et ce, afin de maximiser les résultats des deux secteurs. Au Rwanda, l'armée a participé aux campagnes d'alphabétisation en tant qu'instructeur, ce qui a eu pour effet de modifier son image - la force de sécurité cédant la place à une force de développement social. L'alphabétisation n'est pas un problème touchant seulement à l'éducation - elle a des implications économiques et sociales. Un appel a été adressé aux organisateurs des conférences internationales, leur demandant de consulter les pays concernés avant de publier des données qui diffèrent de celles recueillies à l'échelon national.

Le ministre de l'Education de base et de l'Alphabétisation du Niger, M. Hamani Harouna, a indiqué que son pays faisait partie des 18 cas évoqués précédemment, avec un taux d'alphabétisation proche de 20 %. La moitié des enfants du pays sont scolarisés. La multiplicité des termes entourant le concept d'alphabétisation au Niger - alphabétisation, éducation des adultes et éducation non formelle - rend la situation confuse. Le pays rencontre une autre difficulté, avec la post-

alphabétisation. Les petites « échoppes » villageoises créées dans le cadre de ce programme ne procurent pas suffisamment de revenus. Enfin, le financement des programmes d'alphabétisation reste problématique, dans la mesure où ni l'Etat ni les bailleurs n'ont consenti dans ce domaine des investissements à la hauteur de ceux accordés aux programmes d'éducation formelle. Le ministre a appelé à un nouveau partenariat entre les pays et les bailleurs, pour relancer le financement du sous-secteur. Il a informé les délégués que son pays était en train d'élaborer une nouvelle politique nationale d'alphabétisation.

Mme Constance Simelane, ministre de l'Education du Swaziland, a plaidé pour l'intégration des besoins éducatifs des handicapés dans les programmes d'alphabétisation et pour la généralisation de l'apprentissage des techniques de communication avec ces personnes (langue des signes, par exemple) à l'ensemble de la population. Mme Ndong-Jatta, de l'UNESCO, s'est demandée pourquoi les investissements des bailleurs et des gouvernements dans l'alphabétisation restaient si faibles alors que, de toute évidence, chacun a conscience de son importance. Pour elle, les compétences d'alphabétisation fraîchement acquises doivent immédiatement être mises en pratique. Il faut développer de toute urgence la demande parmi les pauvres, qui vivent toujours dans des environnements analphabètes, mais aussi œuvrer à l'édification de sociétés alphabétisées afin de ne pas marginaliser davantage les pauvres.

En réponse à ces interventions, Mme Lind a noté que si les délégués présents semblaient avoir effectivement intégré l'importance de l'alphabétisation, tel n'était



pas le cas auparavant, comme en témoigne le faible niveau d'investissements consentis par les bailleurs et les gouvernements dans ce secteur. Ce qui signifie que désormais, tous peuvent agir ensemble pour faire de l'alphabétisation des adultes une priorité pour l'avenir.

SÉANCE PLÉNIÈRE 3.

CONDITIONS ET FACTEURS D'EFFICACITÉ DES ÉCOLES EN AFRIQUE

La troisième séance plénière s'est intéressée à l'efficacité des écoles africaines.

Présidence :

M. Alpha Wurie, ministre de l'Éducation de la Sierra Leone

Intervenants :

M. Adriaan Verspoor, expert en éducation et coordinateur du Groupe de travail ad hoc de l'ADEA sur la qualité

Mme Becky R.-K. Ndjoze-Ojo, ministre déléguée à l'Éducation de Namibie

Transformer les ressources en résultats au niveau des écoles

- *Depuis quelque temps, les résultats scolaires commencent à être considérés comme l'ultime mesure exploitable de l'efficacité de l'éducation.*
- *Mais on reconnaît désormais aussi que, sous réserve de conditions propices et d'investissements adéquats, tous les enfants peuvent apprendre.*

M. Verspoor a rappelé les conclusions de la biennale 2003 de l'ADEA sur la qualité de l'éducation, fait le point sur les recherches internationales les plus récentes à propos

des écoles efficaces et passé en revue les recherches qui seraient présentées à cette biennale-ci. Il a indiqué qu'avec le PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN) et le SACMEQ (Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation), l'Afrique disposait désormais de solides instruments de mesure des résultats de l'éducation ou de l'apprentissage. Il est revenu sur cinq conclusions de la biennale 2003 sur la qualité de l'éducation :

- la mise en œuvre des réformes est un aspect essentiel qui exige un leadership politique au plus haut niveau ;
- la disponibilité des ressources ne se traduit pas forcément par un meilleur apprentissage ;
- l'amélioration de la qualité dépend des enseignants et des interactions en classe ;

Pourquoi n'y a-t-il pas eu de changement fondamental dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, dans les curricula et dans les réponses apportées aux problèmes de genre ces 20 dernières années ? Comment expliquer l'inefficacité de la réforme des écoles ? Peut-être avons-nous construit des hypothèses sur les curricula qui ne tiennent pas que les enseignants sont réticents face au changement ; qu'il suffit de s'assurer de la qualité des nouveaux curricula ; qu'un bon programme ne peut pas être « gâché » par l'enseignant, qu'il n'a pas besoin d'être expliqué et que sa mise en œuvre va de soi...

Adriaan Verspoor, GT ad hoc de l'ADEA sur la qualité



- les chefs d'établissement sont les véritables moteurs de la transformation pour améliorer l'enseignement ;
- les systèmes de soutien aux enseignants et aux communautés sont vitaux pour toute amélioration.

Les recherches présentées par l'ADEA pendant la biennale identifient les facteurs clés de l'efficacité de l'éducation :

- le niveau global d'apprentissage dans les écoles primaires reste médiocre ;
- les marges d'amélioration existent, même avec des ressources limitées, même dans les zones rurales et même dans un contexte difficile ;
- le changement est un processus local, qui se déroule au niveau des classes, des écoles et de la communauté, porté par une évolution systémique ;
- lorsque les enseignants planifient leurs cours, respectent leurs programmes et évaluent/soutiennent régulièrement leurs élèves, les résultats scolaires tendent à être meilleurs.

Pourtant, comme M. Verspoor l'a souligné, la réforme de l'éducation est une question complexe, un processus d'apprentissage pour tous et une opération qui ne peut être ponctuelle. Il a rappelé que si l'amélioration est bien un processus local, qui doit reposer sur le renforcement des capacités des acteurs locaux et un soutien à leur intention, la réussite n'est en aucun cas automatique ou simple. Modifier les attitudes et les pratiques en

classe, dans la culture de l'école et de la communauté et demander aux directeurs d'école d'agir comme moteurs de la transformation sont de véritables défis. La recherche

sur la qualité de l'éducation s'est à nouveau intéressée aux curricula, considérés comme essentiels - de même que les priorités d'apprentissage fixées dans chaque curricula. Selon les recherches de l'ADEA, trois domaines exigent une attention particulière : la langue d'enseignement, la pédagogie sensible au genre et la conception des curricula. De plus en plus, les pays africains s'intéressent aux programmes fondés sur les compétences. Pourtant, les réformes

sont compromises par le manque d'attention accordée aux besoins des enseignants - qui seront chargés de leur mise en œuvre -, à leur motivation et à leurs capacités actuelles. Résultat, la réforme est vidée d'une partie de sa substance et appliquée sans efficacité et les chefs d'établissement ne reçoivent pas le renforcement de capacités et le soutien dont ils ont besoin.

Au rebours de convictions solidement ancrées chez les planificateurs et les praticiens de l'éducation, la recherche scientifique qui sera présentée pendant la biennale montre que :

- la présence d'enseignants non fonctionnaires n'affecte pas la qualité des résultats d'apprentissage ;
- la longueur de la formation initiale - et même continue - ne garantit en aucun cas le recours à une pédagogie moderne et active ;

Lorsque le chef d'établissement imprime sa marque dans l'enseignement et la transformation, au lieu de se contenter de gérer, on observe un vrai changement dans les écoles. Ces résultats sont le fruit de procédures de recrutement bien conçues, d'une formation utile et d'un soutien professionnel.

Adriaan Verspoor, GT ad hoc de l'ADEA sur la qualité

- les redoublements n'améliorent pas l'apprentissage ;
- la taille des classes (jusqu'à un certain point) importe moins que la qualité de l'apprentissage.

Il est aujourd'hui plus facilement admis que les systèmes d'incitation améliorent la qualité de l'enseignement et que les intrants (guides de l'enseignant et manuels scolaires) et le temps réservé à l'apprentissage sont cruciaux pour les résultats - tout comme le fait que les nouvelles technologies peuvent faciliter le développement des enseignants. L'interaction de la société civile et des parents avec les planificateurs centraux au moment d'élaborer les politiques nationales fait partie des nouveaux sujets d'intérêt. Opérant une synthèse des trois thèmes retenus pour la conférence, M. Verspoor a indiqué que les conclusions des recherches sur l'impact positif du DPE sur les résultats scolaires étaient solidement fondées et que les parents alphabétisés étaient d'ardents défenseurs de la scolarisation de leurs enfants.

Enseignement bilingue, pédagogies actives et pertinence des curricula : les facteurs d'un apprentissage efficace

- *En Afrique, le multilinguisme est la norme.*
- *Dans les écoles primaires, le vecteur de l'instruction doit être une langue familière aux enfants.*

Mme Ndjoze-Ojo a procédé à la synthèse des résultats d'études sur la langue d'enseignement dans les écoles

africaines. Toutes constatent que les trois éléments figurant dans le titre de cette présentation - bilinguisme, pédagogie et programmes d'étude - servent de cadre pour renforcer le rôle de la langue maternelle dans l'éducation. Elle s'est également fait l'écho d'une conférence organisée l'année dernière et réunissant 60 experts et éducateurs venus de 20 pays africains. Ce groupe est parvenu à la conclusion que pour pouvoir introduire l'éducation bilingue et multilingue, les pays devaient adopter des politiques et instaurer des environnements d'apprentissage dans le système éducatif favorables à l'apprentissage dans la langue maternelle. Le principal instrument de l'éducation étant le langage et le respect de soi se manifestant par l'utilisation que l'on fait de sa langue maternelle, il est important pour le développement culturel de l'Afrique et la confiance des élèves de respecter la langue maternelle des élèves - et de la préserver. Les modèles qui intègrent l'enseignement dans la langue maternelle tout au long du primaire sont donc préférables aux modèles existants. Mme Ndjoze-Ojo a conclu son intervention en recommandant de remplacer les langues d'enseignement peu familières par des langues familières ; d'opter pour une pédagogie active ; de passer de l'enseignement centré sur l'enseignant aux approches centrées sur les élèves ; et de développer des processus scolaires plus interactifs.

DISCUSSION

M. Samuel Ngoua Ngou, de l'Internationale de l'éducation (région Afrique) - association internationale des



syndicats d'enseignants - a voulu savoir si les caractéristiques des écoles efficaces en Afrique étaient, ou devaient être, les mêmes que dans le reste du monde. Pour lui, les Africains doivent développer leur propre vision de ce qui constitue une éducation efficace, sachant qu'un travail de clarification conceptuelle est indispensable. Il s'est dit favorable à l'idée d'en finir avec les redoublements. Mme Margaret Griffin, de la Confédération internationale des directeurs d'établissement (ICP) s'est réjouie de la place accordée aux chefs d'établissement dans les exposés et a souligné la nécessité de fixer des critères de sélection pour ces professionnels. Elle a indiqué que la recherche faisait également ressortir la demande des parents pour l'apprentissage des langues internationales à l'école. M. Moussa Ndao, de l'Agence nationale de la case des tout-petits (Sénégal), a identifié trois paradigmes du bon enseignant, l'un reposant sur le comportement, l'autre sur les résultats des élèves et le troisième sur l'ambiance en classe. Pour lui, le premier paradigme ne semble pas entretenir de corrélation forte avec les résultats d'apprentissage. Il a demandé à chacun de mieux tenir compte des attentes et des demandes des parents et des communautés mais aussi de la définition des besoins des élèves au moment de sélectionner les caractéristiques d'un bon enseignant. Enfin, M. Galema Guilavogui, ministre de l'Enseignement pré-universitaire et de l'Education civique de Guinée, a rappelé comment dans son pays les chefs d'établissement sont la clé de l'efficacité de l'éducation. Il a également indiqué que la Guinée commençait à avoir une bonne expérience de l'instauration de politiques et programmes d'éducation bilingue dans ses écoles. A propos de l'amélioration scolaire et de l'utilisation de la langue maternelle, il a encouragé les bailleurs à faire preuve de plus de flexi-

bilité dans leur soutien à ces processus et a demandé à ses homologues de lutter contre une conviction assez répandue en Afrique, qui voudrait que le recours aux langues maternelles serait perçu par le reste du monde comme une marque d'infériorité.

SÉANCE PLÉNIÈRE 4.

RELEVER LE DÉFI DE LA DÉFINITION DE MODÈLES DPE GÉNÉRALISABLES

La quatrième séance plénière a introduit le thème du DPE, en privilégiant les aspects politiques et stratégiques et la question de la rentabilité.

Présidence :

Mme Ann-Thérèse Ndong-Jatta, directrice, division de l'éducation de base, UNESCO

Intervenants :

Mme Agnès Aidoo, consultante UNICEF et ancienne représentante de l'UNICEF. M. Alain Mingat, IREDU (Dijon) et Banque mondiale

Promouvoir un environnement politique favorable au DPE en Afrique

- *L'écart entre les politiques DPE et leur mise en œuvre en Afrique doit être comblé.*
- *L'approche holistique du DPE doit figurer dans les programmes coordonnés et multisectoriels s'adressant aux jeunes enfants.*

Mme Aidoo a rappelé que les engagements fondamentaux à protéger et à élever les jeunes enfants qui guident l'action des différents pays étaient inscrits dans la Convention relative aux droits de l'enfant (CRC)

adoptée par tous les pays africains, dans la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant (ACRWC), la Convention sur l'élimination de toutes formes de discrimination à l'égard

des femmes (CEDAW), la déclaration mondiale sur l'EPT, les OMD et le NEPAD ainsi que dans les constitutions nationales et les stratégies de réduction de la pauvreté. Ensemble,

ces textes constituent un environnement politique mondial et régional propice pour accorder toute l'attention nécessaire aux jeunes enfants. Six pays d'Afrique ont finalisé leurs politiques DPE spécifiques et huit autres sont en passe de le faire. Mme Aidoo a indiqué que les pays dotés de politiques sociales solides, de politiques de l'enfance bien définies et de politiques et stratégies sectorielles coordonnées n'avaient pas forcément besoin d'une politique DPE spécifique.

Certains pays ont accompli des progrès significatifs dans des domaines affectant le bien-être des jeunes enfants : nutrition, eau et assainissement, soins, éveil, apprentissage, protection sociale, habilitation des familles et des communautés. L'édification d'institutions nationales et régionales chargées de la protection et du bien-être

La plupart des enfants africains commencent leur vie dans des conditions difficiles... malgré de réels efforts pour garantir le respect de leurs droits.

Agnès Aidoo, consultante UNICEF

des jeunes enfants progresse elle aussi. Deux pays proposent désormais des services d'état civil gratuits à la naissance des enfants. Cela dit, neuf des 14 pays dont le taux de mortalité infantile s'est aggravé appartiennent à l'Afrique – et le nombre d'enfants mal nourris ne cesse d'augmenter. Mme Aidoo a conclu en soulignant que les taux de mortalité néonatale, infantile et maternelle restaient scandaleusement élevés sur le continent : 17 % des enfants meurent avant leur cinquième anniversaire. La forte pression démographique des pays africains a un impact négatif disproportionné sur les plus jeunes, les services sociaux n'arrivant pas à suivre le rythme d'une demande en constante augmentation. Les difficultés à respecter les droits de l'enfant africain en matière de survie et de développement trouvent leur origine dans la pauvreté, l'endettement extérieur, le manque de soutien politique et de services, le VIH/SIDA, les conflits et, dans certains cas, des pratiques culturelles dangereuses.

Mme Aidoo a rappelé comment la pandémie du sida bouleversait la vie familiale et avait un impact disproportionné sur les jeunes enfants, qui viennent grossir les rangs des orphelins – d'autant que le nombre d'enfants ayant perdu leur mère ne cesse d'augmenter, faisant ainsi peser un nouveau risque sur la survie des plus jeunes. Plus de 95 % des jeunes enfants d'Afrique sont privés d'accès aux équipements de soins, aux programmes d'éveil et aux établissements préscolaires gratuits. Même les enfants de moins de huit ans sont soumis aux pires formes d'exploitation (travail et trafic) dans plusieurs pays de la région.

En termes d'élaboration de politiques, cinq des huit OMD traitent de problèmes liés à la santé, à la nutri-

tion, à l'éducation et au bien-être des jeunes enfants. Cependant, pour Mme Aidoo les cadres de politique tels que les DSRP, les approches sectorielles (SWAP) ou les documents du NEPAD ne s'intéressent que peu ou prou aux jeunes enfants et sont trop sectorisés, ce qui interdit l'élaboration des programmes intégrés indispensables à la promotion du bien-être global de l'enfant. La première génération des DSRP a ignoré les enfants de la naissance à trois ans et n'a pas intégré d'approche du « cycle de vie » (couvrant l'enfant de la naissance à ses huit ans) alors même que ces textes « *se sont substitués dans de nombreux pays aux plans nationaux de développement* ». Pour elle, « *les DSRP pèchent souvent par l'absence de volets consacrés à l'enfance, d'analyse de la pauvreté et du dénuement des enfants mais aussi d'attention accordée aux familles. Les soins et l'éducation de la petite enfance n'en font généralement pas partie* ». Elle a noté ensuite qu'à l'exception du problème de l'éducation des filles, les DSRP ne se souciaient guère des questions de genre, même quand il s'agit du rôle des femmes dans l'agriculture.

Les économistes et la Banque mondiale s'intéressent depuis peu aux conséquences du peu d'attention accordé au développement du jeune enfant. Mme Aidoo a demandé aux gouvernements de montrer leur détermination à élaborer des politiques et des programmes nationaux DPE ; aux instituts de recherche d'améliorer notre compréhension des besoins des jeunes enfants et des programmes DPE communautaires efficaces ; aux gouvernements et à leurs partenaires de développer et de renforcer les capacités techniques d'élaboration et de mise en œuvre des politiques DPE – et ce, pour en-

courager les partenariats, les relations intersectorielles et les investissements dans le DPE.

Développer et améliorer les services de DPE en Afrique subsaharienne

- *Les objectifs EPT énoncent clairement quels groupes d'enfants doivent être une priorité pour le DPE : les enfants vulnérables et défavorisés.*
- *Une stratégie financièrement intenable n'est pas une stratégie - de même qu'un plan sans contrepartie financière ne peut être considéré comme une stratégie.*

M. Mingat a rappelé que les OMD et les objectifs EPT entendent cibler les jeunes enfants les plus démunis qui ne sont pas pris en charge jusqu'ici, notamment dans les zones rurales, et que les OMD et les DSRP ont des objectifs communs qui s'intéressent à l'eau, à la santé, à la nutrition et à l'éducation des jeunes enfants. Les services DPE dispensés en ASS sont très diversifiés et d'une qualité inégale. Le Ghana affiche actuellement un TBS pour le DPE de 45 %, contre 18 % en Gambie et 1 % au Burkina Faso. M. Mingat a souligné la corrélation manifeste entre le revenu par habitant, la survie scolaire, le taux de passage et la couverture DPE mais aussi entre la couverture DPE, l'état nutritionnel, les taux de mortalité et les indicateurs de genre dans l'éducation. Etant donné le caractère embryonnaire des services DPE dans la région (estimés à 9.9 % en 2002) et l'absence de toute amélioration significative depuis ces dix dernières années, il devient urgent de concevoir une

nouvelle stratégie DPE véritablement efficace. Celle-ci devra couvrir l'ensemble des besoins des jeunes enfants, grâce à une approche intégrée multisectorielle, et cibler une part croissante d'enfants. Les deux groupes d'âge doivent bénéficier de mécanismes élargis adéquats, via un soutien à la famille pour les enfants de la naissance à trois ans et grâce à des services dispensés par des structures externes à la famille pour les enfants de quatre et cinq ans. Alors que les programmes destinés aux enfants du premier groupe doivent se consacrer à leur santé et à leur croissance, ceux destinés aux enfants du second groupe doivent ajouter un volet socialisation et stimulation intellectuelle.

Il s'avère que l'éducation pré-primaire formelle est coûteuse et peu coût-efficace : elle n'augmente les chances de survie en primaire que de 1,2 année mais elle induit en moyenne 40 % de dépenses supplémentaires. M. Mingat a conclu en indiquant que le modèle actuel d'éducation pré-primaire formelle n'était pas adapté au contexte africain. Il a appelé à de nouvelles recherches pour identifier des modèles adéquats, financièrement accessibles et coût-efficaces. Il a rejoint Mme Aidoo dans son plaidoyer pour des services communautaires de DPE, dont certains ont permis d'obtenir les mêmes résultats mais pour un coût bien moindre, représentant un niveau tout à fait soutenable de 6-8 % du PIB par habitant, contre un taux insupportable de 17 % pour les services pré-scolaires formels. Les services communautaires ont en outre l'avantage de bien fonctionner dans les zones rurales.

Une stratégie non financée n'est pas une stratégie.

Alain Mingat, IREDU (Dijon) et Banque mondiale



Les services à fournir par le biais des familles et ceux qui nécessitent que les enfants se rendent dans un endroit ou un lieu communs doivent être certes différenciés mais regroupés au sein d'une enveloppe globale viable. Il convient également d'opérer une distinction entre les services ciblant l'ensemble de la communauté et ayant un intérêt particulier pour la survie et la croissance des jeunes enfants - fourniture d'eau potable, assainissement, sécurité alimentaire, optimisation agricole, etc. - et ceux qui ciblent spécifiquement les jeunes enfants (dont les soins médicaux maternels et infantiles). Une stratégie DPE doit s'assurer de la présence des premiers, en coordonnant et en pilotant les mécanismes existants de services sociaux. Pour les seconds, un financement et une programmation spécifiques seront indispensables.

L'élaboration et l'offre d'une nouvelle stratégie DPE passent par trois étapes cruciales :

- identification des structures institutionnelles nécessaires pour atteindre les objectifs EPT et OMD relatifs aux jeunes enfants ;
- estimation du coût du programme, en recensant l'ensemble des moyens humains et financiers nécessaires ;
- préparation d'un projet de budget.

Toute nouvelle stratégie DPE doit intégrer les options financières possibles :

- la couverture du programme sera fonction de l'existence d'un financement durable ;
- des arbitrages seront inévitables entre, d'une part, la qualité et la quantité et, d'autre part, les caractéristiques des services - les priorités doivent être clairement fixées ;

téristiques des services - les priorités doivent être clairement fixées ;

- la sélectivité ou l'identification des groupes cibles est un élément essentiel dans un programme s'échelonnant sur plusieurs décennies ; les critères de sélection doivent donc être identifiés en même temps que les objectifs des différentes étapes.

Etant donné les bienfaits globaux du DPE pour le système primaire, en termes d'amélioration des performances scolaires, on peut penser qu'ils compensent largement les coûts. Pourtant, des recherches s'imposent pour identifier le modèle éducatif spécifique d'enseignement pré-primaire susceptible d'être le plus efficace, afin de compléter les informations déjà recueillies sur les coûts (la présente étude), le financement (l'étude de Nzomo, *infra*) et l'appropriation/gestion (l'étude de Ngaruiya, *infra*).

M. Mingat a proposé une solution pour répondre à la visée « corrective » des objectifs EPT en faveur des plus défavorisés : il s'agirait de proposer des services supplémentaires aux enfants les plus démunis (une offre alimentaire spécifique, par exemple) ou des services gratuits ou fortement subventionnés. Bien que l'on estime que de nombreux pays pourraient réserver environ 5 % du budget de l'éducation pour le DPE - éventuellement géré par d'autres ministères (services sociaux ou santé, par exemple) - la totalité du budget DPE (contributions sectorielles de la santé, de l'éducation, des services sociaux, etc., comprises) resterait gérable à un niveau de 0,1 % du PNB d'ici à 2015. M. Mingat a insisté à plusieurs reprises sur le fait que si, au départ, la sélectivité imposerait des choix difficiles,

le fait de garder à l'esprit l'objectif qui est d'aider avant tout les enfants les plus vulnérables serait un atout pour le programme qui porterait fruit bien au-delà de l'inconcevable et longue période nécessaire pour parvenir enfin à une couverture universelle, après 2015. Il était surtout important de démarrer immédiatement.

DISCUSSION

M. Joseph Danquah Adu, ministre délégué à la Condition féminine et à l'enfance du Ghana, a expliqué comment le DPE avait été stratégiquement placé sous la tutelle de son ministère et non pas sous celle du ministère de l'Éducation, afin de déployer une approche intersectorielle et intégrée des programmes DPE. Pour lui, c'est une aberration d'imaginer un enseignement pré-primaire dans des villages sans eau, sans programmes alimentaires ou sans services de santé – sans parler de l'importance des procédures d'état civil à la naissance. Aucun pays n'est parvenu à un développement durable sans investir dans ses enfants, qui sont les racines de l'arbre du développement.

M. Peter Hesse, directeur de la fondation allemande *Solidarity in Partnership for One World in Diversity* (PHF) a évoqué les travaux de son organisation à Haïti, en soulignant combien il était important de « commencer tôt » et d'investir dans l'éducation des jeunes enfants.

Mme Constance Simelane, ministre de l'Éducation du Swaziland, a demandé un complément d'information à Mme Aidoo sur les modèles « zéro grade » et les systèmes communautaires de DPE, notamment pour les enfants vivant dans

Les prestataires de DPE doivent impliquer davantage les pères dans les programmes de DPE et d'éducation parentale.

Agnès Aidoo, consultante UNICEF

un foyer sans adultes. Un délégué de l'UNESCO en Amérique latine a rappelé que l'UNESCO disposait d'informations sur les différents modèles DPE formels et non formels adoptés dans la région, qui devraient être plus largement diffusés. Il a souligné lui aussi la nécessité de proposer des programmes différenciés pour les enfants de la naissance à trois ans, d'une part, et pour les enfants de quatre et cinq ans, d'autre part. Il a également évoqué l'importance des programmes de formation pour les enseignants DPE et les instituteurs. A son avis, le DPE devrait faire partie intégrante de l'enseignement de base obligatoire.

Mme Batilda Burian, ministre déléguée au développement communautaire, aux questions féminines et à l'enfance de Tanzanie a annoncé que son ministère avait pour mandat de coordonner les programmes visant les jeunes enfants, DPE compris. La Tanzanie a traduit les OMD en une stratégie nationale de croissance et de réduction de la pauvreté, baptisée Mkukuta. Elle a indiqué cependant que le concept d'éducation gratuite et obligatoire de la petite enfance n'avait pas encore été intégré dans le deuxième OMD et que si les services tanzaniens de vaccination étaient gratuits, l'enseignement pré-primaire restait payant. En outre, les programmes d'alimentation scolaire ne concernent pas les écoles pré-

primaires. Pour elle, associer les programmes d'éducation des adultes au DPE serait une stratégie intéressante pour l'avenir, afin d'encourager les mères illettrées à envoyer leurs enfants suivre les programmes DPE.

L'Etat a l'obligation de garantir les droits des enfants au DPE.

Agnès Aidoo, consultante UNICEF



M. Calixte Kayisire, inspecteur au Rwanda, a demandé à M. Mingat de bien vouloir préciser ce qu'il entendait par « *une stratégie sans estimation de coût n'est pas une stratégie* ». Pour lui, de nombreux programmes réussis commencent à un échelon modeste et ne parviennent que progressivement à l'objectif final qui n'est pas forcément financé intégralement dès le début - à l'instar d'une maison ou d'un programme national d'éducation.

Mme Françoise Caillods, directrice adjointe de l'IIPE, a demandé à M. Mingat si les études présentées tenaient compte du statut socio-économique des enfants, pour savoir si les deux années supplémentaires de primaire dont bénéficiaient les enfants passés par le DPE profitaient autant aux enfants pauvres qu'aux enfants issus de familles plus aisées. Ensuite, elle a voulu savoir qu'elles étaient les caractéristiques de ces soi-disant « bonnes » écoles communautaires.

M. Steven Obeegadoo, ancien président du Bureau et du Forum des ministres de l'ADEA, a estimé que le DPE était devenu un concept puissant, puisqu'il est désormais considéré comme la colonne vertébrale de l'éducation. Il a tenu à partager avec ses homologues deux programmes adoptés à Maurice. Tout d'abord, le programme « Comblent l'écart », qui facilite la transition entre l'école pré-primaire et primaire en minimisant le choc psychologique lié à l'entrée en primaire. Il s'agit de réunir les enseignants des écoles primaires et pré-primaires pour qu'ils puissent partager leurs informations. Ensuite, un nouveau programme expérimental dans lequel l'environnement de l'école primaire a été adapté pour répondre aux besoins des jeunes enfants

et qui suscite une adhésion croissante de la part des parents.

Répondant à des questions de l'auditoire, Mme Aidoo a indiqué que si les familles gèrent la santé et l'alimentation des enfants de leur naissance à trois ans, elles ont besoin d'aide et de conseils pour s'assurer du maintien des bonnes pratiques à la maison. Les programmes DPE s'adressent souvent aux mères uniquement - et cela doit changer. Il faut impliquer davantage les pères. Les prestataires doivent attirer les pères dans les programmes DPE abordant l'éducation parentale. En ce qui concerne le soutien des communautés, Mme Aidoo a fait référence aux moyens financiers mais aussi aux nombreuses autres formes de contribution - comme la mise à disposition d'espaces accueillants pour les enfants ou d'installations pouvant héberger des programmes DPE. Les églises se sont montrées très actives à cet égard. Quant aux cadres de politiques, elle a signalé savoir par expérience combien la multitude de cadres et de déclarations internationales (SWAP, DSRP, OMD...) pouvait submerger les gouvernements et qu'il était fondamental que chaque pays élabore son propre plan national DPE, avant d'intégrer les éléments imposés par la communauté internationale. En outre, il faut prévoir une coordination intersectorielle du DPE, pour intégrer la multitude de partenaires et ce, malgré une tendance tenace des gouvernements à préférer l'approche sectorielle. Enfin, si l'offre de soutien en matière de DPE est une obligation faite aux parents comme aux communautés, elle concerne aussi les pouvoirs publics.

M. Mingat a indiqué qu'il serait inutile de déclarer le DPE gratuit et obligatoire sans avancer en parallèle un

plan de financement. Pour lui, il faut fixer des cibles accessibles et réalistes au DPE et agir ensuite de manière concertée pour les atteindre. La planification permettra d'envisager les différentes étapes du développement, comme suggéré par M. Kayisire lors de son intervention, et détaillera les phases de financement en fonction de l'estimation et de la planification initiales réalisées pour déterminer et mobiliser les moyens requis à chaque étape. Il a confirmé par ailleurs que les enfants pauvres et défavorisés passés par le DPE restaient effectivement scolarisés en moyenne deux ans de plus que les enfants n'ayant pas bénéficié du DPE. A propos des bonnes pratiques des programmes DPE communautaires, il a évoqué plusieurs intrants essentiels : un renforcement initial des capacités des fondateurs et des responsables de la communauté ; un programme d'activités ou un curriculum à suivre ; une aide professionnelle de proximité et périodique (avec un coordonnateur pour 30 responsables/enseignants DPE) ; et un suivi et une évaluation sérieux, prévus au programme et servant de base pour une révision périodique des programmes. Il a souligné la nécessité de disposer de programmes DPE soigneusement conçus et scrupuleusement mis en œuvre. « *Ne laissez pas les communautés se débrouiller toutes seules* », a-t-il averti, « *cela ne donnera rien. Le programme national doit soutenir régulièrement les acteurs communautaires chargés du DPE* ».

La présidente a conclu la séance en demandant aux délégués de « *sortir des sentiers battus* », de dépasser les systèmes éducatifs hérités de l'époque coloniale et

fondés sur l'école pour revenir aux temps où l'apprentissage régnait en maître et les écoles n'existaient pas.

Un programme DPE peut être échelonné – tout comme son financement. Mais pour constituer une stratégie, son coût global doit avoir été estimé dès le départ.
Alain Mingat, IREDU, Dijon et Banque mondiale

Jamais auparavant l'apprentissage en Afrique n'avait dépendu des écoles. Elle a plaidé pour l'innovation et la liberté de concevoir des modèles DPE abordables et novateurs qui composeraient des espaces

d'apprentissage de qualité culturellement adéquats pour les jeunes enfants. « *Let my people go !* », a-t-elle conclu, pour inciter les planificateurs à avoir la liberté et le courage de créer des modèles d'éducation de la petite enfance viables en Afrique.



**A. SÉANCES PARALLÈLES
D'APPROFONDISSEMENT**
SUR LES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION EFFICACES

SÉANCE A 1.

VISION, POLITIQUE ET STRATÉGIE : ANALYSE ET PERSPECTIVES D'ÉVOLUTION

Les séances d'approfondissement ont pris la forme d'exposés et de tables rondes, suivis par des échanges avec le public. Dans certains cas, la projection d'un film aura permis de mettre en lumière telle ou telle expérience concrète. Six séances d'approfondissement se sont déroulées sur deux jours.

Présidente :

Mme Naledi Pandor, ministre de l'Education d'Afrique du Sud

Membres du panel :

M. Tonic Maruatona, université du Botswana ;
M. Amadou Diemdioda Dicko, ministre de l'Education du Burkina Faso ;
M. Timothy Ireland, directeur de l'éducation des adultes et des jeunes, ministère de l'Education du Brésil

Visions, politique et stratégie pour développer l'alphabétisation en Afrique

- *Les objectifs et les programmes d'alphabétisation doivent être clairement énoncés dans les plans nationaux de développement et d'éducation.*
- *Vient ensuite le temps de la mobilisation des financements.*

Les déclarations internationales, africaines/régionales et des pays d'Afrique subsaharienne sur les visions d'avenir ont été comparées aux politiques, plans et programmes d'alphabétisation en vigueur. Pour Tonic Maruatona, le problème majeur tient à ce que les visions ne se traduisent pas toujours par des politiques, des plans et des programmes. Plusieurs définitions de l'alphabétisation ont été examinées - en particulier l'approche fonctionnelle ou conventionnelle associée à la notion de capital humain (adoptée au Kenya dans les années 1990 puis dans la plupart des pays africains) et l'approche transformationnelle, qui entend rendre les individus et les communautés autonomes (approches de Freire et REFLECT adoptées dans plusieurs pays). La coexistence de différents concepts d'alphabétisation entraîne l'existence de différents modèles de programmes d'alphabétisation, même dans un seul pays et malgré la politique officielle (si tant est qu'elle existe).

M. Maruatona a évoqué la tension entre la position généralement admise, selon laquelle l'alphabétisation est un

Une approche décentralisée de l'alphabétisation des adultes conforte les prestataires locaux, comme en témoigne le programme ABET, en Afrique du Sud. Un curriculum centralisé ne convient pas aux attentes des apprenants africains.

Tonic Maruatona, université du Botswana

investissement utile, et celle promue notamment par la Banque mondiale, qui estime qu'à cause de la faiblesse du retour sur investissement de l'alphabétisation - affirmation toujours non étayée, selon le GMR (2006) - il convient de privilégier l'enseignement primaire. L'UA et le NEPAD affirment qu'une approche dynamique du développement humain s'impose et proposent une vision élargie pour éradiquer l'analphabétisme. Pourtant, les plans du NEPAD ne contiennent pas de déclaration explicite sur les cibles à atteindre en matière d'éducation et d'alphabétisation et sont peu sensibles aux questions de genre.

Au niveau de chaque pays, l'équité sociale et la réalisation de l'alphabétisation devraient figurer explicitement dans les documents de vision nationale. Comme on l'a vu au Botswana, une politique nationale d'alphabétisation élaborée après une large consultation nationale a toutes les chances de réussir. Certains pays énoncent une politique spécifique et concrète d'alphabétisation dans leurs plans nationaux de développement quand d'autres la rangent dans l'éducation de base (Botswana) ou dans l'éducation des adultes (Afrique du Sud). Certains n'ont toujours pas de politique identifiable en la matière même s'ils mènent des programmes d'alphabétisation. Les pays qui sont parvenus à mettre en œuvre avec succès un programme national - à l'image du Rwanda - ont introduit des mécanismes de soutien à l'alphabétisation. En général cependant, un profond fossé sépare la priorité accordée à la scolarisation et celle accordée à l'alphabétisation, ce qui ne fait que souligner la nécessité d'agir au plus vite sur les programmes d'alphabétisation et de leur accorder la même importance que les programmes d'éducation formelle.

Il est recommandé d'intégrer les programmes d'alphabétisation dans un cadre conceptuel de l'apprentissage tout au long de la vie figurant dans les plans sectoriels pour l'éducation, qui soit clairement identifiable, afin d'attirer davantage d'attention et de financement (Rwanda). Il faut aussi décentraliser ces programmes pour mieux répondre à la demande locale (Afrique du Sud) et remédier aux blocages provoqués par des programmes trop centralisés. Il faut faire appel à la langue maternelle (Mali) et organiser une vaste consultation avant de concevoir politiques et programmes nationaux (Botswana). Enfin, ces programmes doivent intégrer la question du genre (Namibie) et instaurer des partenariats durables avec les ONG (Sénégal et Zambie) et le secteur privé (Afrique du Sud).

Burkina Faso : intégrer l'alphabétisation et l'éducation non formelle dans la politique d'éducation

- *Les relations entre les systèmes formels et non formels sont cruciales pour la réussite des deux.*

M. Amadou Diemdioda Dicko a évoqué les campagnes d'alphabétisation « Alpha-Commando » et « Bantaarè » menées en 1986 et 1991 dans le pays ainsi que la constitution d'un ministère de l'Éducation et de l'Alphabétisation en 1988. La création de centres permanents d'alphabétisation en 1991 a marqué le lancement d'un pro-

Au Burkina Faso, les systèmes éducatifs formel et non formel sont intégrés et interactifs.

M. Amadou Diemdioda Dicko, ministre délégué à l'Éducation, Burkina Faso

gramme accéléré d’alphabétisation. Son gouvernement entendait prendre à bras le corps le double défi que constituaient un niveau élevé d’analphabétisme chez les adultes (70 %) et le développement de la scolarisation des enfants (TBS de 57 % en primaire). Il s’agissait entre autres d’intégrer les systèmes formels et non formels d’éducation. De fait, on estime que le secteur non formel peut combler les lacunes, là où le secteur formel en est incapable.

Il a évoqué cependant un certain nombre de difficultés ayant empoisonné un programme par ailleurs réussi – dont l’inadéquation du financement des programmes d’alphabétisation. Le français, langue officielle du pays, est employé dans les écoles formelles et toutes les transactions officielles continuent de se faire en français. D’où un environnement complexe pour les personnes néo-alphabétisées qui ont suivi des cours dans leur langue maternelle, à la suite d’un choix pédagogique délibéré. La solution, présentée en 2000, consiste à opter pour l’éducation bilingue. Avec passion, le ministre s’est dit convaincu que l’on dépouillait sa propre culture lorsque l’on pensait dans une langue qui n’est pas la sienne. En outre, cela paralyse toute créativité. Pour lui, l’alphabétisation présente l’avantage supplémentaire d’enraciner, en les préservant, les cultures et savoirs indigènes. Les langues se jouant des frontières, il a indiqué que les centres d’alphabétisation des villages du Burkina Faso pouvaient également desservir les pays voisins. Le ministre délégué a souligné par ailleurs la nécessité d’augmenter de toute urgence le nombre de jeunes acquérant des compétences ou un métier durables – considérant que l’alphabétisation et l’enseignement technique/professionnel devraient être

intégrés. Pour lui, les systèmes d’éducation formelle et non formelle prévalant actuellement au Burkina Faso sont intégrés et interactifs.

Brésil : politique nationale d’éducation des jeunes et des adultes

- *Depuis 2003, les politiques et les pratiques du Brésil évoluent radicalement, accordant la priorité aux programmes d’alphabétisation des jeunes et des adultes dans le cadre de l’apprentissage tout au long de la vie.*
- *L’alphabétisation est considérée comme le socle de l’intégration sociale.*

Timothy Ireland s’est fait le porte-parole du ministre délégué à l’Education du Brésil, très honoré de pouvoir faire partager son expérience de relance du programme d’alphabétisation, composante à part entière de la politique de développement du pays. Il a ensuite présenté la politique nationale d’éducation des jeunes et des adultes. A titre de référence, il a rappelé que 40 % des 35 millions d’illettrés que compte l’Amérique latine vivent au Brésil. Ce pays a engagé plusieurs campagnes d’alphabétisation par le passé, mais sans succès. Le recensement de 2000 faisait apparaître que 16,2 millions de Brésiliens (sur une population totale proche des 120 millions) étaient illettrés et que plus de la moitié de la population de plus de 15 ans n’avait

Jusqu’en 2003, les appels en faveur de l’EPT portaient sur la scolarisation primaire des enfants en âge d’aller à l’école.

Timothy Ireland, ministre de l’Education, Brésil



pas achevé sa scolarité primaire. En outre, le niveau de lecture des élèves du primaire et du secondaire témoignait de la médiocrité de l'éducation ou de l'exclusion frappant un nombre élevé d'enfants : près de 60 % des élèves de 4e année primaire ne savaient pas lire couramment et 42 % des élèves du premier cycle secondaire avaient des difficultés de lecture. L'analyse a révélé que l'exclusion éducative était corrélée à d'autres formes d'exclusion - sociale, économique et culturelle.

En 2003, le gouvernement Lula a élaboré une nouvelle politique d'intégration éducative, afin que tous les Brésiliens aient accès à une éducation tout au long de leur vie. La politique d'éducation des adultes et des jeunes (AYE) cherche à forger une identité spécifique à ce type de formation, capable de répondre aux différents besoins d'apprentissage des adultes et des jeunes qui travaillent et à toutes les nuances de la diversité ethnique, raciale, de genre, sociale, environnementale et régionale du pays, dans la perspective de l'éducation pour tous tout au long de la vie. La politique de « décentralisation responsable » défend le principe d'une responsabilité sociale conjointe pour l'éducation, impliquant un dialogue avec les organisations de la société civile (OSC), les universités et les communautés pour fixer les priorités et décider des stratégies de l'enseignement non formel. Le volet « pro-pauvres » de la politique nationale d'éducation part du principe que la moitié la plus démunie de la population possède 10 % du revenu national. Pour ce faire, le gouvernement a favorisé un

dialogue entre programmes éducatifs et programmes d'intégration sociale, centré sur le plan de transfert du revenu national (Bolsa Família) et visant les plus pauvres d'entre les pauvres.

A partir de données collectées en 2003 et 2005 et d'une analyse de la politique en constante évolution, M. Ireland a cité les facteurs ayant contribué au succès des dernières initiatives d'alphabétisation du pays, en soulignant les domaines qui exigent encore des efforts. Un secrétariat de l'éducation permanente, de l'alphabétisation et de la diversité (SECAD) a été créé, avec un département de l'éducation des adultes et des jeunes, afin de coordonner les différents volets de l'éducation

des jeunes et des adultes au sein du ministère de l'Éducation. Des programmes d'alphabétisation à long terme ont été mis au point, qui associent différentes composantes, dont la formation sur le lieu de travail. Un investissement de 570 millions d'USD sur trois ans a été accordé aux programmes d'alphabétisation et, pour la première fois dans l'histoire du pays, un fonds durable a été instauré pour financer l'AYE.

Le principe de la pluralité méthodologique est interprété comme un moyen de garantir le respect de la diversité des besoins d'apprentissage... parallèlement aux autres particularismes culturels, territoriaux, raciaux, ethniques...

Timothy Ireland, ministre de l'Éducation, Brésil

Le besoin d'un organe interministériel se fait dorénavant sentir, pour participer à l'élaboration de l'AYE, pour coordonner tous les acteurs gouvernementaux et non gouvernementaux et pour mobiliser des fonds. S'il est une leçon à retenir, c'est que l'on ne peut pas mettre en place des programmes démocratiques d'alphabétisation avec des mesures bon marché et ponctuelles. Le gouver-

nement doit donc identifier des sources additionnelles de financement et investir davantage dans la formation des enseignants et les supports de lecture. Enfin, un plan national d'évaluation doit être mis au point pour évaluer la qualité du programme, sa couverture, le niveau d'équité obtenu, la part de la diversité respectée et la viabilité du programme.

DISCUSSION

Les participants ont posé plusieurs questions concernant les définitions de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle, en particulier après les exposés sur le Burkina Faso et le Brésil. Ils ont proposé des exemples opérationnels des deux. Aucun consensus n'a été atteint mais tous sont convenus qu'il fallait respecter la diversité. Quant à l'idée d'élaborer une vision de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle en Afrique, tous ont admis qu'il était temps que l'Afrique affirme sa vision sociale et inscrive l'alphabétisation dans ce champ d'action. Cette attitude provoquerait un changement de paradigme, où les programmes conçus au niveau central seraient abandonnés au profit de programmes reposant sur des savoirs, des besoins et des compétences propres aux communautés d'apprenants.

Certains participants ont évoqué la difficulté de décider des points d'entrée du système éducatif formel et non formel. Pour eux, ces systèmes ont des objectifs différents et doivent rester distincts l'un de l'autre. De l'avis général cependant, l'articulation entre les programmes formels et non formels est essentielle - et faisable,

comme l'a bien illustré l'exposé sur le Burkina Faso. L'expérience négative du Brésil avec les campagnes d'alphabétisation a également provoqué un débat sur leur efficacité.

Tous sont convenus que l'Etat devait jouer un rôle important dans l'élaboration d'une vision novatrice de l'alphabétisation et dans la mobilisation des partenaires et des fonds. En outre, les participants ont souligné la nécessité de former les éducateurs chargés de l'alphabétisation et pris note des dispositions contractuelles adoptées au Brésil pour les enseignants.

L'expérience du Burkina Faso montre que l'on peut instaurer des passerelles utiles entre les systèmes d'éducation formel et non formel, au bénéfice des deux camps.



SÉANCE A 2.

PROGRAMMES EFFICACES ET PROMETTEURS

TABLE RONDE

Président :

M. Vincent Snijders, premier secrétaire (pour l'éducation) à l'ambassade des Pays-Bas, Lusaka (Zambie).

Membres du panel :

MM. Kassa Diagne, Directeur du projet PAPA II (Sénégal) et Papa Madéfall Gueye, directeur de projet, EENAS-SA (Sénégal) ; Mme Sonja Fagerberg-Diallo, directrice de l'Association de recherche et éducation pour le développement (ARED) (Sénégal) ; Mme Anne Rhuweza Katahoire, université de Makerere (Uganda).

Sénégal : réorienter l'offre d'éducation vers la demande

- *Au Sénégal, les programmes non formels d'alphabétisation souffrent toujours d'un manque de reconnaissance.*
- *La sous-traitance a amélioré les choses à de nombreux égards, notamment pour la diversification des programmes d'alphabétisation.*

La diversification de l'offre d'éducation non formelle au Sénégal a fait l'objet d'un bilan. MM. Kassa Diagne et Papa Madéfall Gueye ont expliqué le fonctionnement par partenariats de la stratégie du « Faire-Faire » du Sénégal et rappelé ses caractéristiques : approche

consultative et partage des rôles et des responsabilités entre l'Etat, la société civile et les acteurs de l'éducation non formelle. La sous-traitance a permis de :

- diversifier davantage les programmes proposés dans le pays ;
- d'augmenter le financement de l'éducation des adultes ;
- d'améliorer les capacités nationales d'offre de programmes d'éducation et d'acquisition de compétences - y compris pour les enseignants - à tous les niveaux des programmes ;
- de mobiliser efficacement les acteurs nationaux et extérieurs en vue de soutenir les programmes d'alphabétisation.

L'Etat assure le financement et oriente le processus. Les principes de base sont les suivants : participation, partenariat, emploi contractuel, coordination, transparence et décentralisation/délégation. Cela a permis aux OSC et à d'autres acteurs (artisans, écoles coraniques, etc.) d'intervenir en partenariat avec les communautés en tant que prestataires non formels d'éducation afin d'offrir une éducation diversifiée aux populations cibles. Les cours sont fonction des besoins de l'élève/du client et reposent sur une analyse approfondie des communautés cibles. Ils sont en général novateurs et de bien meilleure qualité que les anciens programmes non formels d'éducation. Cela a entraîné une meilleure

articulation entre les programmes d'éducation formelle et non formelle.

Trois programmes ont fait l'objet d'un examen approfondi : le PIEA (Programme intégré d'éducation des adultes) ; le PAFNA (Projet d'appui à la formation des néo-alphabétisés), programme expérimental de formation professionnelle pour les jeunes néo-alphabétisés qui inclut une formation à la gestion des entreprises ; et le nouveau programme des écoles coraniques. Le PAFNA repose sur un contrat passé entre l'artisan et les responsables du programme, qui énumère toute une liste de compétences à acquérir en 14 mois. La langue maternelle sert de vecteur d'instruction, de sorte que les élèves comprennent parfaitement le programme dans lequel ils se sont engagés et peuvent évaluer leur progression, avec l'appui d'un superviseur. Faisant appel à la stratégie de sous-traitance du faire-faire, le projet fait partie du PIEA dont la mission est d'éradiquer l'analphabétisme et de contribuer à la réalisation des objectifs EPT.

Il reste des difficultés cependant. Tout d'abord, l'importance du rôle de l'éducation non formelle dans le développement n'est pas pleinement reconnue. Ensuite, le projet est largement tributaire de ressources extérieures, la mobilisation de ressources locales ne faisant guère de progrès. Sous-qualifiés, les formateurs maîtrisent mal le français. Or, les formateurs de l'éducation professionnelle et non formelle ont cruellement besoin de formation. Pour pouvoir préserver et améliorer les aspects positifs du programme, l'étude recommande d'intensifier les partenariats et la décentralisation et de renforcer la phase de négociation pour la préparation

du programme entre les bénéficiaires et les communautés. Il faut diversifier davantage les programmes. Quant aux innovations, elles doivent être suffisamment nombreuses pour que le programme serve de socle à l'apprentissage tout au long de la vie.

Approches et processus centrés sur les élèves : le lien entre l'éducation non formelle et l'instauration d'un environnement alphabétisé

- *Au Sénégal, les programmes d'alphabétisation bénéficient non seulement du mécanisme de sous-traitance du faire-faire et de l'utilisation des langues africaines, mais aussi de l'adaptation locale de stratégies éducatives récentes visant à rendre les adultes autonomes.*
- *L'éducation non formelle peut apporter sa contribution, précieuse et unique, au secteur de l'éducation et devrait recevoir de l'aide pour continuer à évoluer et à innover à sa manière au sein d'un système national d'éducation holistique, venant ainsi compléter l'éducation formelle.*

L'objectif d'éradication de l'analphabétisme a cédé le pas à des objectifs plus ambitieux d'instauration d'une société alphabétisée reposant sur le principe de l'éducation tout au long de la vie et de l'édification de sociétés apprenantes. Il s'agit aussi d'associer l'acquisition des compétences de base (lecture/écriture et calcul) à la transformation personnelle et sociale. Mme Fagerberg-Diallo a présenté des recherches visant à faire acquérir à l'éducation non formelle un statut à part entière au

Sénégal et celles menées par l'intermédiaire des programmes de l'ARED, qui couvrent la formation des enseignants et la publication, afin de mettre à niveau les enseignants sous-qualifiés et de fournir des supports de lecture, actuellement bien trop peu nombreux, en particulier ceux dont le contenu culturel séduit leurs lecteurs. Des programmes ont été conçus pour préconiser l'emploi des langues locales en tant que vecteurs de l'instruction et pour valider les savoirs et cultures locaux. Son expérience se limite essentiellement aux programmes destinés aux populations sénégalaises parlant le fulfulde/pulaar. Des programmes bilingues (langue locale/français) ont également été introduits avec succès.

Si l'on en croit les évaluations, ces interventions ont eu des effets positifs prévus ou non dans différents domaines - comme la participation accrue des néo-alphabétisés aux associations communautaires et aux actions sociales et dans la vie quotidienne en général. Le fait de recourir à des méthodes de participation communautaire (comme l'approche REFLECT), alors que les individus souhaitaient s'alphabétiser à des fins personnelles, a poussé les communautés à instaurer un environnement alphabétisé pour répondre à leurs propres besoins et mener leurs missions quotidiennes de manière plus efficace. Sur les cinq dernières années, l'ARED a publié et vendu quelque 70 000 manuels en langues locales. Ces livres répondaient à une demande non anticipée et ont créé une nouvelle demande pour des supports rédigés dans les langues maternelles.

Les néo-alphabétisés se sentent habilités et renforcés dans leurs capacités ; il sont heureux de pouvoir s'attaquer avec confiance aux défis quotidiens, dans leur communauté et dans leur vie personnelle.

Cité dans une évaluation de l'ARED, Sonja Fagerberg-Diallo, ARED (2006)

Mme Fagerberg-Diallo a conclu en indiquant que le système formel avait prouvé son inefficacité en terme de couverture et de résultats scolaires, problèmes que le système non formel est en mesure de résoudre. Parmi les avantages des systèmes non formels, la flexibilité des horaires pour répondre aux besoins des adultes qui travaillent, la gestion communautaire des programmes et l'emploi des langues locales. Elle a donc

présenté des arguments contre le discours dominant en éducation, qui vise à mêler les systèmes formel et non formel. Elle a également indiqué que l'étude des langues africaines et la défense de l'alphabétisation dans les langues locales étaient un moyen efficace de promouvoir la culture. Elle a recommandé des investissements accrus dans l'éducation non formelle, étant donné la valeur ajoutée qu'elle procure à l'ensemble du système éducatif ; le développement des langues africaines à utiliser dans ce secteur ; et le recours aux langues et savoirs indigènes dans tous les projets éducatifs.

Il faut augmenter de toute urgence les financements allant vers la formation des enseignants et l'édition en langues africaines.

Sonja Fagerberg-Diallo, ARED, Sénégal

Exemples de relations bénéfiques entre l'éducation formelle et non formelle en Afrique

- *L'ASS bénéficie des liens croissants entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle - au niveau du système, des institutions et des programmes.*



Mme Katahoire a présenté plusieurs interactions et mécanismes prometteurs pour créer des passerelles entre les programmes formels et non formels d'éducation. Le niveau d'analphabétisme en Afrique est élevé et devrait le rester à moins que la multitude de programmes d'alphabétisation existants ne gagnent en efficacité. Les programmes actuels sont caractérisés par des politiques linguistiques inadéquates et l'absence de reconnaissance des acquis des élèves. Plus positivement, on observe beaucoup d'innovations dans les stratégies de rapprochement des systèmes formels et non formels d'éducation via des mécanismes institutionnels, et parfois programmatiques, systémiques.

Premièrement, des relations structurelles ont été identifiées dans le cas de l'introduction de cadres de politique visant à développer l'apprentissage tout au long de la vie, couvrant à la fois l'éducation formelle et non formelle, et à établir des initiatives telles que le NQF et les mécanismes d'accréditation (Afrique du Sud et Namibie). La scolarisation communautaire, véritable alternative au système formel, est un autre exemple de dépassement de la dichotomie entre l'éducation formelle et non formelle (Cap Vert). Ensuite, les relations institutionnelles, qui couvrent toute une palette d'activités comme l'apprentissage libre et à distance pour la formation des enseignants dans les systèmes formels et non formels (Botswana et Soudan) ou des programmes d'étude flexibles et sensibles au genre utilisés dans l'éducation formelle et non formelle (Burkina Faso, Mali et Niger). Au Botswana, au Kenya, au Mali, en Ouganda et au Soudan, la gestion, le contrôle, l'appropriation, la mise à disposition et le financement des écoles communautaires et des centres d'apprentissage attestent d'une

collaboration efficace entre le gouvernement, les ONG internationales et les communautés. Troisièmement, les relations programmatiques qui associent l'alphabétisation à des activités productives et de développement : c'est le cas du programme BEUPA (Education de base dans les zones urbaines pauvres) en Ouganda ; des activités de l'INADES (Institut africain pour le développement économique et social) menées dans plusieurs pays ; du DPE et des liens avec l'éducation des adultes (Afrique du Sud et Ouganda) ; et de l'utilisation, par le programme d'alphabétisation rurale de l'University Village Association, de technologies éducatives combinées à des interactions en face à face (Nigeria).

En conclusion, la mise au point d'un concept plus holistique de l'éducation devrait améliorer l'efficacité des services de prestation de l'éducation en ASS, là où le système formel fonctionne en parallèle à d'autres systèmes. Cela permettrait aussi d'améliorer les perspectives de concrétisation des objectifs EPT. Mme Katahoire a plaidé pour un regain d'attention à l'égard de l'éducation non formelle ; pour l'instauration d'une structure d'appui proposant des services administratifs et professionnels à l'ensemble du secteur ; pour un cadre de financement qui garantisse l'équité de la répartition des ressources publiques dans le secteur ; et pour un système d'assurance qualité capable d'introduire plus de rigueur dans le système. Même si elle a parfois appelé à « l'intégration » des systèmes éducatifs formels et non formels, elle a davantage milité pour la prise en compte

Les systèmes éducatifs seront incapables d'atteindre leurs objectifs si l'on ne s'intéresse qu'à la seule éducation formelle.

Anne Katahoire, université de Makerere, Ouganda

de ces deux formes d'éducation et de toutes les autres dans un concept holistique de l'éducation et dans un système éducatif diversifié à financement et gestion uniques que pour l'intégration au sens de fusion entre les deux ou d'effacement de leurs caractéristiques positives et distinctives.

DISCUSSION

Mme Boly Barry, de la SDC, a appelé à la reconnaissance de la diversité comme marque de fabrique de tout programme d'alphabétisation efficace et répondant réellement aux besoins. Elle a pris bonne note des nombreuses politiques et interventions novatrices évoquées ici. Elle a estimé que l'Afrique commençait à s'engager dans la bonne direction en matière d'alphabétisation mais que toutes ces innovations avaient besoin d'un soutien.

Les participants ont demandé des preuves de l'efficacité des expériences réussies présentées. Mme Opper, de la Banque mondiale, a demandé si des programmes spécifiques avaient été évalués et si des études de suivi avaient été réalisées. MM. Diakite, de l'ambassade du Canada au Mali, et Balima, du ministère de l'Éducation du Burkina Faso, ont eux aussi préconisé la réalisation d'études de suivi sur les premiers diplômés des programmes sénégalais. Les membres du panel ont indiqué que les diplômés étaient effectivement suivis et que beaucoup d'entre eux avaient trouvé du travail. Quant aux doutes exprimés à propos de la certification des cours non formels, il semble que le ministère de tutelle concerné soit en train de signer des certificats et que le système de certification fasse l'objet d'un examen. La

deuxième grande préoccupation concernait la transposition à grande échelle. Un ministre de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle s'est dit pessimiste quant aux approches actuelles et a évoqué l'expérience du Japon, où les citoyens doivent se porter volontaires pour participer aux campagnes, faute de quoi ils doivent renoncer à une partie de leur salaire. Il a réclamé l'introduction de stratégies capables de mobiliser les citoyens d'Afrique.

Troisièmement, plusieurs participants sont revenus sur la tension perçue entre la création d'un environnement alphabétisé propice et l'utilisation des langues locales par opposition aux langues européennes officielles, en notant que les affaires du pays étaient toujours gérées dans les langues officielles et que seules les personnes maîtrisant ces langues obtenaient des postes de haut niveau, y compris dans la sphère politique. Cette situation crée un clivage entre deux mondes d'alphabétisés. Pour remédier à ce problème, la suggestion a été faite de considérer le multiculturalisme de l'Afrique comme un atout et non pas comme un obstacle au développement. Il est recommandé d'opter pour l'enseignement bilingue. Cela étant, une remise à plat de tous les supports de lecture disponibles paraît indispensable pour l'instauration d'un environnement lettré, afin de soutenir les langues et les cultures indigènes. Le fait que les néo-alphabétisés du Sénégal achètent environ 1 500 romans par an dans le cadre du programme ARED a été cité en exemple.

Mme Ndjoze-Ojo de Namibie a indiqué que les décideurs n'avaient guère accès aux types de discours sur l'alphabétisation tenus pendant la biennale. Elle a estimé



que plusieurs questions restaient encore mal comprises - comme la définition de l'alphabétisation, l'intérêt de recourir à la langue maternelle dans l'éducation en général et les synergies entre éducation formelle et non formelle. Elle a demandé à l'ADEA de bien vouloir faire la synthèse de ces informations pour aider ses membres à prendre des décisions et à formuler des stratégies.

SÉANCE A 3.

ENVIRONNEMENTS INCITATIFS POUR ENGAGER LES APPRENANTS DANS UN PROGRAMME D'ALPHABÉTISATION

Président :

M. Michael Omolewa, membre de la délégation permanente du Nigeria près l'UNESCO.

Membres du panel :

M. Peter Easton, professeur associé, université de Floride (Etats-Unis) ; M. John Aitchison, directeur de la faculté d'éducation des adultes et de formation continue, université du Kwazulu Natal (Afrique du Sud) ; M. Amadou Wade Diagne, directeur, Cabinet d'appui en éducation et en formation (CAPEF) (Sénégal) ; Mme Hassana Alidou, professeure associée, université Alliant International, Association des écoles internationales (ISA) (USA).

Introduction générale sur l'instauration d'un environnement lettré : dimensions cachées et implications pour les politiques

- *Les dynamiques du développement, et en particulier la décentralisation, provoquent de nouvelles demandes et attentes en matière d'alphabétisation.*
- *L'alphabétisation sera d'autant mieux acquise qu'elle interviendra au cours de projets rémunérateurs.*

La littérature générale sur le développement indique que l'évaluation de l'environnement lettré actuel et potentiel des apprenants cibles et de la demande des institutions et des organisations de compétences de base doit précéder la planification de tout programme spécifique d'alphabétisation. Les programmes conventionnels ont souvent planifié des supports de lecture post-alphabétisation et assuré des programmes de formation continue mais ils n'ont guère accordé d'attention au soutien qui pourrait être donné à l'intégration des néo-alphabétisés dans les organisations et institutions existantes où ils seraient appelés à assumer de nouvelles fonctions faisant appel à leurs nouvelles compétences ; ni à leur mise en relation directe et immédiate avec des opportunités commerciales ou des projets de micro-finance qui exigent la maîtrise de ces compétences de base. M. Easton a indiqué que la décentralisation, le développement local et la démocratisation avaient accru la demande d'alphabétisation, dans la mesure où ils exigent non seulement le renforcement des capacités des élites locales mais aussi celui d'une masse critique de résidents locaux : les futurs dirigeants, ceux qui remplaceront les dirigeants actuels, ceux qui contrôleront les dirigeants actuels et futurs et, idéalement, l'ensemble de la communauté. La lecture, l'écriture et le calcul servent de socle à de nombreuses compéten-



ces évolutives indispensables au développement local et à une décentralisation réussie. On commence par apprendre de nouvelles techniques, qui comprennent souvent une introduction ou un approfondissement des compétences de base. Ensuite, un contrôle élargi des parties prenantes et la responsabilité de l'organisation deviennent possibles avec la généralisation de personnes alphabétisées. L'expérience prouve que les programmes d'alphabétisation les plus efficaces sont ceux qui parviennent à alterner l'apprentissage des compétences commerciales/techniques avec l'alphabétisation et des exercices pratiques dans les deux cas - qui constitue le modèle le plus motivant et le plus efficace. La réussite serait supérieure lorsque l'on associe l'apprentissage/le développement commercial aux programmes d'alphabétisation et non l'inverse.

On observe également un phénomène de capitalisation multiple à mesure que l'environnement devient lettré : capitalisation physique liée à l'amélioration de l'environnement bâti et naturel ; capitalisation financière liée à l'augmentation des ressources de la communauté ; capitalisation sociale et institutionnelle entre les nouveaux réseaux et institutions créés en appui au développement ; capitalisation intellectuelle liée à l'accumulation de nouveaux savoirs et compétences ; et capitalisation culturelle profonde liée à l'apparition d'un sens culturel autour des nouvelles activités de développement. En conclusion, les compétences de base sont à la fois un moteur de la décentralisation réussie et des composantes essentielles pour la mise en place d'un système social décentralisé fonctionnel et responsable.

Décentralisation, gestion de la diversité et refonte des programmes d'étude : l'alphabétisation dans quatre pays (Afrique du Sud, Botswana, Kenya et Ouganda)

Une étude a été menée dans deux paires de pays anglophones voisins, en Afrique de l'Est et en Afrique australe, afin de déterminer si la décentralisation répondait à l'objectif de réalisation de l'EPT et des OMD. M. Aitchison a évoqué certaines hypothèses positives quant au processus de décentralisation et à leurs résultats et indiqué que l'EPT avait donné une impulsion aux mesures de décentralisation, dans la mesure où les objectifs EPT ne pouvaient pas être atteints sans partage du pouvoir. Pour être efficace, la décentralisation doit disposer de données transparentes, accessibles, compréhensibles et orientées vers le client. Le manque global de données et d'informations pose de gros problèmes à la région.

En Ouganda, les taux d'alphabétisation stagnent alors même que ce pays a instauré le processus de décentralisation le plus efficace des quatre pays et ce, depuis 1992. Le nombre de personnes illettrées va augmenter d'ici à 2015, en particulier dans les zones post-conflit du Nord. Au Kenya, l'éducation des adultes n'a jamais relevé des responsabilités du ministère de l'Éducation. Les taux d'alphabétisation s'améliorent mais le nombre absolu de personnes illet-

La décentralisation de l'éducation des adultes était prévue, mais elle a été compromise [notamment] par la faiblesse, l'inefficacité et le manque de ressources des administrations dans les provinces.

John Aitchison, université du KwaZulu Natal

trées, ne cesse d'augmenter et croît dangereusement, alors que le processus de décentralisation, aux mains d'ONG et d'organismes privés non coordonnés, trahit un certain nombre de faiblesses. La plupart des documents de politique relèvent l'importance de l'éducation des adultes, à l'exception du DSRP pour 2001-2003 qui n'aborde pas cette question. Les taux d'alphabétisation du Botswana stagnent eux aussi, même si l'on observe une progression de l'analphabétisme chez les hommes. Le système pâtit d'une décentralisation inefficace et seules les ONG s'intéressent à la demande et à l'élaboration de programmes d'étude dans les langues minoritaires. Le bon niveau de décentralisation pour un pays peu peuplé - et le rapport que ceci peut avoir avec les programmes d'alphabétisation - et une question particulièrement intéressante. L'Afrique du Sud dispose d'un solide cadre juridique et de directives politiques pour les programmes d'alphabétisation. Elle a mis en place un système impressionnant encore relativement centralisé. Pourtant, du fait de problèmes liés à la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation - et à la décentralisation en général - les taux d'alphabétisation ne s'améliorent que lentement et le pays risque de ne pas atteindre les objectifs EPT d'ici à 2015. Une réunion de bilan organisée en 2005 a reconnu que ni le système formel d'éducation de base et de formation des adultes (ABET) ni le système plus informel d'alphabétisation (SANLI) n'avaient été menés à terme. Le ministre de l'Éducation a critiqué la conception et l'orientation de l'éducation des adultes, trop « utilitariste et étroite », qui traite les adultes comme des enfants : « Nous les envoyons à l'école ! ». Il semble que l'exercice de refonte

du concept, engagé à l'initiative du ministère, ait bien avancé en 2006.

Dans la plupart des pays, et malgré des déclarations constitutionnelles très positives relatives au droit à l'alphabétisation et à l'éducation de base, les politiques, plans et processus d'alphabétisation restent marginaux par rapport au développement de l'éducation générale et sont souvent appliqués de manière maladroite, en dépit de politiques de décentralisation censées viser la diversification de l'offre éducative. L'étude a conclu que les bonnes pratiques des programmes d'alphabétisation étaient encore insuffisamment documentées, à l'exception de quelques exemples, à petite échelle, au Kenya et en Ouganda ; que l'on ne disposait guère de preuves quant à la refonte des programmes d'étude ; et que les cas de relations positives entre alphabétisation et niveaux de vie étaient encore trop rares, inefficaces ou à trop petite échelle. En Afrique de l'Est, le fait que l'éducation des adultes et l'éducation non formelle soient rattachées à deux ministères distincts pose certains problèmes. Aucun des quatre pays n'a de bonnes chances d'atteindre les objectifs EPT.

Evaluation de la stratégie du « faire-faire » dans les programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle

- *La stratégie du faire-faire énonce clairement les obligations de l'Etat et de la société civile, leurs rôles et leurs missions, met l'accent sur la gestion des apprenants et la gestion locale, sur la nécessité*



de rendre compte des programmes ; elle a également su donner un nouvel élan et une meilleure visibilité à l'alphabétisation des adultes.

- *Cette stratégie se révèle être un bon modèle de décentralisation pour le secteur de l'éducation.*

M. Wade Diagne a décrit la stratégie du faire-faire - ou de la sous-traitance - adoptée au Sénégal en 1995 puis dans les pays du Sahel, conscients des graves limites des programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle jusqu'au milieu des années 1990 : taux élevés, persistants et inégaux d'analphabétisme ; programmes d'alphabétisation non coordonnés et très dispersés ; absence de cadres réglementaires. Les contraintes de ressources publiques étaient sévères et chroniques, sans parler de l'absence de tout système de pilotage et d'évaluation. L'étude en cours s'intéresse au Sénégal et au Burkina Faso.

En matière d'alphabétisation et de programmes d'éducation non formelle, le concept du faire-faire prévoit des programmes décentralisés gérés par consensus. Cette stratégie n'impose pas le désengagement de l'Etat mais, bien au contraire, cherche à lui attribuer le rôle qu'il est le mieux à même de jouer. L'Etat intervient pour réorganiser le secteur, pour instaurer un cadre propice qui incite les partenaires et les élèves à véritablement prendre part au programme et pour mobiliser les ressources. C'est un système qui implique une collaboration étroite entre la société civile, les ONG et d'autres agences afin de favoriser la coordination et de capitaliser les synergies entre moyens humains et financiers et les expériences sur le terrain engrangées par les ONG. Cette stratégie repose sur six principes : l'harmonisation des

interventions, la décentralisation, les partenariats, la participation, la transparence et l'équité.

Une évaluation de la mise en œuvre a permis de constater l'introduction de dispositifs de coordination entre réseaux gouvernementaux et non gouvernementaux ainsi que la création d'organes consultatifs. Des systèmes communs de planification du développement de l'éducation non formelle ont été introduits. Cette stratégie a provoqué dans les pays étudiés une augmentation des inscriptions supérieure à un million d'élèves. Des programmes d'alphabétisation orientés sur la demande ont été mis au point dans plusieurs pays, qui tiennent compte de la nécessité d'associer l'enseignement professionnel et les programmes d'alphabétisation mais aussi de prévoir des horaires souples en fonction des saisons et reconnaissent le droit des élèves à participer à la gestion du système et à l'élaboration des programmes d'étude. Le Fonds national pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle (FONAENF) mis sur pied au Burkina Faso est devenu un modèle de bonnes pratiques pour mobiliser et répartir les ressources dans le secteur.

L'étude identifie un certain nombre de faiblesses liées à la stratégie du faire-faire. Parmi elles, l'important taux de renouvellement du personnel politique de haut niveau, qui entraîne une certaine incohérence dans le soutien de la sphère politique. Les principes de décentralisation et de participation n'ont pas encore suffisamment intégré la communauté et les élèves. Cela implique la persistance d'un système dirigé et contrôlé par le gouvernement et les ONG.

Les langues africaines et les programmes d’alphabétisation (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Mali, Tanzanie et Zambie)

- *Certaines formes de coordination entre l’alphabétisation des adultes et l’éducation non formelle des adolescents, encore rares, laissent entrevoir des pistes prometteuses.*
- *Il a été recommandé d’adopter une approche multiculturelle et multilingue en matière de langue d’enseignement.*

Pour Mme Alidou, les pays africains se sont engagés en faveur d’un certain nombre de protocoles qui appellent clairement à la promotion et à l’utilisation des langues africaines. L’UA et le NEPAD soulignent l’importance de l’alphabétisation de masse pour le développement économique, la paix et la démocratie. Pourtant, le fossé reste énorme entre la langue désignée dans la politique éducative et les pratiques éducatives du continent. Seule la Tanzanie a réussi à appliquer ces politiques, faisant appel à une langue africaine (le swahili) dans les programmes d’alphabétisation pour les enfants et les adultes. Le pays affiche un taux d’alphabétisation de 70 %. Mme Alidou a cité les expériences d’éducation bilingue au Mali, où chaque village doit avoir une école primaire et un centre d’apprentissage ou encore les efforts consentis au Burkina Faso pour publier des livres rédigés dans les langues indigènes.

En Afrique, les langues locales sont en général réservées aux programmes d’alphabétisation, les langues officielles (européennes) étant employées dans les

programmes formels de scolarisation – ce qui explique les mauvais résultats des programmes formels. Les gouvernements doivent se convaincre de l’importance de la langue et de la culture pour la réalisation des objectifs EPT et s’engager à mettre en place les politiques ad hoc. Mme Alidou a estimé qu’il fallait changer de paradigme, en pariant pour l’innovation. Elle a plaidé pour la création d’un environnement post-alphabétisation propice, avec la promotion de l’édition en langues locales, et pour la reconnaissance des implications en termes de genre des politiques linguistiques, lors des phases d’élaboration et de mise en œuvre des programmes. Elle a recommandé de solliciter les experts africains pour élaborer une politique et des programmes d’alphabétisation – et d’adopter une approche multilingue et multiculturelle de l’élaboration des politiques linguistiques en Afrique.

DISCUSSION

Mme Jung, de InWent (Allemagne), a rappelé que traditionnellement les programmes d’alphabétisation s’intéressaient davantage à l’offre qu’à la demande. Pour elle, les programmes d’alphabétisation deviendront vraiment pertinents quand ils répondront aux besoins des individus. La politique nationale pour l’édification de sociétés lettrées devrait faire partie intégrante d’un cadre élargi guidant la réalisation d’un développement intégré et décentralisé. Les pays ont également besoin de politiques et de programmes dans le domaine de l’édition, pour proposer des crédits et un appui à la distribution des livres. Elle a recommandé de ne pas exclure les éditeurs nationaux du marché national des manuels scolaires. Elle a également appelé à l’intégra-



tion des institutions nationales de recherche sur l'éducation dans le pilotage de l'efficacité de l'alphabétisation et des programmes liés au livre.

Les participants se sont ensuite intéressés à trois problématiques : les approches décentralisées de l'organisation de programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle ; la nature d'une société alphabétisée ; et la nécessité d'admettre la spécificité du contexte africain de l'alphabétisation. Un débat a d'abord eu lieu sur les différences entre la décentralisation, la sous-traitance et les partenariats typiques de l'approche du faire-faire. Ensuite, les participants sont convenus qu'il fallait définir l'environnement lettré de manière plus large, en dépassant la simple acquisition et utilisation des compétences de base pour inclure le recours à la radio, la télévision et les TIC dans les programmes. Un environnement lettré dépasse la somme de l'ensemble des gens maîtrisant les compétences de base. L'acquisition, le développement et l'utilisation des compétences de base sont aussi importants les uns que les autres. Enfin, la création délibérée d'un environnement lettré dans l'Afrique d'aujourd'hui devrait légitimer et célébrer les compétences africaines associées à l'alphabétisation - à l'instar de l'oralité, extrêmement répandue.

Il serait utile de définir une hiérarchie des compétences de base à employer dans les futurs programmes d'alphabétisation. Les participants ont admis que l'idée selon laquelle les programmes d'alphabétisation sont bien moins coûteux que l'éducation formelle devait être abandonnée, car elle conduit à un sous-investissement dans l'alphabétisation. Ces considérations conceptuelles ont amené Mme Pandor, ministre de l'Éducation

d'Afrique du Sud, à rappeler qu'il y avait eu pléthore de discours théoriques sur la question et que les ministres étaient désormais à l'affût des bonnes pratiques.

SÉANCE A 4.

MOBILISATION DE RESSOURCES ET RENFORCEMENT DES CAPACITÉS : RENDRE LES PROGRAMMES PLUS COÛT-EFFICACES

TABLE RONDE

Modérateur :

Mme Máire Matthews, conseillère en éducation, Irish Aid.

Membres du panel :

Mme Veronica McKay, directrice, Institute for Adult Basic Education and Training, université d'Afrique du Sud (UNISA) ; Mme Alice Tiendrebeogo, directrice, FONAENF, Burkina Faso ; Mme Binta Rassouloula Sall, coordonnatrice de programme, CCS/EQPT/EUF, Sénégal ; M. David Archer, directeur, Education internationale (ActionAid), Royaume-Uni.

Renforcer les capacités des éducateurs pour adultes en Afrique du Sud, au Botswana et en Namibie

- *L'investissement dans le développement des éducateurs pour adultes est un facteur essentiel mais négligé des programmes d'éducation des adultes.*

Mme McKay a évoqué les difficultés liées à la constitution d'un corps d'éducateurs pour adultes, du fait de l'évolution des besoins des élèves, avant de décrire les différentes modalités de renforcement des capacités

actuellement disponibles. Elle a fait référence à la lourde tâche qui attend ces éducateurs sur le terrain. Pour répondre aux besoins d'apprentissage des pauvres, les éducateurs devront jouer

des rôles plus complexes, ce qui exige une formation complémentaire et une relation plus étroite avec

les formateurs du secteur

formel. A l'heure actuelle, les éducateurs pour adultes enseignent une vaste palette de programmes - notamment d'alphabétisation de base - mais, dans certains pays, la formation qu'ils reçoivent au moment de leur prise de fonctions est si courte (deux semaines) que l'on peut considérer qu'ils ne sont pas formés. Une formation de qualité des éducateurs pour adultes fait désormais partie des exigences de base - elle est dispensée dans les universités. Il faut pourtant concilier formation de masse et qualité. Mme McKay s'est dit convaincue que d'autres partenaires devraient et pourraient être impliqués et que l'enseignement à distance devrait faire partie des options pour améliorer la formation des éducateurs pour adultes. L'UNISA en a formé plus de 50 000 et arrive à mener à bien un programme d'un an pour la somme de 100 USD par stagiaire. La Namibie et le Rwanda utilisent désormais les cours à distance

L'époque est révolue où nous embauchions nos éducateurs dans la rue.

Veronica McKay, UNISA, Afrique du Sud



de l'UNISA, le Rwanda devant traduire les supports de cours en français. Mme McKay a ensuite évoqué les répercussions de la mondialisation et la nécessité pour l'éducation de durer la vie entière tout en couvrant tous les aspects de la vie (mise en relation des domaines traditionnels de l'apprentissage et nature multisectorielle de l'apprentissage des adultes). Elle a également appelé à un rapprochement entre les prestataires habituels d'éducation et les prestataires de formation. Elle a plaidé pour l'adoption de cadres de certification et de qualification afin de relever le défi des personnes faiblement éduquées. La professionnalisation du corps des éducateurs pour adultes implique également un investissement dans les salaires, de meilleures conditions de travail et la mise en place d'un parcours professionnel attrayant.

Financer l'alphabétisation et l'éducation non formelle – l'exemple du FONAEF (Burkina Faso)

- *La création d'un fonds national tel que le FONAEF contribue largement au développement des programmes d'éducation des adultes.*

Le Burkina Faso a engagé de prometteuses campagnes d'alphabétisation, en dépit de graves contraintes financières. En 1999, une série de réunions consultatives organisées dans tout le pays ont débouché sur l'adoption d'un plan décennal d'éducation qui faisait de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle ses priorités et instaurait des unités spécifiquement chargées de ces questions au sein du ministère de l'Education.

Mme Tiendrebeogo a décrit le FONAEF comme un organisme financièrement autonome et jouissant du statut d'établissement public. Il tire ses fonds du secteur public et du secteur privé et mène des activités sans but lucratif. La mission de ce fonds est de susciter, augmenter, diversifier et gérer les contributions de l'Etat, des individus et des partenaires du secteur privé pour financer l'éducation non formelle – qui couvre actuellement les programmes d'alphabétisation dans les langues nationales et en français et les programmes d'acquisition de compétences. Le FONAEF ne peut pas, à l'heure actuelle, financer des programmes pour les enfants âgés de 9 à 14 ans. Il subventionne le renforcement des capacités dans le domaine de l'éducation non formelle et a adopté de nouvelles modalités de financement de l'éducation non formelle ciblant les pauvres, grâce à l'approche du faire-faire. L'Etat s'est engagé à augmenter sa contribution d'ici à 2010, de un à 7 %.

Le fonds rencontre de multiples difficultés – comme le défaut de capacités des bénéficiaires potentiels pour accéder aux fonds et les utiliser, le manque de coordination intersectorielle et le sous-développement du système de pilotage et d'évaluation. Il a pourtant obtenu des résultats positifs, comme le quadruplement des fonds initialement levés, l'instauration de nouveaux partenariats, l'élargissement de la portée du système d'éducation non formelle et une augmentation rapide des inscriptions. Faisant écho à l'intervention précédente, Mme Tiendrebeogo a indiqué que la qualité du renforcement des capacités à tous les échelons du système d'éducation des adultes faisait partie des facteurs essentiels.

Coûts et financement des programmes d'alphabétisation des adultes au Sénégal

- *Les modèles de simulation financière peuvent orienter les décisions politiques visant à accroître l'efficacité des programmes d'alphabétisation des adultes, attirant ce faisant davantage de fonds et de partenaires.*

Mme Sall a rappelé la raison d'être d'indicateurs permettant d'orienter le financement des programmes d'alphabétisation des adultes, qui font appel au modèle de simulation financière pour l'éducation de la Banque mondiale, en indiquant que l'alphabétisation était par ailleurs une entreprise sociale dont la rentabilité ne pouvait pas être (uniquement) estimée en termes financiers. Le Sénégal est confronté à une forte demande d'éducation non formelle alors même que les fonds disponibles sont limités. Si 40 % du budget national sont alloués à l'éducation depuis 2003, l'alphabétisation ne reçoit que 0,77 % de ce budget, en général absorbés par l'administration du programme. Les autorités locales, les communautés et le secteur privé ne financent pratiquement pas cette activité. La pérennité est compromise par une trop grande dépendance à l'égard de l'aide extérieure et d'autres financements externes, qui financent la plupart des coûts directs de l'apprentissage et des coûts unitaires élevés. Pour garantir un accès équitable à l'éducation, non formelle en particulier, de nouvelles sources de financement devront être identifiées pour assurer une éducation de

L'éducation des adultes est un secteur qui, au début, fonctionnait grâce à la générosité publique. Pour lutter contre la pauvreté... un investissement durable dans l'alphabétisation devient indispensable.

Binta Rassouloula Sall, CCS/EQPT/EUF,

base aux 3,6 millions d'illettrés que compte le pays. Les coûts du programme couvrent les éducateurs, l'équipement des centres, les fournitures de bureau, les supports de formation, le pilotage et l'évaluation, la gestion et le fonctionnement, le soutien institutionnel au prestataire et le renforcement des capacités de la communauté.

L'étude a constaté que les facteurs déterminants pour la réussite des programmes d'alphabétisation n'impliquaient pas forcément des dépenses supplémentaires. A l'inverse, les dispositifs actuels de financement sont peu pérennes : le retrait des bailleurs de fonds entraînerait la cessation du programme. Plusieurs recommandations ont été avancées : réduire les coûts unitaires (35 000 FCFA en moyenne) ; améliorer la qualité des programmes d'éducation des adultes, pour garder la confiance des bailleurs actuels ; créer des institutions publiques sachant gérer efficacement l'approche du faire-faire ou déléguer la stratégie par le biais d'une agence d'exécution et d'un fonds national pour l'alphabétisation. D'autres conseils concernent le renforcement des capacités de programmation des communautés, pour les inciter à créer et gérer des programmes novateurs d'éducation non formelle. Enfin, il a été recommandé d'instaurer un système d'évaluation.

Indicateurs et financement des programmes d'alphabétisation

ActionAid et la Campagne mondiale pour l'éducation ont conduit une enquête en 2005 visant à recueillir



le type de données empiriques que recherchent les décideurs et les bailleurs sur l'efficacité et les coûts des programmes d'alphabétisation. Pour M. Archer, les bailleurs internationaux n'ont pas pris l'alphabétisation suffisamment au sérieux. L'initiative FTI par exemple n'a pas fixé de cibles ou d'indicateurs en la matière. L'enquête a tenté de systématiser les informations sur les programmes réussis d'alphabétisation et d'en évaluer les coûts. Elle a porté sur 67 programmes dans 35 pays différents. A l'issue d'une vaste concertation, douze « repères » clés - dont les principes et les mécanismes du programme - ont été identifiées comme facteurs essentiels à la réussite des programmes.

L'enquête a conclu que les mécanismes de conception et de prestation des programmes efficaces d'alphabétisation des adultes étaient connus. Les coûts unitaires par élève dans différents contextes ont été calculés, ainsi que les coûts impliqués par la réalisation des objectifs mondialement acceptés - de bons résultats scolaires - tels que définis à Dakar en 2000. Un programme d'alphabétisation de qualité qui respecterait les critères définis ci-dessus devrait coûter entre 50 et 100 USD par élève et par an pendant au moins trois ans. D'après les informations disponibles, le coût unitaire en Afrique est de respectivement 47 et 68 USD pour les élèves inscrits et pour les élèves qui réussissent, contre 30 et 32 USD en Asie. Certains types de programmes d'alphabétisation des adultes sont efficaces et abordables. Ces données permettent de déduire que si au moins 3 % du budget de l'éducation étaient alloués aux programmes d'alphabétisation conçus conformément aux balises présentées ci-contre, alors les prestataires qui respectent ces critères devraient recevoir l'appui de mécanismes

tels que l'intégration de l'alphabétisation des adultes dans l'initiative FTI.

Pour les auteurs de cette étude, l'alphabétisation est un facteur incontournable pour progresser de manière concrète en termes de développement, de démocratie et de lutte contre la pauvreté. La marginalisation actuelle des programmes d'alphabétisation dans l'ordre du jour du développement, jugée inadmissible, a été condam-

Les douze repères/mécanismes clés pour concevoir un programme efficace d'éducation des adultes

1. Parvenir à une compréhension élargie de la notion d'alphabétisation
2. Mettre fin au mythe des lignes magiques / soutenir un apprentissage durable
3. Affirmer la responsabilité du gouvernement et des partenariats décentralisés
4. Préconiser des rétroactions et des évaluations permanentes
5. Accorder la priorité à la rémunération/aux incitations pour les animateurs/les enseignants
6. Assurer une formation et un développement professionnel de qualité
7. Instaurer des horaires flexibles et garder le contact de manière durable et périodique
8. Répondre aux besoins de contextes multiculturels
9. Promouvoir à tous les niveaux les méthodes participatives
10. Associer travail et environnement lettré
11. Garantir un financement de 50 à 100 USD par an et par élève pendant trois ans
12. Militer pour l'intégration de l'alphabétisation dans les budgets des pays et des bailleurs de fonds

ActionAid/Campagne mondiale pour l'éducation

née. Recommandation a été faite que l'initiative FTI intègre l'offre d'éducation au-delà du seul primaire. Les données et les conclusions de l'étude fournissent de solides arguments aux décideurs qui voudraient plaider le cas des programmes d'alphabétisation auprès des ministres, des bailleurs et d'autres partenaires.

DISCUSSION

Les sources de financement des programmes d'alphabétisation ont suscité un débat pendant lequel certains se sont fermement opposés à l'idée de rendre autonomes les communautés rurales pour qu'elles puissent financer des programmes d'alphabétisation. Recommandation a été faite d'intégrer les budgets de l'éducation non formelle dans les budgets des circonscriptions. Les participants ont appris que le gouvernement du Burkina Faso contribuait à hauteur de 420 millions de FCFA au budget du FONAENF, sur un total de 4 milliards de FCFA. Quant à la stratégie du faire-faire, il semble que certaines ONG proposent leurs services gratuitement quand d'autres se font payer. Le renforcement des partenariats avec le secteur privé est apparu comme un facteur important pour l'avenir. Dans certains pays - comme le Zimbabwe - les ouvriers des usines bénéficient déjà de programmes d'alphabétisation sur leur lieu de travail. Les participants ont conclu que la mise au point de programmes d'alphabétisation nécessitait à la fois une vision et du temps pour en assurer la pleine exécution. Les programmes d'alphabétisation des adultes doivent être considérés comme le fil invisible reliant entre elles toutes les initiatives en faveur des OMD.



SÉANCE A 5.

ALLER DE L'ALPHABÉTISATION À L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

TABLE RONDE

Président :

M. Lamine Traoré, ministre de l'Education, Mali.

Membres du panel :

Mme Rosa Maria Torres, directrice, Institut Fronesis, Equateur ; Mme Catherine Odora-Hoppers, professeure invitée, université de Stockholm, Suède ; Mme Carolyn Medel-Anonuevo, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Hambourg, Allemagne ; M. Anthony Okech, université de Makerere, Ouganda ; Mme Germaine Ouedraogo, Association pour la promotion de l'éducation non formelle (APNEF), Burkina Faso ; Mme Veronica McKay, directrice, Institute for Adult Basic Education and Training, (UNISA), Afrique du Sud.

De l'alphabétisation à l'apprentissage tout au long de la vie

L'alphabétisation est une condition préalable du développement et de l'édification de la société de l'information. Mme Torres a rappelé comment les fausses idées entourant l'alphabétisation gênaient la transition entre l'alphabétisation et l'apprentissage tout au long de la vie. En conséquence, l'alphabétisation est en général

marginalisée dans les politiques nationales d'éducation et les décisions d'allocation de fonds, surtout dans le contexte des cadres économiques mondiaux régissant les flux d'aide vers les pays du Sud qui privilégient le développement économique, au détriment de l'amélioration de la qualité de la vie.

On se trompe lorsque l'on pense que l'alphabétisation se concrétisera grâce à des interventions ponctuelles et de courte durée et que les enfants ne l'acquièrent que dans les écoles. L'apprentissage

des compétences de base intervient aussi bien à l'école qu'en dehors. Conformément à la vision de l'EPT, la durée de l'enseignement de base est limitée à quatre ans et l'alphabétisation ne fait absolument pas partie des OMD. Des études récentes ont montré qu'il fallait six à sept ans de scolarisation en primaire pour acquérir de façon définitive les compétences de base et qu'une scolarisation plus longue était indispensable pour maîtriser les compétences complexes qu'exige notre vie moderne. En outre, l'évaluation des résultats scolaires indique depuis longtemps que la piètre qualité des écoles ne

Réduire la fracture numérique en démocratisant l'accès à l'informatique et aux technologies modernes de communication et leur utilisation implique un gigantesque effort d'alphabétisation partout dans le monde.

Rosa Maria Torres, Fronesis, Equateur



peut garantir l'acquisition de l'alphabétisation – ce qui signifie que des réformes visant à instaurer une éducation de qualité doivent intervenir de toute urgence. Comme d'autres participants de la biennale l'ont admis, ce qui pousse aux réformes, ce n'est pas tant le fait que les enfants « aient des difficultés d'apprentissage » mais bien que « la principale difficulté réside clairement du côté des enseignants et de la structure et de la culture traditionnelles des écoles ».

L'alphabétisation est une problématique trans-générationnelle. Les enfants obtiennent de meilleurs résultats scolaires dès lors que leurs parents sont alphabétisés. L'alphabétisation des enfants et des adultes va de pair. Mme Torres a appelé à une remise à plat de la perception de l'alphabétisation si l'on veut envisager un apprentissage tout au long de la vie. Pour elle, l'alphabétisation est liée à la dignité des individus, l'estime de soi, la liberté, l'identité, l'autonomie, l'esprit critique, la connaissance, la créativité, la participation, l'émancipation, la prise de conscience et la transformation sociales et, si l'on en croit des recherches récentes, à l'équilibre psychologique. Tous ces facteurs ont un impact sur la qualité de la vie – au-delà d'un simple statut économique meilleur. L'alphabétisation pose de solides jalons pour un apprentissage tout au long de la vie et la participation à la société de l'information. On admet de plus en plus que l'âge n'est pas un facteur déterminant pour l'efficacité de l'apprentissage et que la société du savoir doit proposer des systèmes diversifiés, des lieux, des moyens et des dispositifs pour permettre aux adultes comme aux enfants, à l'ensemble de la famille comme à la communauté, d'apprendre.

Alphabétisation et mondialisation : vers une société du savoir

Pour Mme Odora-Hoppers, étant donné les rapports de pouvoir asymétriques dans la configuration actuelle du monde, l'Afrique devra s'affirmer et se réaffirmer en pariant pour la complémentarité et non pour la fragmentation et en reconnaissant la valeur de son patrimoine de savoirs indigènes. La multiplication d'ouvrages sur les connaissances, expériences et littératures africaines permettrait aux peuples du continent de lire des textes qui parlent d'eux. Mme Odora-Hoppers a reconnu que les programmes d'alphabétisation en Afrique se trouvaient dans une impasse – un « moment historique d'incertitude » – signe qu'il était temps de relancer les travaux de conceptualisation et les initiatives en matière d'alphabétisation. Il faut réaligner l'alphabétisation et les mouvements prônant la bonne gouvernance, la démocratie et la justice sociale et luttant contre les nouvelles privations, la marginalisation et l'injustice. C'est à ce prix que l'alphabétisation aura une vraie fonction de transformation. Les efforts d'alphabétisation et de reconstruction des programmes d'alphabétisation en Afrique devront une fois de plus privilégier le fait d'apprendre à être et d'apprendre à vivre ensemble.

A l'instar d'autres intervenants, Mme Odora-Hoppers a estimé que l'approche holistique de l'apprentissage des adultes devait cette fois-ci renoncer aux initiatives fragmentées et « atomisées » qui, par le passé, ont souvent été la marque de fabrique des programmes d'alphabétisation des adultes. Elle a pris note du nouvel élan collectif de la société civile africaine et du fait que l'on voyait bien qu'à l'avenir, tout dépendrait de la re-

connaissance, de la valorisation et de la capitalisation des ressources humaines du continent pour pouvoir promouvoir un développement tangible dans la région. Les projets à petite échelle ou dans les villages doivent être intégrés dans la vision ou l'expérience nationale pour pouvoir faire la différence et être ensuite transposés. Les gouvernements ont la responsabilité de valider les initiatives, petites ou grandes, pour en retirer un bénéfice maximal pour la société tout entière.

Faire de l'apprentissage tout au long de la vie une réalité : les défis pour l'Afrique

Mme Medel-Anonuevo est revenue sur les polarités et la nature fragmentée du discours politique sur l'éducation qui posent des problèmes qu'il faudra bien résoudre : les résultats éducatifs limités de l'EPT dans les pays du Sud ; les résultats éducatifs optimaux de l'apprentissage tout au long de la vie dans les pays du Nord ; et le fossé entre l'alphabétisation et l'apprentissage tout au long de la vie. L'OCDE a défini en 1973 le concept d'apprentissage tout au long de la vie en mettant l'accent sur l'apprentissage à des fins professionnelles. L'ordre du jour de l'EPT est devenu opérationnel après 1990 - il mettait l'accent sur l'éducation de base formelle, ses relations avec l'apprentissage tout au long de la vie dans les pays du Sud étant interprétées comme tangentes. Pourtant, le concept d'apprentissage tout au long de la vie est applicable partout.

Cela exige un changement radical de perspectives en termes de conception et de mise en œuvre de la politique d'éducation. L'apprentissage tout au long de la vie couvre l'apprentissage formel, non formel et informel et donne à la communauté un rôle, qui démarre dès la naissance, d'éducation aux compétences pour la vie. La reconnaissance de l'apprentissage tout au long de la vie enlève de l'importance aux établissements formels d'éducation que nous connaissons, pour englober toute une variété de centres et de contextes d'apprentissage. C'est un cadre de démocratisation de l'éducation qui cherche à améliorer la qualité de la vie. Il ne doit pas être considéré comme un projet ne bénéficiant qu'aux individus mais bien comme une entreprise sociale qui permet d'apprendre à vivre ensemble.

Mme Medel-Anonuevo a rappelé que rares étaient les pays à avoir inscrit, à l'instar de l'Afrique du Sud et du Botswana, l'apprentissage tout au long de la vie dans leurs politiques d'éducation. D'ailleurs, même dans ces deux pays, cette politique n'est ni pleinement affirmée ni totalement mise en œuvre. Il n'est guère surprenant de constater que la fracture de la pauvreté coïncide avec la fracture de l'alphabétisation. Pour Mme Medel-Anonuevo, la politique d'apprentissage tout au long de la vie doit figurer dans les cadres que sont les DSRP et le NEPAD. Il faut également développer des stratégies permettant d'exploiter le concept d'apprentissage tout au long de la vie pour éradiquer la pauvreté, l'associer clairement à l'alphabétisation et, enfin, prendre des



dispositions concrètes telles qu'avancées dans son document de travail.

Prolonger et développer les programmes d'alphabétisation : de l'alphabétisation à l'éducation de base pour les adultes et après en Ouganda

M. Okech a rappelé que l'alphabétisation signifiait la maîtrise et la pratique du discours secondaire impliquant l'écriture et qu'il ne fallait pas la confondre avec l'éducation de base. L'Ouganda considère l'alphabétisation comme l'un des outils de la lutte contre la pauvreté et, pour ce faire, les politiques d'alphabétisation sont inscrites dans tous les grands documents de politique du pays. Pourtant, les progrès réalisés dans les années 1990 sont restés lents en termes de couverture, les dernières circonscriptions des sous-comtés retenus n'ayant été couvertes qu'en 2002. Les prestataires sont des organismes publics ou internationaux, des ONG locales et nationales et des organisations confessionnelles qui proposent une offre diversifiée qui, faute d'une coordination suffisante, d'un contrôle efficace et de fonds à la hauteur des besoins, reste parcellaire et de mauvaise qualité. Soixante-dix pour cent des élèves ont déjà suivi une forme d'éducation formelle, certains ayant atteint les dernières années du primaire. Près de 80 % des élèves sont des femmes alors que la majorité des animateurs sont des hommes. Les taux de participation et d'achèvement sont élevés, de respectivement 80 et 70 %. La demande pour aller au-delà de l'alpha-

bétisation de base est forte - et le gouvernement doit réagir. De fait, la demande d'éducation des adultes est telle que de nombreux diplômés continuent de suivre les cours même après avoir fini, « *bien qu'ils ne fassent que revoir ce qu'ils ont déjà appris* ».

L'un des rares programmes d'alphabétisation à s'être intéressé aux compétences nécessaires pour gagner sa vie - le BEUPA - a été lancé en 1997 pour des jeunes et des adultes. Une évaluation préliminaire constate son succès à collaborer avec des artisans de la communauté, note les tentatives d'organiser un apprentissage professionnel pour les élèves désireux d'acquérir de la pratique et souligne l'avantage global de ce programme par rapport aux cours traditionnels d'alphabétisation. Pourtant, certains affirment que l'impact sur l'évolution des métiers ne sera pas total tant que l'on n'aura pas opté pour « *une approche plus holistique de l'alphabétisation* ». Certains ont également le sentiment que l'autonomisation des individus n'est pas due aux programmes d'alphabétisation ou d'acquisition de compétences pour la vie mais bien aux programmes d'émancipation (qui comportent un volet alphabétisation). En bref, la plupart des programmes d'alphabétisation de l'Ouganda n'ont guère de rapport avec l'apprentissage tout au long de la vie et, à l'exception d'un projet pilote à petite échelle, n'ont pas de relations constructives avec le système formel d'éducation. Cela étant, les élèves ont acquis un certain degré d'alphabétisation, supérieur à celui atteint par les élèves de 4e année du primaire, et cela leur est très utile.

Les indicateurs du droit à l'éducation au Burkina Faso

Le mérite du plan de développement de l'éducation du Burkina Faso pour 2001-10 tient à ce qu'il s'intéresse à l'offre d'éducation pour les enfants, les adolescents et les adultes, sans faire de distinction entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle. Ainsi, les écoles normales forment les enseignants du secteur formel et du secteur non formel. Mme Ouedraogo a présenté une étude menée par un groupe pluridisciplinaire de chercheurs travaillant avec l'université de Fribourg (Suisse), qui avait pour objectif d'identifier l'efficacité du système éducatif de base - formel et non formel - du Burkina Faso. Les outils traditionnels d'évaluation, tels que ceux adoptés pour évaluer l'actuel plan décennal du pays pour le développement de l'éducation de base, sont inspirés du système formel et, à ce titre, risquent d'imposer un crible défavorable pour l'évaluation du système non formel, de proposer des comparaisons non valables entre les deux systèmes et, par conséquent, de saper puis d'« édulcorer » l'éducation non formelle. À l'inverse, l'approche des « 4A » de l'étude de Fribourg qui s'intéresse à l'acceptabilité, à l'adaptabilité, à l'accessibilité et à la disponibilité (*availability*) d'un programme, est censée faire en sorte que les mêmes outils d'évaluation puissent être utilisés sans risque de préjudice à l'encontre du système non formel.

À l'heure actuelle, la difficulté tient au besoin constant d'outils d'évaluation plus performants en Afrique - qui permettraient d'avoir une estimation plus fiable des secteurs formels et non formels qui, tout en étant complémentaires, diffèrent de par la spécificité de leurs

cibles. Recommandation a été faite que les instruments d'évaluation adéquats soient mis au point par les autorités compétentes et les acteurs œuvrant dans le secteur non formel de l'éducation - mais aussi de s'inspirer utilement de l'approche des « 4A ».

Systèmes d'équivalences en Afrique du Sud, au Botswana, au Kenya et en Namibie

Les petites communautés peuvent valider les savoirs sans certification. Mais dans la société au sens large, les connaissances ne peuvent pas être authentifiées par les mêmes mécanismes informels. Un cadre national de compétences (NQF) paraît indispensable pour assurer la reconnaissance de l'apprentissage au-delà du niveau local et pour faciliter l'accessibilité et la transférabilité des notes, des connaissances et des aptitudes. Mme McKay a expliqué comment en Afrique du Sud le NQF s'inscrivait dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, qui sert de principe directeur à l'apprentissage non formel. L'apprentissage tout au long de la vie et l'apprentissage non formel convergent au point de validation. L'expérience de ce pays montre que l'on peut concevoir et appliquer un NQF. Mme McKay a également évoqué le NQF instauré en Namibie et les futurs NQF du Botswana et du Kenya, encore en construction.

La reconnaissance des acquis (RDA) est un mécanisme fondamental de l'apprentissage tout au long de la vie. Il s'agit de valider les connaissances et les compétences des élèves, pour pouvoir les évaluer lors de leur accès aux nouveaux programmes formels ou non formels



d'apprentissage ou lors d'un recrutement professionnel. Pourtant, la vaste palette de compétences rend pour l'instant difficile une couverture exhaustive des niveaux et des domaines. Plusieurs leçons peuvent être tirées de l'expérience des pays ayant totalement déployé leur NQF. Tout d'abord, les cours qui visent l'accréditation NQF trouvent plus facilement des fonds que les programmes non formels non accrédités - mais des études sanctionnées par des tests peuvent accroître le stress et décourager certains élèves de s'inscrire dans cette filière. Ensuite, le contenu des programmes visant le NQF peut se révéler trop lourd pour l'élève moyen. Troisièmement, les éducateurs pour adultes ont du mal à concevoir leurs propres programmes d'étude et supports de cours - et l'on sait désormais qu'ils doivent pouvoir s'appuyer sur des matériels préconçus pour enseigner le programme NQF. Quatrièmement, des évaluateurs professionnels doivent être sollicités pour introduire les mécanismes d'évaluation NQF. Cinquièmement, la reconnaissance des acquis reste délicate à appliquer de manière uniforme et le système est toujours en cours d'élaboration. Les pays auraient tout avantage à collaborer à cet effet, en partageant leurs expertises. Enfin, l'expérience des NQF en Afrique a mis en évidence les avantages et les inconvénients du système - dont parmi ces derniers le risque d'hyper-standardisation, d'entrave à l'apprentissage non formel et d'hyper-formalisation du non-formel.

DISCUSSION

Mme Kebathi, directrice du département de l'éducation des adultes au Kenya, a affirmé que l'alphabétisation devait donner aux peuples africains dignité et estime

de soi. Elle a reconnu avec les autres intervenants que les gens devaient poursuivre leur éducation et que cette éducation devait être validée. Elle s'est interrogée sur la place de l'alphabétisation dans les politiques de l'UA. Mme Ndjoze-Ojo, ministre déléguée à l'Éducation de Namibie, a engagé les décideurs à soutenir des initiatives novatrices. Elle a réaffirmé l'importance d'une relation mutuellement stabilisante entre la scolarisation et l'alphabétisation et a souscrit à l'affirmation selon laquelle les Africains possèdent des connaissances qui doivent être validées. Pour elle, l'intégration de l'Afrique pourrait être réalisée grâce à l'éducation. Elle a regretté que le discours politique de fracture, vieux de quelque 34 ans, empêche encore les programmes d'alphabétisation de réaliser de véritables progrès sur le terrain. Elle a affirmé qu'en faisant acquérir aux individus des compétences de base, l'alphabétisation contribuait à éradiquer la pauvreté. L'élaboration des programmes doit respecter des objectifs et des cibles clairement énoncés en termes de groupes et de besoins d'apprentissage.

Les participants ont ensuite discuté de la nécessité de dépasser la vision restrictive de l'alphabétisation et la tendance à résumer l'analphabétisme à l'incapacité à partager son savoir. Le recours à des méthodes participatives telles que REFLECT pour impliquer les personnes séropositives dans l'acquisition de compétences pour la vie devrait donner l'exemple. Un autre débat a porté sur la faisabilité des NQF. Plusieurs problèmes ont été identifiés, dont la résistance du système formel à l'égard de la certification des programmes non formels. La réticence de certains participants de la biennale en est une illustration, qui estiment que les programmes non formels n'ont pas la rigueur souhaitée. D'autres

considèrent pourtant que la certification n'est pas indispensable. La directrice du bureau de l'éducation de base de l'UNESCO a cité à cet égard l'exemple du programme « L'alphabétisation pour l'autonomisation ».

Certains thèmes récurrents entendus lors d'autres discussions ont été à nouveau évoqués avec passion. Celui, tout d'abord, de la marginalisation de l'alphabétisation dans les politiques et les programmes d'éducation des pays en développement. Certains ont estimé que les bailleurs internationaux, Banque mondiale en tête, étaient les premiers responsables de la négligence manifestée par les gouvernements des pays en développement à l'égard de l'alphabétisation. Cet argument a été contré par ceux qui estiment qu'il serait temps que les Africains assument la responsabilité de leurs choix. Autre thème récurrent, celui qui exige moins de théorie et plus d'exemples concrets de bonnes pratiques, pour aider les décideurs.

**B. SEANCES PARALLELES
D'APPROFONDISSEMENT
SUR LES ÉCOLES EFFICACES ET
L'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ**

SÉANCE B 1.

CARACTÉRISTIQUES DES ÉCOLES EFFICACES

Présidente :

Mme Catherine Abena, secrétaire d'Etat à l'éducation secondaire, ministère de l'Education secondaire, Cameroun.

Intervenants :

Alice Nankya Ndidde, consultante ADEA, université Makerere, Ouganda ; Katarina Michaelova, chercheur, Institute of International Economics, Hambourg ; Jean-Marc Bernard, conseiller, PASEC.

Caractéristiques des écoles efficaces en Afrique : synthèse des études sur Madagascar, le Mozambique, l'Ouganda et la Tanzanie

- *La similitude des pratiques entre les enseignants formés et les enseignants non formés suscite des interrogations quant à l'efficacité des programmes de formation des enseignants.*
- *L'amélioration des interactions en classe repose sur l'exploitation de l'expérience locale et des capacités à concevoir et à mettre en place des interventions spécifiques aux régions.*

Mme Alice Ndidde a souligné la nécessité de recherches locales sur les caractéristiques des écoles efficaces, en

revenant sur la méthodologie employée lors d'une recherche ciblée sur une région, dans quatre pays (Madagascar, Mozambique, Ouganda et Tanzanie). Vingt éducateurs locaux ont reçu un soutien pour fixer les caractéristiques de l'étude, puis collecter et analyser des données dans 30 écoles, avant d'en tirer des conclusions et des recommandations. Plusieurs constats sont ressortis de ces travaux :

a) même si les directeurs d'école n'exercent qu'un contrôle assez sommaire sur leurs enseignants, le fait qu'ils s'intéressent à la planification et à l'évaluation des élèves par les enseignants contribue aux résultats de l'apprentissage ; b) les pratiques didactiques diffèrent peu, même entre enseignants formés et non formés ; c) les écoles, qui disposent effectivement de quelques manuels scolaires et matériels didactiques, ne les utilisent pas efficacement ; d) la surcharge des classes ne semble nuire aux résultats scolaires qu'à partir d'un certain niveau (deux pays) ; e) il existe bien un lien ténu entre les résultats d'apprentissage et la supervision externe des écoles ; et f) la participation de la communauté est réelle, bien qu'elle ne soit corrélée aux résultats scolaires que dans deux des quatre pays. Dans sa conclusion, Mme Ndidde a recommandé de renforcer l'expérience locale

Sous-utilisation des ressources

Les ressources qui existent dans les écoles sont souvent sous-utilisées (manuels scolaires, matériels didactiques).

Alice Ndidde, université Makerere. Ouganda



et les capacités de réflexion pour pouvoir choisir les caractéristiques des écoles susceptibles d'influencer l'apprentissage. Elle a également préconisé d'exploiter les résultats de ces recherches pour concevoir et mettre en place des activités spécifiques adaptées au contexte local, afin d'améliorer l'apprentissage des élèves.

Des intrants rentables : une méta-analyse des évaluations du SACMEQ et du PASEC

- *Les programmes de formation initiale de longue durée augmentent les coûts sans avoir plus d'impact que les programmes axés sur la pratique.*
- *De plus en plus de recherches en Afrique soulignent la rentabilité des investissements dans les supports didactiques et d'apprentissage et mettent en évidence l'intérêt d'un système local efficace de soutien et de suivi des enseignants.*

Mme Katarina Michaelova a rendu compte d'une méta-analyse de données concernant 74 000 élèves dans 21 pays d'ASS, fondée sur des analyses multidimensionnelles intégrant le milieu de l'élève, afin de mieux identifier les priorités pour améliorer l'apprentissage en fonction des coûts et de l'impact potentiels. Cette analyse vient confirmer quels sont les éléments les plus efficaces et les moins chers susceptibles d'influencer l'apprentissage : les manuels scolaires, les guides de l'enseignant, la formation initiale des enseignants axée

sur la pratique, une supervision et un suivi efficaces et les systèmes d'incitations. Bien utilisés, ils peuvent apporter beaucoup à l'apprentissage de l'élève, pour un coût minimum. Les programmes de santé et de nutrition viennent également renforcer les effets de l'apprentissage, et les programmes multigrades n'ont pas d'effet négatif. Si le redoublement représente un coût élevé et n'a pas de répercussion sur l'apprentissage, les systèmes à double vacation semblent avoir un effet négatif. Quant aux investissements dans les bâtiments et le mobilier scolaires, les enseignants hautement qualifiés, une formation professionnelle de longue durée et des classes de petite taille, ce sont autant d'interventions onéreuses qui n'ont guère d'impact sur l'apprentissage. Cette analyse a permis de hiérarchiser les investissements à réaliser alors même que le financement du secteur éducatif rencontre de sérieuses contraintes. Mme Michaelova a indiqué que, pour être efficaces, les systèmes de suivi décentralisés et ceux impliquant les parents devaient pouvoir compter sur de nouveaux mécanismes de renforcement des capacités au niveau local.

La méta-analyse a repéré d'importants écarts entre les pays et, sur deux points, entre les pays francophones et anglophones : a) la formation académique des enseignants et (la durée de) leur formation professionnelle ont des effets beaucoup plus importants sur l'apprentissage des élèves dans les pays anglophones ; et b) les taux de redoublement des élèves sont considérablement plus élevés dans les pays francophones et lusophones (avec, par conséquent, des coûts d'éducation supérieurs).

Le redoublement

- *La recherche récente en Afrique met le doigt sur l'incohérence des pratiques de redoublement, extrêmement coûteuses pour les systèmes, les enfants et la réalisation de l'objectif d'EPT.*
- *Au niveau mondial comme en Afrique, on observe une forte corrélation entre redoublement et taux d'abandon/taux d'achèvement et entre taux de redoublement et taux de performance.*

Pour M. Jean-Marc Bernard, la parution récente d'une étude du PASEC portant sur des élèves de 2e année suivis pendant cinq ans a remis à l'ordre du jour, avec de nouveaux résultats importants, la question pourtant ancienne du redoublement - et ce, d'autant plus que les taux de redoublement en ASS sont trois fois plus élevés en moyenne que dans le reste du monde. Les pays africains francophones et lusophones affichent des taux de redoublement (respectivement 19 et 20 %) considérablement plus élevés que les pays anglophones (9 %). Dans les pays africains comme dans les pays industrialisés, il existe une forte corrélation entre le redoublement et les taux d'abandon/d'achèvement et une corrélation élevée entre les taux de redoublement et de performance. Les pays de l'OCDE avec des taux de redoublement relativement élevés (comme le Portugal) ont des taux de performance relativement bas ; inversement, les pays ayant de faibles taux de redoublement ou de promotion automatique (comme la Finlande et la République de Corée) enregistrent de

Les taux de redoublement en Afrique subsaharienne sont trois fois plus élevés que la moyenne dans le reste du monde.

Jean-Marc Bernard, PASEC

bons taux de performance. On retrouve ce schéma en Afrique. Grâce à une politique de limitation des redoublements, le Niger a considérablement réduit ses taux d'abandon en cinq ans. D'après les tests d'évaluation du SACMEQ et du PASEC dans plus de 20 pays, les pays d'ASS qui réussissent le mieux sont ceux où les taux de redoublement sont plus faibles et qui pratiquent un passage automatique en classe supérieure ou limitent règlementairement les redoublements. L'analyse montre que la promotion automatique (ou un redoublement minimum réglementé) est justifiée pour des raisons d'équité, pour libérer des places dans les écoles, pour empêcher l'abandon de centaines de milliers d'enfants du continent et pour promouvoir la qualité de l'éducation, comme en témoignent les profils pays évoqués tant en Afrique qu'au niveau mondial.

Bien que ces arguments ne soient pas nouveaux, M. Bernard a noté que de nombreux pays s'en tiennent à la pratique du redoublement, en particulier en Afrique francophone et lusophone. Le Niger reste un cas d'exception. Les enseignants, les parents et les autorités locales de l'éducation poursuivent cette pratique du redoublement, en dépit des politiques de restriction adoptées dans certains pays et malgré les recherches menées en Afrique et en Europe qui démontrent le caractère subjectif et l'imperfection des critères utilisés pour le redoublement - sans parler de l'incohérence et de l'injustice du phénomène. Le redoublement est décidé au niveau de la classe par le professeur, qui tient compte du classement de l'enfant, sans le bénéfice d'une perspective nationale ou objective. Le PASEC a égale-



ment mis en évidence plusieurs problèmes : a) des apprenants sans problème et certains très bons élèves se voient régulièrement obligés de redoubler ; b) la plupart des élèves faibles (71 à 80 % dans trois pays) ne sont pas obligés de redoubler ; c) les acquis à court terme des redoublants s'amenuisent avec le temps ; d) les non-redoublants faibles progressent mieux que les redoublants faibles. En bref, la recherche détruit totalement la thèse selon laquelle le redoublement permettrait un meilleur apprentissage et met en évidence l'incohérence des mécanismes de sélection des élèves qui redoublent, véritables instruments d'injustice qui empêchent les élèves compétents, en particulier quand ils sont pauvres, d'avancer et de rester à l'école. Pour M. Bernard, « *un redoublement excessif est une catastrophe pour le système d'enseignement* » et l'EPU ne pourra devenir une réalité sans une évolution de la culture du redoublement.

Revenant à la question de l'éducabilité de tous les enfants, M. Bernard a expliqué que l'apprentissage devait avoir des objectifs différents selon les enfants : le fait de créer une culture de l'éducabilité entraînerait une culture de la réussite.

DISCUSSION

M. Mathieu Brossard, du BREDA à Dakar, a tenu à souligner trois points, en commençant par le caractère paradoxal des résultats des recherches récentes menées en Afrique. Pour lui, cela signifie qu'il faut rompre avec des

On demande à de nombreux élèves moyens et bons de redoubler, alors que 71 à 80 % des élèves faibles passent dans la classe supérieure. Les mécanismes de sélection du redoublement dépendent du classement en classe et non de normes objectives de performance.

Jean-Marc Bernard, PASEC

idées préconçues comme la nécessité d'une longue formation initiale des enseignants ou l'impact forcément négatif sur l'apprentissage des enseignants contractuels et recrutés localement. Il a évoqué ensuite les difficultés que posent la diffusion de ces résultats si importants au système éducatif, en particulier dans les écoles, et l'introduction de change-

ments qui vont à l'encontre de nombreuses idées reçues. Enfin, il est revenu sur l'impossibilité d'identifier toutes les raisons expliquant les différences de performance entre élèves. D'où la nécessité de rendre plus transparente l'évaluation des élèves, de responsabiliser davantage les écoles face à la communauté et d'impliquer au maximum les parents dans le suivi, à l'instar de ce qui se fait actuellement au Niger.

M. George Oduro, de l'université de Cape Coast-IEPA au Ghana, a voulu savoir si les redoublants bénéficiaient de cours de rattrapage et si la situation géographique des directeurs (zones urbaines/zones rurales), leur genre ou l'idée qu'ils se font de leur rôle avaient un impact différent sur l'apprentissage. Il a évoqué une étude ghanéenne faisant apparaître des différences d'efficacité selon la manière dont les directeurs perçoivent leur rôle – comme dirigeants et gestionnaires ou comme gardiens des biens de l'école. Les intervenants ont indiqué que les

Ce sera un défi de réussir à communiquer les nouveaux résultats paradoxaux de la recherche scientifique en Afrique à l'ensemble du système éducatif, en particulier au niveau de l'école, et d'apporter un changement qui va à l'encontre de nombreuses idées couramment répandues.

Mathieu Brossard, BREDA

études sur les caractéristiques ne mentionnaient pas de cours de rattrapage pour les redoublants et qu'elles ne s'étaient pas intéressées aux différences entre directeurs en fonction de leur situation géographique et de leur sexe. Le ministre de l'Éducation de l'Angola a rappelé que les bons enseignants pouvaient se révéler de mauvais administrateurs. Il s'est en outre interrogé sur la manière d'amener les directeurs à considérer les enseignants comme une équipe et à gérer efficacement les élèves handicapés. Un représentant de l'Internationale de l'éducation a fait part de ses inquiétudes quant aux enseignants contractuels et à une formation initiale courte. Le ministre de l'Éducation du Mali a considéré que le redoublement n'était pas un élément entrant dans la qualité de l'école. Il a également exprimé de fortes réserves sur l'efficacité des recommandations relatives aux moyens coût-efficaces d'améliorer l'apprentissage, qu'il a qualifiées d'imposition non africaine de moyens inférieurs et moins efficaces d'éduquer la jeunesse africaine.

En réponse à ces commentaires, Mme Ndidde a souligné que l'expérience locale et les résultats de la recherche devaient être respectés et servir de base aux décisions. Mme Michaelova a pour sa part rappelé au ministre que les résultats présentés devaient être examinés et que les données et les résultats n'étaient pas « idéologiques ».

La présidente a informé les participants que Maurice avait lancé depuis juillet 2005 un nouveau programme intitulé « Éducation de qualité de classe mondiale pour l'éducation pour tous et le développement durable », qui met l'accent sur la qualité de l'éducation et exploite les résultats d'études similaires à ceux évoqués lors des

présentations sur la politique nationale et l'élaboration des programmes. Maurice est très consciente du fait que 35 % des élèves n'achèvent pas le cycle primaire et qu'une part importante des 65 % restants n'obtiennent pas de bons résultats aux examens de fin de primaire. C'est pourquoi la recherche empirique en Afrique a de nombreuses leçons à apporter aux décideurs.



SÉANCE B 2.

LES ENSEIGNANTS ET LES DIRECTEURS D'ÉCOLE AU CŒUR DES CHANGEMENTS À L'ÉCOLE ET DANS LA CLASSE

TABLE RONDE

Présidente :

Mme Jee-Peng Tan, spécialiste de l'éducation, Banque mondiale.

Membres du panel :

Richard Charron, secrétaire général de l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES) ; Margaret Griffin, Confédération internationale des directeurs d'école (ICP) ; Aidan Mulkeen, spécialiste principal de l'éducation, Banque mondiale ; Kuzvinetsa Peter Dzimbo, directeur de l'Université virtuelle africaine (UVA).

La gestion des directeurs d'école comme facteur d'efficacité : études dans les pays francophones et anglophones

- *Les directeurs efficaces mettent surtout l'accent sur le suivi et le contrôle des compétences pédagogiques des enseignants et s'engagent dans des processus de gestion consultative.*

M. Richard Charron a évoqué une étude menée dans les capitales, ou aux alentours, de quatre pays (Guinée,

Mali, République centrafricaine et Sénégal) portant sur 16 écoles enregistrant de très bons résultats avec relativement peu de moyens. L'étude décrit les caractéristiques de gestion des écoles, avec des résultats similaires dans tous les cas : les directeurs conservent avec soin les réglementations et documents administratifs, les mettent à la disposition du personnel et en font bon usage ; ils motivent le personnel et les élèves ; ils délèguent les tâches efficacement ; ils communiquent clairement et fréquemment avec le personnel et les parents ; le personnel a une bonne compréhension de son rôle et de ses responsabilités ; ces écoles respectent les directives du système d'éducation ; les directeurs passent beaucoup de temps à faire du soutien pédagogique et à assurer une surveillance dans leur école ; ils obtiennent un soutien professionnel et une évolution régulière de leurs enseignants ; ils encouragent le travail en équipe et incitent les enseignants à observer mutuellement leurs classes ; ils organisent des cours de rattrapage pour les élèves qui en ont besoin et œuvrent pour que l'école reste axée sur la réussite des élèves ; toutes ces écoles procèdent à une évaluation régulière des élèves ; les directeurs récompensent le personnel pour ses performances, lui accordant une reconnaissance et des prix annuels modestes ; enfin, les directeurs, les enseignants et les parents travaillent dans une atmosphère d'aide mutuelle : ils ont instauré des partenariats au sein de



la communauté, avec l'association des parents/enseignants et les chefs de la communauté.

En conclusion, les directeurs d'écoles ayant de très bons résultats travaillent dur, attendent la même chose de leur personnel et des élèves - et l'obtiennent. Ils bénéficient du soutien des parents et de la communauté. Ils s'impliquent activement dans la communauté et pratiquent une direction informelle.

Synthèse d'un questionnaire sur les conclusions de l'étude AFIDES sur la direction des écoles

- *Les directeurs des écoles efficaces déploient tout un éventail de compétences en gestion.*

Des questionnaires ont été envoyés à plusieurs pays africains pour tenter de comprendre ce qui fait un bon directeur d'école. Quatre pays africains anglophones ont recensé une dizaine de caractéristiques auxquelles Mme Margaret Griffin a tenu à ajouter les suivantes : le fait de développer une vision de l'école ; l'efficacité dans la recherche de ressources ; la gestion des finances de l'école ; le recrutement d'un personnel compétent ; l'affection pour les élèves ; et la capacité à donner l'exemple. Elle a précisé que les réponses reçues ne mentionnaient pas certaines des caractéristiques que les chercheurs pensaient trouver : imprimer une culture de l'apprentissage ; former d'autres leaders dans l'école ; communiquer à l'extérieur du cercle de l'école ; et savoir prendre des risques.

Les enseignants dans les écoles rurales

- *Les écoles devraient être clairement identifiées en fonction de leur éloignement et/ou de leur situation rurale, éventuellement problématique.*
- *Les écoles rurales ne peuvent avoir accès à une éducation de qualité qu'au travers de programmes de discrimination positive : pratiques administratives, programmes de formation et soutien des enseignants spécialement conçus à leur intention.*

La majorité des enfants non scolarisés vivent dans des régions rurales. Les pays sont aujourd'hui suffisamment expérimentés pour élaborer des programmes de discrimination positive en faveur des enseignants ruraux, qui soient adaptés à la situation de chaque pays et proposent une scolarité de qualité permettant d'attirer et de conserver les enfants des régions rurales.

M. Aidan Mulkeen est revenu sur les défis qui se posent aux régions rurales et que confirment des études menées en 2005 au Lesotho, au Malawi, au Mozambique, en Ouganda et en Tanzanie : les enfants des régions rurales commencent l'école avec un handicap et reçoivent une éducation de moins bonne qualité.

Maintenir les directeurs ruraux dans les écoles

Il faut rationaliser les procédures administratives du ministère pour permettre aux directeurs de passer plus de temps à gérer leur école et moins de temps à traiter avec le ministère.

Aidan Mulkeen, Banque mondiale

Du côté de la demande, les raisons de ce désavantage tiennent aux facteurs suivants :

- les coûts d'opportunité, plus élevés pour les enfants des foyers agricoles ou pastoraux ;
- l'environnement familial, moins enclin à encourager l'éducation ;
- la rigidité des programmes scolaires au quotidien et au découpage des trimestres, qui ne correspondent pas aux activités rurales saisonnières ;
- l'éloignement de l'école ;
- des programmes scolaires de moins en moins pertinents pour les communautés rurales ;
- le manque d'électricité dans les foyers, qui empêche les enfants de faire leurs devoirs le soir.

Du côté de l'offre, cet handicap est lié au coût de l'ouverture d'un nombre suffisant d'écoles dans les régions éloignées et à la petitesse des écoles, confrontées à des problèmes particuliers. Ce qui induit les facteurs suivants :

- Les écoles rurales ont moins d'enseignants et ceux-ci sont moins qualifiés que dans les écoles urbaines.
- Les classes rurales sont souvent surchargées, en particulier dans les premières années du primaire, à cause de la pénurie d'enseignants ou des schémas d'affectation.
- Les heures de cours peuvent être limitées du fait de l'absentéisme excessif de l'enseignant ou de ses temps de déplacement lorsqu'il n'est pas logé.

- Dans les régions éloignées, l'absence des enseignants est exacerbée par des pratiques administratives inefficaces (obliger l'enseignant à parcourir de longues distances pour toucher son salaire) et l'éloignement des services de santé ou autres.
- Les directeurs sont les plus concernés, qui doivent régulièrement se rendre au bureau de l'éducation de la région et à des réunions, ce qui réduit leur temps de présence à l'école.
- Enfin, les écoles rurales manquent de moyens pédagogiques, administratifs et d'équipement.
- Les enseignants des régions rurales sont moins encadrés et bénéficient d'un soutien moindre, du fait de la rareté des inspections.
- Les enseignants estiment avoir beaucoup plus de mal à améliorer leurs compétences professionnelles et à rencontrer leurs pairs.

La distance reste un problème

Une étude de la carte scolaire au Tchad montre que la fréquentation scolaire a baissé très rapidement avec l'éloignement des écoles. Lorsque l'école était située à un kilomètre du village, la fréquentation représentait moins de la moitié de ce qu'elle était lorsque l'école était dans le village.

Aidan Mulkeen, Banque mondiale

Les études ont également noté un surcroît d'abus sur les enfants dans les écoles rurales, en raison d'une supervision moindre, de la position relativement puissante des enseignants dans la communauté et du manque d'enseignantes, provoquant une fréquentation plus faible des filles.

Le déploiement des enseignants se fait selon deux modalités : une affectation planifiée, gérée au niveau central ou décentralisé, dans laquelle les enseignants sont nommés dans les différentes écoles ; un système libéral, dans lequel les enseignants posent leur candidature pour l'école de leur choix et les écoles recrutent leurs propres enseignants. Les



deux méthodes posent néanmoins des problèmes. Une affectation forcée entraîne un taux d'abandon élevé. Les primes financières et le logement sont des mécanismes d'incitation coûteux. Les enseignants recrutés localement risquent de ne pas revenir lorsque la formation se déroule ailleurs. Les politiques en faveur des compétences en langue locale, du regroupement familial et d'un « service obligatoire » des stagiaires dans une région rurale pour une durée limitée n'ont guère eu d'impact. M. Mulkeen a également rappelé que les écoles rurales étaient désavantagées tant au niveau de l'utilisation que de la gestion des enseignants. Ces problèmes de fourniture, de localisation et de modèle d'enseignement, ainsi que de soutien aux écoles rurales, exigent une plus grande attention des décideurs si les pays souhaitent parvenir à l'équité dans l'éducation et atteindre les objectifs EPT et les OMD.

Formation professionnelle des enseignants et enseignement à distance : l'expérience de l'UVA

- *L'incapacité du modèle résidentiel traditionnel de formation à répondre adéquatement à la demande actuelle et prévue de formation des enseignants est désormais avérée.*
- *Les nouveaux paradigmes de l'UVA reconnaissent la nécessité de panacher divers modes de prestation et modèles flexibles.*

M. Peter Dzimbo a indiqué que le réseau de l'Université virtuelle africaine (UVA) comprenait 57 centres d'apprentissage dans 25 pays anglophones, francophones

et lusophones d'Afrique. L'UVA répond à la demande de cours de formation en ligne ouverte et à distance (ODEL) pour enseignants. Cependant, la largeur de bande, la connectivité et le coût sont encore de gros obstacles à la formation en ligne en Afrique. En moyenne, une université africaine paie 70 fois plus par KB par seconde qu'une université américaine. L'UVA propose des solutions provisoires, et coûteuses, en attendant l'installation d'un câble sous-marin le long de la côte est-africaine.

Avec le soutien de la Banque africaine de développement, l'UVA entend commencer par offrir à 200 enseignants un premier certificat et un diplôme post-universitaire en mathématiques, en sciences de l'éducation et en TIC. Elle a mené une étude préliminaire sur l'offre et la demande en Afrique de l'Est, de Djibouti au Mozambique en passant par la Somalie. Un consortium d'universités de ces dix pays a élaboré un programme, établi des politiques d'assurance qualité, intégré le genre dans le cycle scolaire normal et préparé un plan d'action. Le nouveau paradigme adopté par l'UVA a trois grandes implications : les programmes produits à l'extérieur seront remplacés par d'autres, élaborés sur le continent africain ; le don d'équipement sera abandonné au profit d'un renforcement des capacités dans les centres UVA, afin qu'ils puissent trouver les ressources nécessaires à leur équipement et élaborer des programmes qui leur soient propres ; et de nombreux centres accéderont à l'ODEL grâce à toute une palette de médias, notamment des sources papier et hors ligne, pour lutter contre l'augmentation constante du coût d'utilisation d'Internet en Afrique. Plusieurs défis restent posés, relatifs notamment aux infrastructures institutionnelles

et technologiques, à l'efficacité et à la pertinence ainsi qu'au développement global de l'école. L'architecture du modèle d'apprentissage de l'UVA est flexible, couvre les nombreux besoins et contextes de l'apprentissage en Afrique et présente un fort potentiel d'expansion. En outre, c'est une solution qui sera rentable.

DISCUSSION

M. Virgilio Juvane, coordonnateur du Groupe de travail de l'ADEA sur la profession enseignante, a relevé quatre thèmes qui reviennent régulièrement dans les présentations sur l'efficacité : 1) ce qui fait un bon enseignement et la latitude des directeurs en la matière ; 2) le renforcement nécessaire des liens entre l'école et la communauté ; 3) les défis liés à la décentralisation, qui implique de mieux structurer le pouvoir accordé aux enseignants, aux élèves et aux communautés ; et 4) l'implication nécessaire des inspecteurs, des formateurs et d'autres acteurs du système pour renforcer l'efficacité, surtout face aux défis que pose le nombre croissant d'enseignants non formés.

Les participants ont reconnu l'importance des enseignants et des directeurs pour une éducation efficace. Le ministre de l'Éducation du Swaziland a voulu savoir s'il existait des expériences d'amélioration de l'éducation dans les écoles non formelles des régions urbaines défavorisées. Le ministre de l'Éducation et des Ressources humaines de Maurice a sollicité d'autres commentaires sur l'impact éventuel de la vision politique d'une nation sur la direction des écoles. Il a par ailleurs demandé des informations sur la manière d'améliorer la communication entre les enseignants et la communauté, surtout

quand, comme à Maurice, les enseignants rechignent à tisser des liens plus étroits avec la communauté.

Mme Lina Rajonhson, auteur de l'étude de cas sur les écoles de qualité à Madagascar, a repris à son compte la recommandation du groupe de recherche concernant les moyens d'améliorer la direction pédagogique et le soutien dans la province étudiée. Elle a noté que les stratégies envisagées étaient directement adaptées aux conditions prévalant dans les écoles rurales, où environ 70 % des directeurs d'école sont également des enseignants à temps plein et où deux à trois enseignants par école seulement, directeur compris, utilisent les techniques multigrades. Mme Assibi Napoe, coordonnatrice régionale pour l'Afrique de l'Internationale de l'éducation, s'est dite heureuse que l'absentéisme des enseignants ait été explicitement reconnu comme sujet d'étude. Pour elle, l'enseignement multigrade est envisageable si les enseignants ont bénéficié d'une formation efficace. Elle a également rappelé l'existence du code de déontologie de l'Internationale de l'éducation, qui couvre nombre de points soulevés dans les présentations. Un participant du BREDa à Dakar a remercié les intervenants d'avoir fourni une liste utile de caractéristiques des directeurs des écoles efficaces. Celles-ci seront intégrées dans la conception des programmes de formation pour les directeurs, avec un autre facteur important - la capacité des directeurs à s'assurer que les écoles encouragent la pleine participation des enfants défavorisés. Pour lui, qualité des écoles et efficacité des écoles sont deux choses différentes ; il a voulu savoir si ces deux termes englobaient les résultats scolaires, l'équité et l'efficacité. Mme Bitamazire, ministre de l'Éducation et des Sports d'Ouganda, s'est demandée



si le moment n'était pas venu pour les gestionnaires confirmés de devenir des directeurs d'école, même sans connaissances en éducation. Elle a également souligné que les questions transversales - comme les besoins spéciaux en éducation et les orphelins - ne pouvaient pas être absentes des discours sur l'efficacité des enseignants et des directeurs d'école. M. Henry Kaluba, responsable de l'éducation au secrétariat du Commonwealth, a relevé que les présentations n'avaient pas fait référence aux normes ou modèles nationaux pour déterminer l'efficacité de l'école. M. Oumar Soumaré, responsable de la division de la formation des enseignants au ministère de l'Éducation de Mauritanie, s'est dit satisfait que la biennale se soit concentrée sur des stratégies d'application des résultats de la recherche, déjà intégrés dans les politiques reformulées. Il a reconnu que la formation des enseignants et des directeurs devrait se faire à l'école, au travers d'un processus en spirale : le perfectionnement des agents n'est pas linéaire, car la motivation rentre largement en ligne de compte pour assurer un bon enseignement. Il a dressé la liste de certains problèmes rencontrés dans son pays au niveau de la direction des écoles : les directeurs sont trop âgés, n'ont pas de formation en gestion, n'ont pas les compétences pour élaborer des plans d'amélioration des écoles et ne prennent pas suffisamment de responsabilités au niveau des résultats d'apprentissage.

Mme Salimata Doumbia, directrice d'école faisant partie du Centre panafricain des enseignants en Côte d'Ivoire, a voulu savoir si l'étude sur la gestion de l'école dans quatre pays avait permis d'avoir une idée des critères de sélection des directeurs d'école. Un autre délégué de Côte d'Ivoire a indiqué que la liste des caractéristiques

des directeurs efficaces était trop longue : ceux-ci n'ont aucune formation pour ce poste et sont confrontés à de multiples problèmes. En outre, ils n'ont pas toujours le soutien des comités d'école, certains étant devenus des entrepreneurs profitant de l'école plutôt que des gestionnaires de l'éducation. M. Patrick Bogino, responsable de l'éducation de l'UNICEF au Mali, a rappelé que les pays devaient développer une série de stratégies pour atteindre les enfants des régions rurales, à l'image des écoles satellites et des pratiques multigrades qui encouragent le développement de petites écoles primaires complètes dans les régions éloignées. Il a également remarqué qu'aucun intervenant n'avait évoqué les droits des enfants, alors même que des programmes comme le Child Government Programme, dans trois pays en Afrique de l'Ouest et centrale, donnent aux enfants l'opportunité d'acquérir des compétences utiles que l'on ne trouve généralement pas dans le programme scolaire conventionnel.

Les intervenants ont répondu aux commentaires en reconnaissant l'importance de la formation du personnel. Mme Griffin a déclaré qu'une bonne partie de cette formation pouvait, et devait, être menée au niveau de l'école en impliquant les parents. M. Charron a insisté à nouveau sur la nécessité d'une formation, en particulier dans les écoles de grande taille, puisque la motivation est un facteur essentiel du changement, lequel demande du temps. Transformer la direction de l'école implique l'acceptation et le soutien des ministres de l'Éducation. M. Mulkeen a soutenu le principe de

Alors que nous hésitons à laisser un enseignant sans formation s'occuper d'une classe, nous n'hésitons pas beaucoup à laisser un directeur sans formation gérer une école de centaines ou de milliers d'élèves.

Richard Charron, AFIDES

classes multigrades dans les petites écoles et les écoles satellites en guise d'alternative à l'organisation et à la dotation en personnel des écoles rurales, mais il a souligné que seuls des schémas particuliers de mise en œuvre garantiront dans chaque cas l'efficacité des programmes. Enfin, M. Dzimbo a insisté sur la faible couverture des systèmes d'éducation supérieure dans les pays africains par rapport à la nécessité d'assurer la direction et l'efficacité du système d'éducation - d'où un nombre insuffisant de leaders et d'enseignants qualifiés dans le secteur. La présidente a procédé à la synthèse des commentaires, en encourageant chacun à réfléchir à la façon d'améliorer le nombre et les compétences des éducateurs et des directeurs d'école et à l'importance de la mise en œuvre efficace de plans de qualité.



SÉANCE B 3.

POUR UN APPRENTISSAGE EFFICACE EN AFRIQUE : L'ÉDUCATION BILINGUE ET LA RÉFORME DU PROGRAMME SCOLAIRE

Cette séance a commencé avec la projection d'un film sur l'éducation bilingue, pour les premières années de scolarité ('Breakthrough to Literacy' ou « La voie vers l'alphabétisation ») et pour les classes de CE2 et suivantes ('Read On' ou « Poursuite de la lecture »). Le « Mathematics Rainbow Kit » a également été présenté.

Président :

M. Moustapha Sourang, ministre de l'Éducation, Sénégal.

Intervenants :

Kathleen Heugh, spécialiste en langues et alphabétisation, Human Sciences Research Council, Afrique du Sud ; Hassana Alidou, professeure associée, Alliant International University, États-Unis.

Modèles efficaces d'éducation bilingue et utilisation des langues africaines dans l'enseignement

- *Les coûts financiers associés à l'introduction des langues africaines dans le programme ont été surestimés, alors que les bienfaits sur le plan social et du développement ont été fortement sous-estimés.*
- Mme Kathleen Heugh a présenté les résultats d'une étude bilan sur l'utilisation des langues africaines dans les programmes et/ou les systèmes d'enseignement dans 25 pays d'ASS. Ce travail, réalisé par six chercheurs, tentait d'identifier les stratégies d'optimisation de l'apprentissage et de l'éducation en Afrique. Le discours des universitaires a évolué, passant de l'examen des avantages à court terme dans l'apprentissage de la langue - comme cela avait été le cas lors de la biennale 2003 de l'ADEA - à l'examen des résultats de la recherche globale sur les 40 dernières années, plus critique des modèles soumis à évaluation. Selon ce bilan, si l'on veut améliorer l'apprentissage tout au long de la scolarité, et l'apprentissage d'une langue africaine en même temps qu'une langue internationale, il faut disposer d'un programme bien conçu d'au moins six ans enseigné dans une langue africaine. La langue internationale devient une matière à part entière enseignée parallèlement à la langue africaine, avant d'être utilisée comme vecteur de l'instruction (à 50 % du temps) dans les dernières années du primaire. La majorité des



systèmes nationaux ou projets éducatifs qui enseignent dans une langue africaine l'abandonnent au plus tard en 4e année du primaire, dans le cadre de programmes dits « d'abandon précoce [de la langue africaine] ». Pour Mme Heugh, ce délai est trop court pour permettre aux apprenants de maîtriser suffisamment la langue africaine pour assurer un transfert efficace ou utile des compétences vers une autre langue ou d'autres matières du programme scolaire – sans compter qu'il ne permet pas non plus de maîtriser la langue africaine à des fins scolaires.

Les programmes introduisant une langue internationale dans les premières années du primaire visent en général la maîtrise de 500 à 600 mots à la fin de la 3e année. Or, le vocabulaire nécessaire pour suivre le programme scolaire en 4e année est de 5 000 à 7 000 termes lexicaux. Cette différence et la conception inefficace des programmes linguistiques sont à l'origine des difficultés rencontrées lors de l'adoption, au milieu du cycle, d'une langue internationale comme vecteur d'ins-truction. Les données du SACMEQ montrent que 44 % des élèves de 6e année issus de programmes d'abandon précoce avaient un niveau d'apprentissage linguistique minimum et obtenaient environ dix points en moins en mathématiques. En Afrique du Sud, au Burkina Faso, au Niger et au Nigeria, les élèves sortis d'un cursus maintenant la langue africaine jusqu'en 5e ou 6e année du primaire obtenaient des résultats meilleurs dans tous les domaines, notamment l'acquisition de la première langue et d'une langue internationale.

Les autorités chargées de l'éducation devraient s'assurer (a) qu'il existe un programme scolaire bien pensé et des manuels scolaires ; (b) que les enseignants parlent couramment la langue qu'ils enseignent ; et (c) que les enseignants ont eu une formation professionnelle dans ces langues et qu'ils ont accès aux guides dans les langues appropriées. La question du contexte politique, social et culturel pour l'introduction et le soutien de chacun de ces programmes a été soulevée, de même que les difficultés encore plus complexes posées par les cadres multilingues par rapport aux cadres bilingues. L'accent a été mis sur les avantages des programmes en langue africaine qui améliorent le rendement social des investissements dans l'éducation (en particulier sur le plan de la communication interne pour le dévelop-pement) et participent à la création de connaissances et au développement scientifique. En outre, les frais d'introduction de programmes en langues africaines ne représentent pas plus de 1 à 5 % du budget total du secteur de l'éducation, sans compter que la réduction des redoublements et des abandons permettrait de faire des économies et que les taux d'apprentissage s'amélioreraient sur une période de cinq ans. Enfin, toute une série d'avantages sociaux et sur le plan de la formation compenseraient de loin l'investissement initial. Néanmoins, dans la majorité des pays et de nombreuses agences de renommée internationale, les politiques d'éducation ne prennent pas en compte les complexités de la recherche mondiale et africaine sur la question des langues, l'expertise restant entre les mains de quelques universitaires.

Utilisation des langues africaines dans les programmes d’alphabétisation (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Tanzanie et Zambie)

- *Maintenir la qualité des programmes bilingues exige un soutien durable des experts.*
- *Les avantages à court terme des programmes bilingues sont connus, alors que les avantages à long terme restent encore à prouver.*

Mme Hassana Alidou a mis en exergue la pratique courante consistant à associer l’introduction de programmes en langue africaine dans le programme scolaire à un enseignement participatif innovant et centré sur l’apprenant ainsi qu’à un contenu culturel plus familier, des projets communautaires et, quelquefois, des capacités de subsistance. Les programmes évoqués étaient pour la plupart des modèles d’abandon précoce ou des modèles mal conçus. A l’image des écoles bilingues au Burkina Faso, les programmes prévoyant une intervention importante au niveau de l’école, bénéficiant du soutien des experts et disposant de mécanismes de suivi ont de bonnes chances de réussir. Les avantages à court terme pour l’apprentissage des langues et la scolarité étaient patents dans la plupart des programmes étudiés, comme l’a montré Mme Heugh, mais le bénéfice à long terme pour l’apprentissage en 6e année du primaire ou plus tard reste à démontrer.

Mme Alidou a fait part de la volonté de changement du Mali, dont le modèle ne produit pas les résultats

scolaires escomptés. Cependant, de nombreux facteurs sont à prendre en compte – comme les contraintes de ressources, dans le cas précis – pour savoir jusqu’où un pays doit aller dans la création d’un modèle basé sur les résultats de la recherche présentés à la biennale (six années ou plus d’enseignement dans la langue maternelle). Mme Alidou a conclu en demandant aux participants de réfléchir à des solutions pour améliorer les programmes bilingues à la lumière des résultats récents.

DISCUSSION

Mme Elisabeth Gfeller, directrice des affaires académiques du SIL (Summer Institute of Linguistics) au Tchad, a noté en tant qu’experte de ces questions les progrès enregistrés au cours des 25 dernières années dans la compréhension et le traitement de la problématique de la langue d’enseignement sur le continent africain. Elle s’est interrogée sur la possibilité de définir « des critères minima idéaux pour diverses situations ». M. Andreas Schott, de la GTZ en Namibie, a évoqué la réunion de 2005 à Windhoek, pendant laquelle les modèles additifs avaient été préférés au modèle d’abandon précoce. Fort des 25 ans d’expérience de la GTZ en matière de programmes scolaires en Afrique, M. Schott a affirmé que la réforme des programmes devait reconnaître et apprécier les contextes et les langues africains ; que les pratiques d’enseignement et la formation des enseignants exigeaient plus d’attention qu’avant ; et que les enseignants devaient se faire entendre lors des phases



de changement afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Un participant de Gambie a rappelé que sur les huit langues parlées dans son pays, quatre servaient pour l'instruction. Il a insisté sur les défis de l'apprentissage multilingue pour les enfants des quatre groupes linguistiques minoritaires, en particulier lorsqu'il faut décider du niveau de connaissance que l'élève est censé avoir dans une première langue d'enseignement avant de lui en présenter une deuxième. Un participant de l'Internationale de l'éducation a voulu savoir si la réunion du Bénin, en 2005, était parvenue à une conclusion sur la façon de gérer les situations multilingues. Deux autres participants ont exprimé leur inquiétude à propos des programmes scolaires basés sur les compétences. Un membre du Groupe de travail de l'ADEA sur l'analyse sectorielle a demandé si la réunion du Bénin avait permis de mieux définir les méthodes d'évaluation des réformes basées sur les compétences. Un francophone a fait part de sa difficulté à faire la différence entre l'approche basée sur les compétences et « la pédagogie par objectifs ».

Mme Heugh a reconnu la complexité de la question et évoqué les modèles trilingues du Nigeria. Elle a admis que les recherches présentées simplifiaient la situation, en se cantonnant aux programmes bilingues. Les problèmes plus complexes de l'éducation multilingue restent entiers. En bref, Mme Heugh a rappelé que chaque pays avait des combinaisons linguistiques particulières, était confronté à différents défis en matière de langue d'enseignement et que tous en étaient à des stades différents de traitement de ces défis. Elle a

encouragé les personnes intéressées par la question des coûts à lire le rapport complet. M. Diallo, de Conakry, a rappelé que les chercheurs avaient pour mission de présenter des informations et d'identifier les principes généraux - ce qu'ils ont fait - afin de provoquer des débats dans chaque pays. Ils ne sont pas censés décider des politiques linguistiques. M. Charles Delorme, directeur du Centre international de recherche et d'expérimentation sur l'éducation (CEPEC) en France, a incité les personnes chargées de la réforme intéressées par des programmes scolaires basés sur les compétences à prêter attention aux principes sous-tendant cette approche de la réforme.

SÉANCE B 4.

RENFORCER LES RESPONSABILITÉS ET LES CAPACITÉS DES ÉCOLES ET DES COMMUNAUTÉS À AMÉLIORER LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES

Un film traitant de l'importance de la participation des parents dans les écoles en République démocratique du Congo a été projeté pendant cette séance.

Présidente :

Mme Margaret Kilo, spécialiste principal en éducation, Banque africaine de développement.

TABLE RONDE I - DECENTRALISATION ET EFFICACITE DES PROJETS D'ECOLE

Membres du panel :

Chérif Diarra, coordonnateur, Groupe de travail de l'ADEA sur les finances et l'éducation ; Bruno Suchaut, université de Bourgogne, France.

Financement direct des écoles : synthèse d'études de cas

- *Les impacts positifs de la décentralisation du financement des écoles l'emportent clairement sur*

les mécanismes précédents de financement, malgré quelques problèmes initiaux.

M. Chérif Diarra a évoqué une analyse d'Ayako (2006) sur le financement direct des écoles - également baptisé soutien direct aux écoles (SDE) - en Ouganda (depuis 1997), en Tanzanie (2002), au Kenya (2003) et au Mozambique (2003). L'étude s'est penchée sur les mécanismes d'octroi de subventions globales, vérifiant quels fonds parvenaient aux écoles, comment ils étaient transférés et justifiés et quel avait été l'impact du financement direct sur les écoles et les communautés. Les subventions ont pour premier objectif d'apporter un soutien aux écoles, afin de permettre une plus grande participation des élèves, d'assurer une plus grande équité du financement entre les écoles et d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Les programmes offrent entre 10 et 20 USD par élève et par an. Les ministères centraux envoient des réglementations et des directives relatives au versement des fonds aux écoles (par exemple, ne pas les utiliser pour payer le salaire des enseignants). Ce sont les comités de gestion des écoles qui décident de leur répartition. Les bureaux régionaux de l'éducation assurent un suivi des plans et



des versements à l'école. L'étude a montré que les procédures de transfert des fonds aux écoles fonctionnaient bien dans les quatre pays, malgré quelques retards. Les fonds arrivent aux écoles et sont dans l'ensemble utilisés honnêtement. Les infrastructures scolaires s'améliorent sensiblement. Le SDE permet une plus grande participation de la communauté qui devient ainsi responsable du fonctionnement de l'école. Le financement sur critères (pour les bourses d'élèves) représente une amélioration par rapport aux mécanismes traditionnels et a permis de renforcer les capacités des écoles à prévoir, budgétiser et gérer leurs finances. Plusieurs obstacles persistent, néanmoins, dont les dispositions institutionnelles, les insuffisances en matière de gestion, la corruption, les contraintes au niveau des capacités locales, l'ingérence des responsables politiques locaux et la dépendance à l'égard des bailleurs de fonds.

L'étude a constaté que le SDE n'avait pas entraîné de réduction des disparités dans l'offre nationale d'éducation et que le financement actuel restait insuffisant pour répondre aux besoins des écoles. L'expérience a montré qu'une décentralisation réussie passait par le renforcement des capacités, des campagnes de sensibilisation, une utilisation optimale des ressources, une plus grande appropriation locale et un suivi-évaluation plus rigoureux. La question de l'évaluation des besoins reste posée. L'étude n'a pas pu démontrer les effets du SDE sur l'enseignement et l'apprentissage : en effet, son impact s'est confondu avec celui des pro-

grammes d'EPU mis en place simultanément, là où les fonds manquaient pour recruter un nombre suffisant d'enseignants ou mettre en place des programmes de construction accélérée visant à faire face à l'accroissement des inscriptions.

Projets d'école en Afrique subsaharienne : leçons apprises en Guinée, à Madagascar et au Sénégal

- *Les projets d'amélioration des écoles ne mettent en général pas l'accent sur l'amélioration des résultats de l'apprentissage. Une aide paraît indispensable pour identifier les activités susceptibles d'avoir un impact direct sur l'apprentissage.*

M. Bruno Suchaut a rappelé que les projets d'écoles évalués en Guinée, à Madagascar et au Sénégal étaient pour la plupart soutenus par des ONG ou des agences, ce qui soulève la question du rôle et de la capacité de soutien du secteur local à de tels projets. Les projets ne permettent pas encore de mesurer l'impact sur les performances d'apprentissage, cher aux observateurs, de même qu'ils ne cherchent en général pas à quantifier les résultats de l'apprentissage. Néanmoins, il est tacitement admis que les améliorations dans les infrastructures et autres immobilisations (des grillages entourant l'école aux manuels scolaires) participeront à une meilleure efficacité de l'école. L'étude a fait plusieurs constats : les projets d'amélioration tiennent compte

des pratiques locales (le dina ou les écoles sous contrat de Madagascar, par exemple) ; les fonds des écoles sont bien gérés ; tous les établissements réussissent à mobiliser et à impliquer la communauté dans la vie et la gestion des écoles ; et certains intègrent la formation des enseignants dans les plans d'amélioration des écoles. Ces réussites ne doivent pas masquer les problèmes : le processus de mise en œuvre a été lent, pour diverses raisons (réception tardive des fonds dans les écoles, nombre et complexité des outils de gestion et des procédures) ; de façon significative, les objectifs se sont concentrés sur les intrants physiques plutôt que sur le soutien pédagogique ou les moyens de modifier les pratiques en classe (ce qui est peut-être le fait de l'agence, laquelle a préféré mettre d'abord l'accent sur les intrants physiques, avant de s'attaquer aux questions d'enseignement/d'apprentissage) ; une plus grande participation des enseignants dans la planification des projets paraît indispensable ; tous les acteurs doivent être incités à mieux comprendre comment l'efficacité accrue de l'école se traduit en activités axées sur la qualité ; enfin, les méthodes qu'utilisera la communauté pour mesurer les résultats attendus de l'apprentissage dans les projets d'amélioration des écoles doivent être définies. Les gouvernements qui engagent ce type de programmes doivent également renforcer les capacités d'orientation et de supervision des projets d'école au niveau de la région.

TABLE RONDE II – PARTICIPATION DES PARENTS ET DE LA COMMUNAUTE

Membres du panel :

Boubacar Niane, sociologue, université de Dakar ;
Jordan Naidoo, spécialiste de l'éducation, Save the
Children États-Unis.

Espaces de dialogue horizontal avec les APE et les communautés

- *Les APE ont besoin d'un soutien durable pour acquérir les compétences nécessaires à une participation efficace dans la gestion des écoles et des questions pédagogiques.*

M. Boubacar Niane a rendu compte d'une étude analysant le statut, le rôle, les activités et les performances des associations de parents d'élèves (APE) au Burkina Faso, au Niger, en République démocratique du Congo (RDC), en République du Congo et au Sénégal. Ayant constaté le réel potentiel du soutien et des moyens locaux pour les écoles, cette étude a comparé les APE aux organisations communautaires (OC) et ONG locales. Dans l'ensemble, les APE ont bien réussi en termes de mobilisation sociale et de contribution essentielle aux bâtiments et fournitures scolaires. Dans trois cas exceptionnels, le soutien des APE aux écoles a entraîné une amélioration visible des résul-



tats d'apprentissage : au Burkina Faso, où les écoles bilingues ont réellement impliqué les parents dans la gestion ; dans certaines écoles dina à Madagascar, où le temps consacré aux études a augmenté depuis que les parents suivent les devoirs de plus près ; et dans les écoles sénégalaises, où le contrôle des APE a accru le nombre de journées et d'heures d'enseignement. Ce type de contribution est différent de la quasi-prise de contrôle des systèmes scolaires par les parents observée au Congo, en RDC et, à la suite de la guerre civile, au Tchad où les capacités et les ressources de l'Etat sont tombées au plus bas. Cependant, les parents restent en général exclus de la planification de l'amélioration des écoles, de la gestion et des aspects pédagogiques, en raison quelquefois de la domination des directeurs. En outre, le travail effectué par les APE dans les écoles est beaucoup moins visible que celui des ONG. L'étude recommandait aux gouvernements de mettre en place un cadre juridique qui donnerait un certain pouvoir aux APE, les protégerait et leur ouvrirait davantage d'opportunités pour le renforcement de leurs capacités.

Contributions des APE à la concrétisation de l'EPT

- *Les APE restent exclues des décisions aux niveaux national et intermédiaire, contrairement aux associations d'enseignants et aux ONG. En outre, leurs contributions aux questions liées à l'enseignement et à l'apprentissage au niveau de l'école restent limitées.*

M. Jordan Naidoo a rendu compte d'une analyse sur les APE et leur rôle dans les décisions politiques en Afrique

du Sud, au Kenya et au Lesotho. L'Afrique du Sud a réglementé les rôles des parents aux niveaux de l'école, de la province et sur le plan national et tire actuellement parti de l'activisme traditionnel des APE dans la lutte contre l'apartheid à différents niveaux. Le Kenya dispose d'une APE nationale, mais aucun mécanisme formel ne lui permet de participer aux dialogues sur la politique d'éducation au niveau national, provincial ou régional. Le Lesotho - où 90 % des écoles ont des liens avec l'église - fonctionne également avec une APE nationale, mais celle-ci n'a pas de représentant élu. La pléthore de comités représentant le gouvernement, les églises/les propriétaires, les enseignants et les parents au niveau intermédiaire entraîne une confusion des rôles et quelques conflits d'intérêt. L'analyse a donc constaté une augmentation de la participation des parents au niveau local dans les trois pays, même s'ils ne sont pas toujours totalement impliqués dans des actions visant directement à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette participation reste marginale aux niveaux intermédiaire et national, en particulier au Kenya et au Lesotho, contrairement aux organisations de la société civile et d'enseignants qui participent avec le gouvernement aux décisions sur l'éducation.

DISCUSSION

Faisant référence au film projeté en début de séance, qui montrait ce que les parents peuvent faire même lorsqu'ils sont laissés à eux-mêmes, Mme Faryal Khan a suggéré que les décideurs s'intéressent aux implications éventuelles de ce constat. Il n'existe actuellement pratiquement aucun mécanisme de soutien - de la part des gouvernements - à ce type d'initiatives et, dans de

nombreuses communautés, on observe des tensions entre les parents et les enseignants. Pour Mme Khan, les parents ont juste besoin de quelques conseils pour jouer un rôle efficace dans l'amélioration de la qualité de l'éducation, mais il faudra faire d'énormes progrès pour les aider à s'impliquer dans les questions pédagogiques. Enfin, les parents ont besoin d'une représentation efficace au niveau national. M. Youssef Cissé, d'ActionAid, a demandé instamment aux gouvernements de reconnaître l'importance et le potentiel des mouvements de citoyens. Pour lui, les expériences sénégalaise et guinéenne sont autant de modèles intéressants pour inciter les parents et les communautés à participer à l'amélioration de la qualité des écoles et du programme scolaire.

Le président de la Fédération africaine des associations de parents/d'enseignants (FAPE) a plaidé pour le renforcement des capacités aux niveaux locaux afin d'encourager la participation des communautés dans l'éducation. Il est d'avis qu'il faut créer des chartes définissant les relations entre groupes de parents et autorités publiques. Il a conclu en faisant part de la volonté de la FAPE de travailler avec les gouvernements.

Un francophone, ancien inspecteur de l'éducation en Guinée et au Togo, a estimé qu'il fallait clarifier le concept de « projet de développement des écoles ». Mme Fay Chung, de l'Association pour le renforcement de l'enseignement supérieur des femmes en Afrique (ASHEWA), a décrit la tentative réussie du Zimbabwe de décentralisation de la responsabilité des bâtiments et du matériel scolaire depuis une vingtaine d'années. La

Un écueil éventuel des subventions globales aux écoles : le gouvernement s'implique et les parents sont écartés.

Edward Heneveld, consultant ADEA

participation de la communauté dans les écoles passe par différentes étapes et possède sa courbe d'apprentissage. Le système peut prévoir des récompenses pour les communautés qui utilisent des subventions globales pour améliorer les écoles. M. Edward Heneveld a recommandé aux participants de lire les quatre études de cas sur la qualité de l'enseignement primaire : en effet, et c'est intéressant de le noter, elles n'ont pas identifié de forte corrélation entre la participation de la communauté et les résultats de l'apprentissage. M. Heneveld a par ailleurs souligné le risque d'impact négatif des subventions globales, qui peuvent amener les parents à mettre un terme à leurs contributions financières dans les écoles, comme ce fut le cas en Tanzanie. Le représentant du BIE a indiqué que les écoles devaient mettre l'accent sur les projets de développement et les questions financières, au lieu de se concentrer sur la qualité de l'apprentissage des élèves.



SÉANCE B 5. L'IMPÉRATIF D'ÉQUITÉ

Présidente :

Mme Máire Matthews, conseillère en éducation, Irish Aid.

Membres du panel :

Joe Destefano et Audrey Moore, Education Quality Improvement (EQUIP) ; Tesfaye Kelemework, USAID Éthiopie ; Bonita Birungi, Save the Children Ouganda ; Sulemana Saaka, directeur de School for Life, Ghana ; Penina Mlama, directrice exécutive, FEA.

Des écoles efficaces pour les populations désavantagées et mal desservies

- *Des expériences réussies d'enseignement complémentaire en Afrique et ailleurs prouvent que ce système offre aux populations désavantagées et mal desservies une alternative plus efficace et moins coûteuse que les écoles publiques : meilleur marché, cet enseignement obtient en général de meilleurs taux d'achèvement et d'apprentissage.*
- *L'Afrique dispose actuellement de modèles susceptibles d'être reproduits ou adaptés ou de servir d'inspiration.*

M. Joe Destefano a indiqué que l'inégalité d'accès à l'enseignement entre les différentes régions d'un pays était

plus forte que l'inégalité entre les genres : les enfants non scolarisés tendent à être plus pauvres, à vivre dans des zones rurales éloignées et à avoir une mère qui n'a en général pas été scolarisée. L'enseignement primaire complémentaire – qui concernerait actuellement 3,5 millions d'enfants en Afrique – se définit comme une offre d'éducation pour les enfants en âge d'être scolarisés leur permettant d'acquérir les compétences de base grâce à des méthodes alternatives qui ont dans une structure curriculaire très proche de celle des programmes publics. Mme Audrey Moore a précisé qu'il ne s'agissait pas d'un modèle non formel, puisque les écoles et les centres offrent un programme structuré, utilisent en général le même programme scolaire (parfois légèrement modifié) pour le primaire et entretiennent des liens étroits avec le secteur formel ce qui, dans la majorité des cas, facilite l'entrée des enfants diplômés des programmes complémentaires dans le système formel.

Les intervenants ont synthétisé les résultats de huit études de cas, dont trois en ASS, menées dans le cadre d'une enquête plus large sur les programmes alternatifs

Les modèles scolaires complémentaires réussis

ils ont prouvé leur efficacité en parvenant à :

- une forte amélioration de l'accès ;
- de meilleurs taux d'achèvement ;
- une plus grande participation des filles ;
- des résultats d'apprentissage similaires ou supérieurs à ceux des écoles formelles ;
- des coûts moins élevés.



dans les pays de l'ADEA. Au Ghana, l'enseignement complémentaire a augmenté les taux de participation, qui sont passés de 69 à 83 % pour les trois premières années du primaire ; au Mali, ce taux est passé de 35 à 62 %. Les taux d'achèvement sont également plus élevés : 50 % dans les écoles publiques au Ghana, contre 91 % dans le système complémentaire. La comparaison des performances est en faveur des écoles complémentaires, avec des taux de réussite de 92 % (contre 73 %) en Egypte et de 40 % (contre 30 %) en Zambie. En outre, les coûts par élève dans les écoles complémentaires sont inférieurs à ceux des écoles publiques.

L'étude s'est ensuite intéressée aux mécanismes ayant engendré ces résultats. Le temps d'enseignement est plus régulier et efficace dans les écoles complémentaires que dans les écoles formelles d'un même pays : les écoles sont plus proches des élèves, les classes n'accueillent pas plus de 30 élèves, les parents contrôlent l'assiduité des enseignants et des élèves, les cours se font dans les langues locales (selon le modèle d'abandon précoce que décrit mais ne recommande pas Mme Heugh) et le programme scolaire est parfois légèrement modifié ou réduit. Elles adoptent une approche différente pour le recrutement, le perfectionnement et le soutien des enseignants : le comité de gestion recrute les enseignants localement, dont une forte proportion de femmes ; les enseignants bénéficient d'une formation initiale et d'une formation supplémentaire dès la première année ; des conseillers viennent au moins une fois par mois soutenir les enseignants, sans parler des professeurs expérimentés formés au mentorat. Enfin, les parents et/ou les membres de la communauté sont responsables de la gestion de l'école et bénéficient d'un

soutien régulier pour les aspects pratiques et le développement. En résumé, les caractéristiques positives des écoles sont liées aux facteurs suivants :

- emplacement et taille de l'école ;
- langue d'enseignement et curriculum ;
- enseignants, formation et soutien des enseignants ;
- gouvernance et prise de décisions.

Mme Bonita Birungi et MM. Sulemana Saaka et Tesfaye Kelemework sont revenus en détail sur leurs programmes - CHANCE (Ouganda), School for Life (Ghana) et Alternative Basic Education (ABE) (Éthiopie) - ainsi que sur les mécanismes facilitant la collaboration et le soutien du gouvernement. Recommandation a été faite d'amender la législation pour faciliter et accroître la coopération entre le gouvernement et les ONG (Ethiopie), offrir de plus grandes opportunités d'éducation complémentaire (Ouganda) et assurer un soutien matériel plus important aux écoles complémentaires (Ghana).

Si tous les programmes complémentaires ne sont pas des réussites, les facteurs expliquant les résultats positifs des programmes décrits commencent à émerger. Les intervenants ont insisté sur le fait que ces programmes n'utilisaient en général pas de nouvelle pédagogie, mais qu'un soutien effectif aux enseignants et à leur formation donnait des résultats. Dans l'ensemble, le système de subventions globales aux comités de gestion/à la communauté fonctionne bien. Les écoles complémentaires devraient bénéficier d'un financement central plus important, sans nuire au contrôle qu'exercent actuellement les communautés, et d'un soutien plus important de la part du gouvernement,

sans entraver les mécanismes actuels efficaces implantés dans le cadre de structures moins formelles soutenues par des ONG.

Une pédagogie sensible au genre

- *Le FEA a produit un guide utile et pratique sur une pédagogie sensible au genre, à destination des écoles.*

Mme Penina Mlama, du FEA, a rappelé que la majorité des écoles en ASS n'étaient pas réceptives au genre et que les enseignants ne possédaient pas de compétences en la matière – d'où l'exclusion des filles du processus scolaire. Elle a ensuite présenté le modèle de pédagogie sensible au genre développé dans trois écoles centres d'excellence du FEA, au Kenya, au Rwanda et en Tanzanie. Ce modèle est désormais disponible sous forme de guide de l'enseignant. Ce guide, qui traite de la réceptivité au genre au niveau de l'école, propose des matériels didactiques et aborde des sujets comme la planification des cours, l'aménagement de la classe, l'interaction et l'utilisation de la langue, la gestion de la maturation sexuelle, le harcèlement sexuel et les pratiques de gestion scolaire réceptives au genre. Mme Mlama a fait la preuve de la fonctionnalité du modèle du FEA, en projetant un film sur les trois écoles pilotes, commenté par un élève et un enseignant ayant participé au programme.

DISCUSSION

Mme Fay Chung, de l'ASHEWA, s'est félicitée de l'augmentation des inscriptions en primaire en ASS au

cours des 16 dernières années, tout en notant que la participation des filles à ce niveau restait inférieure de 12 points à celle des garçons. En outre, moins de 20 % des élèves en âge d'être scolarisés dans le secondaire le sont effectivement en Afrique de l'Ouest, de l'Est et du centre, la participation des filles restant à ce niveau inférieure de 20 points à celle des garçons. Mme Chung a voulu savoir comment les 99 % de femmes sans formation supérieure en ASS pouvaient effectivement participer au processus démocratique. Les femmes représentent 70 à 80 % des paysans africains et la majorité des victimes du VIH/SIDA, mais elles sont sous-représentées aux postes de direction et ignorées par les programmes de formation. Cette situation a des répercussions sur la sécurité alimentaire du continent, notamment.

Une association a été créée, basée au Swaziland, pour promouvoir l'enseignement supérieur pour les femmes africaines. Mme Chung a plaidé pour un effort sur dix ans visant à attirer nettement plus de femmes dans l'enseignement supérieur, afin qu'elles puissent participer pleinement à la planification et à la mise en œuvre du développement.

Caractéristiques des systèmes d'écoles complémentaires efficaces

- Proches du lieu d'habitation.
- Des classes à petits effectifs.
- Des enseignants recrutés localement, dont beaucoup de femmes – en général sous-qualifiés et moins payés que les enseignants du primaire.
- Un programme scolaire de base, similaire au programme formel, mais quelquefois abrégé ou simplifié ; utilisent les langues locales.
- Un suivi de près par les parents/la communauté, un contrôle et une prise de décision efficace dans les écoles.
- Des liens avec le système formel, partageant certains des avantages quelquefois des subventions globales, des manuels et des fournitures scolaires gratuits, les salaires des enseignants, un soutien professionnel des enseignants ou des programmes de formation pour les enseignants.



M. Samuel Ngoua Ngou, de l'Internationale de l'éducation, a demandé des précisions sur les programmes complémentaires présentés, au niveau de l'apprentissage et de la rentabilité. Une véritable révolution dans le financement de l'éducation et une action concrète sont nécessaires. Mme Lydie Ngatoum,

conseillère technique pour l'enseignement secondaire au Cameroun, a voulu connaître les dispositions prises pour s'assurer de l'efficacité de l'enseignement secondaire, niveau auquel la biennale n'a pas accordé suffisamment d'attention. Un participant de Guinée a évoqué la commission d'équité de son pays et d'autres programmes visant à améliorer le niveau de participation des filles ; il a remercié le FEA pour son soutien et ses interventions en Guinée. Mme Simelane, ministre de l'Education du Swaziland, a souligné l'importance du guide de l'enseignant du FEA, pour toutes les écoles. Elle a brièvement présenté le système de financement en faveur des élèves défavorisés de son pays, notamment dans le secondaire et le supérieur. Elle a demandé de plus amples informations sur la façon de créer des écoles complémentaires et des écoles FEA au Swaziland.

M. Destefano a conseillé à Mme Simelane d'approfondir les études de cas sur les écoles complémentaires préparées pour la biennale. Sur la question de l'efficacité et de l'efficience, il a indiqué que l'efficacité était définie en termes d'accès à l'école et d'apprentissage réalisé. Mme Chung a rappelé que l'Union africaine recommande d'allouer 6 % du PNB au secteur de l'éducation - niveau que la majorité des pays d'ASS sont pourtant loin

En Afrique, les filles ont toujours un retard par rapport aux garçons : il est de 12 points au primaire et de 20 points au secondaire. Dans l'enseignement supérieur, les filles ne représentent que 1 % de leur groupe d'âge.

Fay Chung, ASHEWA

d'atteindre. Un plus grand nombre de pays devraient offrir un enseignement primaire gratuit. Quant au secondaire, elle a critiqué les modèles étrangers et plaidé pour des approches innovantes et plus rentables. Mme Mlama a remercié les ministres pour leur soutien aux travaux du FEA. Elle

a formulé l'espoir que cette coopération se poursuive et se développe. Mme Moore a insisté sur la nécessité de traiter les questions associées à l'enseignement secondaire.

**C. SÉANCES PARALLÈLES
D'APPROFONDISSEMENT
SUR LES PROGRAMMES DPE GÉNÉRALISABLES**

SÉANCE C 1.

PRÉPARER LES ÉCOLES POUR LES ENFANTS

Président :

M. Brian Chituwo, ministre de l'Éducation, Zambie.

Membres du panel :

Kathy Bartlett, fondation Aga Khan ; Katy Webley, Save the Children Royaume-Uni ; Adama Traore, directeur, éducation non formelle, ministère de l'Éducation, Burkina Faso ; Wilna Botha, directrice, Media in Education Trust et présidente du Family Literacy Project, Afrique du Sud.

Préparer les écoles : questions de transition

- *Améliorer la qualité des premières années du primaire est essentiel pour l'amélioration générale des systèmes d'éducation et la réalisation des objectifs EPT.*
- *L'accès des adolescents à des programmes accélérés équivalents au primaire libère les petites classes pour les jeunes enfants.*

L'intervenante a commencé par définir la transition comme le passage d'un programme de DPE (ou de la maison) à la première année du primaire et la période précédant ou suivant l'entrée à l'école. D'où la nécessité d'aborder aussi les multiples questions liées à l'admission. Ensuite, elle a abordé les défis qui se posent aux enfants africains de cinq à huit ans entrant en primaire,

l'admission à l'école, la qualité de l'enseignement dans les premières années du primaire et l'éducation de la petite enfance dans les pays en situation post-conflit. Pour faciliter la transition vers l'école primaire :

- les enfants doivent se « préparer » pour l'école ;
- les écoles doivent « être prêtes » pour les jeunes apprenants ;
- les parents doivent « être prêts » à participer et à offrir leur soutien avant et après l'inscription de leurs enfants à l'école primaire.

Or, les écoles ne sont pas prêtes à accueillir les jeunes enfants. Elles constituent souvent un environnement dangereux, inconnu, peu accueillant et non réceptif, avec un apprentissage reposant sur la mémorisation. Les petites classes du primaire sont en général les plus chargées de l'école, avec 80, 100, voire plus de 150 élèves. Le temps dédié à la lecture de base et au calcul est insuffisant, l'emploi du temps est surchargé et les élèves des premières années pâtissent le plus du système de doubles vacances. La langue d'enseignement est étrangère, le programme scolaire n'est pas adapté aux petites classes et les salles n'ont pas de matériel didactique approprié (livres d'histoires, par exemple). Les enseignants des petites classes ont un statut médiocre, des qualifications et des compétences insuffisantes et manquent d'accès à la formation professionnelle. Le taux d'absentéisme des enseignants



est élevé. Il n'existe aucun lien avec les prestataires de DPE et les contacts avec les parents sont très limités.

L'Afrique affiche des taux d'inscription et d'achèvement en primaire relativement bas, des taux d'abandon élevés et une forte proportion d'admissions tardives, en particulier dans des pays en guerre ce qui, à son tour, accroît les probabilités de redoublement et d'abandon. Néanmoins, ce gaspillage dramatique dans les petites classes est masqué dans les statistiques nationales sur l'ensemble du cycle primaire. Les abandons en 1^{ère} année du primaire sont presque deux fois plus élevés qu'en 2^e année. Dans la majorité des pays, 30 à 50 % des élèves ou plus abandonnent ou redoublent en 1^{ère} année. D'après le SACMEQ, 1 % des Malawiens et 2 % des Zambiens ont atteint en 6^e année du primaire les niveaux « souhaités » de compétences. Il semblerait qu'un enfant qui ne sait toujours pas lire au bout de trois ans de primaire ne maîtrisera jamais la lecture. Un niveau de lecture et de calcul médiocre au cours des deux premières années d'école a une répercussion sur le reste du cycle primaire. Seul un enseignement de meilleure qualité dans les petites classes du primaire permettra d'atteindre les objectifs EPT.

Près de la moitié des enfants non scolarisés dans le monde vivent dans des pays en guerre ou en situation post-conflit. Les enfants malmenés par la guerre ont encore plus de problèmes lors de leur première rentrée scolaire, en particulier s'ils ont eu affaire aux forces armées. Dans les pays en situation post-conflit, on recense un nombre anormalement élevé de filles (et d'enfants handicapés, orphelins et pauvres) parmi les enfants non scolarisés. Certains territoires - le Nord

de l'Ouganda, la Sierra Leone, certaines régions de l'Éthiopie, la RDC et le Sud du Soudan - rencontrent des problèmes particulièrement aigus. Dans le Sud du Soudan par exemple, où les enfants ont encore moins eu accès à l'éducation qu'ailleurs dans le monde, 20 % des enfants sont scolarisés mais à 89 % dans les petites classes du primaire ; les filles représentent 27 % des inscriptions ; et seuls 6 % des enseignants sont des femmes. En RDC, la moitié des enfants en âge d'être scolarisés en primaire le sont effectivement ; l'Etat a arrêté de financer les écoles et l'administration du système éducatif. En Éthiopie, la région de Somali - caractérisée par l'instabilité et un déplacement de population à grande échelle - affiche un ratio d'inscription de 15 % (contre 64 % au niveau national).

Plusieurs pays en situation post-conflit ont déjà fait de gros efforts pour remettre l'éducation sur la bonne voie, mais ils ont besoin de davantage de soutien. La gratuité de l'enseignement primaire, instaurée en 2003 en Sierra Leone, a attiré un grand nombre d'enfants dans les écoles ; quant au gouvernement de la RDC, il a repris son financement du système d'enseignement. Au Sud du Soudan, l'un des effets positifs des nouveaux programmes accélérés pour les élèves plus âgés, lancé par Save the Children Royaume-Uni, a permis de libérer les écoles primaires pour les enfants plus jeunes. En Éthiopie, l'élaboration d'un programme scolaire régional pour le Somali et dans d'autres régions parlant cette langue ainsi que l'introduction d'un enseignement alternatif pour les populations pastorales se révèlent particulièrement intéressantes.

Plusieurs recommandations ont été avancées pour les petites classes du primaire, qui soulignent la nécessité d'accorder une attention particulière aux besoins d'apprentissage à cette période de la scolarité : faire des écoles un lieu sûr, protecteur, attrayant, stimulant, offrant des opportunités d'apprentissage exploratoire, utilisant au départ une langue familière et suivant des programmes scolaires pertinents ; promouvoir la scolarisation à un âge adapté ; réduire la taille des petites classes ; limiter le redoublement et l'abandon dans ces classes ; améliorer le soutien, le statut, les compétences et les qualifications des enseignants ; faire le lien entre les premières années du primaire et l'offre DPE ; et impliquer davantage les parents. Tout cela exige un financement plus important pour les premières années du primaire et une attention particulière à cette phase de l'enseignement dans les régions frappées par un conflit.

Des « bisongo » aux écoles satellites : répondre à la nécessité d'un développement intégré de l'enfant au Burkina Faso

- *Les écoles satellites ou annexes permettent d'améliorer les performances d'apprentissage des populations vivant loin des écoles.*

Le gouvernement du Burkina Faso, l'UNICEF et d'autres partenaires ont créé ensemble les centres « bisongo » et les écoles satellites pour remédier aux obstacles majeurs posés par l'accès, la qualité et la capacité de gestion du système éducatif dans le pays. En 1990, plus de

70 % des enfants en âge d'être scolarisés en primaire ne l'étaient pas, la situation variant considérablement entre les régions et les sexes. Les taux de redoublement et d'abandon étaient très élevés. En 1996, moins de 1 % des enfants étaient inscrits dans des programmes DPE, la proportion passant à 1,17 % en 2004.

Le programme « bisongo » est une initiative communautaire intégrée de DPE qui a pour objectif d'encourager l'éducation des filles : en offrant une solution de garde pour les jeunes enfants, il libère les sœurs aînées, qui peuvent alors aller à l'école.

Pour les trois premières années du primaire, les communautés situées à plus de 3 km de l'école primaire formelle possèdent leurs propres écoles satellites ; celles-ci acceptent des enfants de 7 à 9 ans, dont la moitié au moins sont des filles. Elles ont pour objectifs :

- d'améliorer l'inscription dans les régions rurales ;
- d'accroître le nombre de filles inscrites ;
- d'assurer la sécurité des enfants (des filles en particulier) en réduisant la distance par rapport à l'école ;
- de maintenir les élèves dans un environnement culturel proche du leur.

Contrairement aux écoles primaires qui utilisent le français tout au long du cycle, les écoles satellites utilisent la langue locale en 1^{ère} année et introduisent le français en 2^e année. Cela présente un double avantage : faciliter l'apprentissage pendant le programme scolaire et donner davantage confiance aux enfants. Les principaux matériels didactiques et d'apprentissage sont disponibles et les enseignants ont régulièrement accès à des conseillers et des cours de perfectionnement. Les



écoles satellites reposent sur la participation active des communautés.

Ce programme ne va pas sans difficultés, dont le transfert vers les écoles formelles et l'absence de statut pour les enseignants communautaires. On dénombre pourtant actuellement 291 écoles satellites, pour un total de 30 063 élèves (dont 14 157 sont des filles). Les enfants des écoles satellites sont considérés comme sûrs d'eux-mêmes et, fait révélateur, ils obtiennent de meilleurs résultats que les enfants des écoles primaires formelles, en particulier en mathématiques. Les taux de rétention sont plus élevés qu'ailleurs. Les écoles satellites ont beaucoup contribué à la réalisation des objectifs EPT et des OMD. Leur rôle et celui des « bisongo » devraient être reconnu, avec leur intégration dans les prochains plans de DPE et d'éducation de base.

Examiner les liens entre l'éducation des adultes et l'alphabétisation des enfants : une étude de cas du projet « Alphabétisation de la famille » au Kwazulu Natal (Afrique du Sud)

- *Le fait de renforcer la culture de la lecture pour le plaisir dans la famille peut encourager l'apprentissage chez les enfants.*

Le projet « Alphabétisation de la famille » (Family Literacy Project - FLP), en Afrique du Sud, travaille depuis 2000 sur les besoins des enfants et des adultes dans le cadre de la famille. Il concerne les vallées montagneuses éloignées, rurales et insuffisamment dotées du Kwazulu Natal. Le projet FLP est ambitieux, et poursuit

trois objectifs simultanés : répondre aux besoins des 7 à 8 millions de Sud-Africains considérés comme fonctionnellement analphabètes (dont 3 à 4 millions sont totalement analphabètes) ; s'intéresser aux jeunes enfants (quatre sur cinq) qui ne fréquentent pas d'enseignement préscolaire ; et s'occuper des apprenants des premières années du primaire, pour faire de l'alphabétisation un plaisir partagé et une compétence appréciée dans la famille. Les premiers enseignants de l'enfant restent les parents et les membres plus âgés de la famille (oncles, tantes, grands-parents, frères et sœurs aînés), le projet développe les compétences d'alphabétisation et l'amour des livres dans la famille afin de promouvoir une culture communautaire de la lecture. Ses stratégies sont variées : méthode REFLECT avec les adultes, visites à domicile, caisses bibliothèques mobiles, bibliothèques communautaires et composante « enfant face à l'enfant » dans les écoles primaires. Encore récent, le projet a pourtant réussi à promouvoir une interaction positive entre les parents et les enfants et entre les familles qui lisent par plaisir. Les parents veulent que leurs enfants aient plus de chance qu'eux de réussir dans la vie et ont bien compris qu'ils devaient devenir des modèles positifs. Le projet tient également compte de la façon dont les enfants peuvent influencer le comportement et les attitudes des parents, en responsabilisant davantage les parents qui s'efforceront d'acquérir de nouvelles compétences pour aider leurs enfants. Le rapport a essentiellement mis l'accent sur la part des mères dans le développement de l'alphabétisation chez les enfants. Le projet FLP a conclu un accord de partenariat avec Media in Education Trust, afin de pouvoir étendre davantage l'alphabétisation de la famille. Il sera introduit dans les centres d'éducation et les pôles d'écoles aux alentours,

qui deviendront des « centres de soins et de soutien » pour les enfants vulnérables et leurs familles.

DISCUSSION

Réfléchissant au défi de la préparation des écoles pour les enfants, Mme Ann-Thérèse Ndong-Jatta, directrice de l'éducation de base à l'UNESCO, a rappelé que les problèmes étant connus, il était temps que l'Afrique agisse conformément aux recommandations de nombreuses conférences. « *Nous devrions nous demander : qu'est-ce qui n'est pas fait ?* ». Elle a déploré la dépendance aux modèles externes à l'Afrique et demandé une recherche sur le contexte africain pour bien définir les enjeux et s'assurer de la mise en place des actions nécessaires. Elle a proposé que le DPE en Afrique adopte une approche axée sur la famille. Les enseignants devraient être formés à la polyvalence, pour travailler simultanément dans le DPE et les petites classes du primaire. C'est à l'UA d'influencer les gouvernements, pour qu'ils adoptent les bonnes politiques et respectent les priorités. Faisant écho à Mme Ndong-Jatta, Mme Hetoutou Abdouallah, de Mauritanie, a proposé d'évaluer les expériences des pays africains, afin d'identifier des modèles adaptables à d'autres contextes. Un participant d'Ethiopie a voulu plus d'informations sur les expériences rurales de DPE, en notant que les abandons en 1ère année étaient liés au fait que les enfants arrivent en primaire sans savoir ni lire ni compter.

Pour Mme Rosalie Kama-Niamayoua, ministre de l'Éducation du Congo, l'expérience de son pays en matière de DPE a révélé plusieurs problèmes : le DPE n'est pas cohérent avec la formation des enseignants ; les femmes

sont moins impliquées dans le sous-secteur que les hommes ; et l'encadrement est insuffisant. M. Francis Chalamanda, ministre du Genre, du Bien-être de l'enfant et des Services communautaires du Malawi, a noté que les enfants infectés par le VIH/SIDA ne bénéficiaient pas d'éducation. Dans les centres communautaires de soins pour enfants au Malawi, 24 % des patients sont orphelins. Mme Batilda Burian, ministre déléguée au Développement communautaire et au Bien-être de l'enfant de Tanzanie, a considéré que les OMD n'avaient pas toujours été correctement traduits en CSLP, lesquels manquent d'idées forces et de stratégies concrètes. Alors que bien des mères travaillent sur les marchés, le ministère n'a pas ouvert de garderies sur place.

Mme Eveline Pressoir, conseillère régionale de l'UNICEF DIPE pour l'Afrique de l'Ouest et centrale, est revenue sur le regain d'attention pour l'alphabétisation des adultes, notant qu'il s'agissait là d'une occasion en or pour intégrer un contenu sur les soins de la petite enfance dans ces programmes. Elle a proposé que l'UNESCO et l'ADEA prennent l'initiative de travaux mettant en évidence le lien entre l'éducation des adultes et le DPE. Il n'existe à ce jour aucune expérience de DPE pour les enfants de zéro à trois ans. Mme Ndeye Mbaye, directrice de l'Agence nationale des jeunes enfants au Sénégal, a souhaité de plus amples informations sur l'étude de cas du Burkina Faso. Elle a rappelé que les gouvernements nationaux devaient affiner leur vision du jeune enfant, en se préoccupant moins des coûts d'intervention du DPE et davantage de l'intérêt du DPE pour l'avenir.



Les intervenants ont conclu qu'il fallait faire le lien entre la préparation de l'école/des enfants et la promotion d'écoles efficaces, tributaires de la qualité des enseignants. L'admission en 1ère année du primaire des enfants n'ayant pas suivi de programme DPE - ce qui est le cas de la majorité des enfants - reste un problème majeur. Les pays ont été encouragés à partager des informations sur les programmes ruraux, les projets réussis susceptibles d'être étendus, l'intégration des centres DPE dans la communauté, le perfectionnement du personnel et des superviseurs et l'intérêt de formations de courte durée en cours d'emploi, qui réuniraient les enseignants des premières années du primaire et le personnel s'occupant des jeunes enfants.

M. Adama Traoré s'est élevé contre l'idée que l'Afrique n'apprend pas. Il a rappelé que le Burkina Faso utilisait des structures modestes et abordables pour les « bisongo » et les écoles satellites et avait su impliquer, avec succès, la communauté dans les deux programmes. Les parents participent aux comités de gestion des écoles, offrent aux écoles une nourriture à base de produits cultivés localement et aident à les cuisiner pour les enfants. En outre, des mères éducatrices ont été formées. M. Traoré a néanmoins estimé que les gouvernements devraient soutenir davantage le DPE et ne pas le confier exclusivement aux seuls parents et à la communauté. Mme Kate Webley a souligné la nécessité de faire le lien entre le DPE et l'enseignement de base.

Mme Ndong-Jatta a préconisé de mettre les enfants - et non l'espace DPE - au cœur de la programmation du DPE. Elle a ajouté qu'une formation en psychologie de l'enfant permettrait de bien s'occuper d'eux. Pour les

pauvres des régions rurales, il est important de rapprocher l'école des enfants. Elle a rappelé que l'Afrique n'exploitait pas les résultats des recherches. Les bailleurs et les partenaires devraient aider les gouvernements à le faire, sous l'égide de l'UA. En conclusion des débats, le président a demandé d'ouvrir des garderies sur les places de marché, avec un volet « santé ».

SÉANCE C 2.

PRÉPARER LES ENFANTS À L'ÉCOLE – UN TRAVAIL AVEC LES FAMILLES ET LES COMMUNAUTÉS

Présidente :

Mme Khady Diop Mbaye, directrice générale, Agence nationale pour les jeunes enfants, Sénégal.

Membres du panel :

Modou Phall, directeur adjoint, Agence nationale de nutrition, Gambie ; Alex Mashiane, directeur de projet provincial, Safe Schools, ministère de l'Éducation, Afrique du Sud ; Sven Coppens, conseiller régional d'apprentissage, PLAN pour l'Afrique de l'Ouest.

Assurer des pratiques de soins efficaces au sein de la communauté et de la famille

- *Panacher des pratiques de soins traditionnelles et modernes sélectionnées constitue un moyen efficace d'améliorer les soins DPE en Afrique.*

M. Modou Phall a présenté un exposé rédigé par Isatou Jallow définissant les pratiques de soins des enfants comme « *le comportement et les pratiques de soignants visant à offrir une alimentation, des soins de santé, une stimulation et le soutien nécessaires à une croissance et à un développement sains* », notant l'importance des soins dans le contexte africain. Trois types de soins ont été abordés

dans les discussions : nutritionnels, psychosociaux et physiques. L'allaitement, combiné à des apports de lait maternel, se retrouve dans les trois types de soins et est considéré comme la base même des soins.

Le développement de l'enfant est par nature multidimensionnel et interdépendant ; les trois premières années sont déterminantes pour un bon développement : psychosocial, de l'intelligence, de la personnalité et du comportement social. Le cerveau se développe rapidement et de façon extensive au cours des 12 premiers mois de la vie et subit les influences de l'environnement (nutrition, soins de santé et stimulation). Si la malnutrition diminue dans la plupart des régions du monde, elle augmente en Afrique (nombre et prévalence) ; or, elle a un impact sur l'enfant lui-même ainsi que sur la génération suivante. La situation des femmes et des enfants en Afrique n'est guère brillante : sur 18 pays ayant des taux de mortalité néonatale supérieurs à 45 pour 1 000, 14 sont situés en ASS ; de même que 41 % des quelque 11 millions d'enfants de moins de cinq ans qui meurent chaque année de maladies évitables. Les ratios de mortalité maternelle sont de 940 pour 100 000. Tout cela a conduit à accorder du crédit à l'expérience de la Gambie, qui a étudié et reconnu les pratiques traditionnelles de soins et décidé de les combiner avec des pratiques modernes.

Le projet « Paternité »

- Des études récentes mettent en évidence l'influence négative de l'absence des pères ou de leur non-implication dans le développement des enfants africains.
- Les programmes prônant un partage des responsabilités des parents en Afrique impliquent d'inciter les pères à participer davantage aux soins de la petite enfance.

Le projet « Paternité » en Afrique du Sud est une initiative du Human Sciences Research Council (HSRC), en partenariat avec le ministère de la Protection sociale

Des pères toujours absents...

« Mon père travaille trop et a trop de réunions et ne passe presque pas de temps avec nous. Il n'est jamais disponible ».

« Quand je lui demande pourquoi il est ivre, il me répond seulement qu'il n'est pas ivre et prétend qu'il est fatigué et a eu une longue journée. Je n'aime pas quand il ment ».

Projet " Paternité "

et d'autres ministères. Le projet a identifié l'impact négatif de l'absence des pères dans la vie de leurs enfants et les obstacles à l'engagement des hommes envers les enfants - sans parler des abus commis par des pères, du nombre croissant d'enfants orphelins de mère à cause du VIH/SIDA et de l'exclusion des hommes dans

les politiques et programmes concernant les enfants. Des facteurs comme la culture, la politique, la religion, l'économie postindustrielle et la mondialisation, mais aussi les évolutions de la nature et de la composition des familles, ont transformé le rôle des pères. Dans les foyers africains, plus de 50 % des pères ne vivent pas avec leurs enfants. L'argument utilisé pour améliorer

la paternité est souvent basé sur les modèles de déficit des familles monoparentales où les mères sont chefs de famille et les effets négatifs de l'absence

du père, qui implique un stress émotionnel et psychologique et une désorientation socioculturelle. L'objectif du projet sud-africain était de promouvoir la participation des hommes dans les soins et la protection des enfants, en soulignant les avantages que les enfants peuvent retirer

d'un père présent, positif et qui s'implique à la maison. Le projet crée un sens de responsabilité partagée dans la condition parentale ; il donne une image positive des hommes et les encourage à assumer une paternité réactive, responsable et engagée visant à offrir protection, soins, conseil et discipline aux enfants au sein de la famille.

Le projet entend diffuser des informations au public sur le rôle important des hommes et des pères dans la vie de famille et le développement optimal des enfants - et encourager ce faisant des recherches approfondies sur le rôle des pères. Le site web du HSRC est une mine d'informations sur le projet et le rôle des pères dans la famille. Les résultats du projet « Paternité » mettent en lumière les nouveaux rôles que les hommes sont

Le meilleur

« Je l'appelle oncle... et pourtant il est pour moi un père à tous les égards. Il est bon pour toute ma famille et nous soutient de toutes les façons possibles. Quand il rentre, il nous embrasse et nous cajole. C'est un homme responsable - il nettoie la cour quand il est à la maison et s'assure que je suis là pour voir comment c'est fait. Il me montre comment prier chaque soir. Je parle, je joue et je ris avec lui. Il est mon meilleur ami ».

Projet " Paternité "

encouragés à jouer et peuvent jouer pour favoriser un développement optimal de leurs enfants.

Le renforcement des capacités communautaires axées sur l'enfant comme stratégie des programmes DIPE : projets pilotes de PLAN au Burkina Faso, au Sénégal et au Togo

- *Les ONG peuvent apporter un soutien efficace aux communautés des régions rurales pour les aider à développer leurs propres programmes de DPE.*

M. Sven Coppens a décrit la vision de PLAN : un monde dans lequel tous les enfants réalisent leur plein potentiel dans des sociétés qui respectent les droits et la dignité des êtres. L'ONG aide les communautés à développer les structures et les compétences nécessaires pour offrir un environnement sûr, sain et propice dans lequel les enfants peuvent réaliser leur plein potentiel. PLAN intervient dans les régions rurales auprès des enfants pauvres les plus vulnérables pour augmenter la participation de la communauté, la gestion et l'appropriation des programmes, le renforcement des capacités communautaires (de préférence à une offre de services), en promouvant une diversité d'approches et en consolidant les partenariats et les relations. Les projets de PLAN en Afrique de l'Ouest incluent : le PROCAP au Sénégal, un projet de quatre ans qui vise à renforcer les capacités locales pour promouvoir le développement intégré de la petite enfance (DIPE) ; le renforcement des capacités communautaires pour soutenir le DPE au Togo ; et la promotion de l'éducation des filles, grâce

aux « bisongo », au Burkina Faso (dans le cadre du projet BRIGHT). Le bureau régional de PLAN accorde désormais la priorité au DPE en tant qu'élément clé de sa programmation du développement de l'enfant.

DISCUSSION

Mme Nurper Ulkuier, conseillère de l'UNICEF à New York, a affirmé que les questions de DPE devraient être examinées sous l'angle des droits de l'enfant. Elle a attiré l'attention sur l'augmentation de la violence domestique et les problèmes que connaissent les parents et les communautés, qui sont les premiers responsables des soins de l'enfant. Elle a évoqué les raisons économiques qui entraînent les pères hors de la maison, mais aussi les inquiétudes quant aux enfants déjà parents et au nombre croissant de foyers ayant un enfant pour chef de famille. Elle a rappelé qu'il fallait tout un village pour élever un enfant. Enfin, elle a plaidé pour la multiplication de modèles efficaces, l'inclusion de modèles non formels d'éducation dans les CSLP et l'identification de stratégies réalistes et abordables pour préparer les écoles pour les enfants - et les enfants à l'école. M. Francis Chalamanda, directeur du DPE au Malawi, a proposé de convenir des pratiques de soins pour les enfants adaptées à l'Afrique, comme par exemple le programme IMCH (PMI), axé sur la santé des enfants.

M. Peter Hesse, de la fondation Peter Hesse en Allemagne, a indiqué que les programmes DPE devaient se concentrer sur la préparation des enfants à l'apprentissage (plutôt qu'à la scolarité) et à la vie. Il a fait état d'un projet réussi, à Haïti, où l'on apprend aux enfants à apprendre, au lieu de leur enseigner des



choses. Le modèle Montessori a été adapté au contexte des enfants haïtiens pauvres et un manuel de formation des enseignants publié. Cette formation, qui dure un an, représente le coût principal du programme ; elle a jusqu'ici concerné 500 enseignants.

Mme Juliana Nzomo, de la fondation Aga Khan au Kenya, a demandé des éclaircissements sur l'impact spécifique du projet « Paternité ». M. Alex Mashiane lui a rappelé que comme le projet n'avait démarré que quatre ans auparavant, son impact n'avait pas encore pu être identifié. La composante PMI est présente dans l'ensemble des soins. Le président a souligné que les programmes DPE réussis exigeaient l'implication des parents et des communautés et la constitution de partenariats.

SÉANCE C 3.

PRÉPARER LES ENFANTS À L'ÉCOLE À TRAVERS DES INTERVENTIONS D'APPRENTISSAGE PRÉCOCE HOLISTIQUES

Présidente :

Mme Indranee Seebun, ministre des Droits des femmes, du Développement des enfants et du Bien-être de la famille, Maurice.

Intervenants :

Rokhaya Fall Diawara, UNESCO BREDIA, Sénégal ;
Samuel Ngaruiya, ministère de l'Éducation, Kenya ;
Khady Diop Mbaye, directrice générale, Agence nationale de la case des tout-petits, Sénégal.

Une année d'enseignement pré-primaire pour tous ?

- *Les gouvernements africains continuent à sous-financer le DPE. Pourtant, la recherche mondiale a démontré les bienfaits d'introduire un ou deux ans de programmes DPE obligatoires.*

Mme Rokhaya Fall Diawara a rappelé que même si les résultats de la recherche suggèrent d'investir dans la petite enfance - un moyen sûr de produire un système d'enseignement efficient et efficace - les gouvernements africains continuent de donner la priorité à l'enseignement primaire par rapport aux autres sous-secteurs

du système éducatif et n'accordent pas suffisamment d'attention à l'éducation de la petite enfance, qui reste payante. L'éducation pré-primaire concerne moins de 4 % des enfants en Afrique francophone, de très rares enfants des régions rurales et, dans certains pays, est essentiellement conduite par des prestataires privés. En outre, les programmes DPE disponibles pèchent par leur qualité et une forte proportion d'éducateurs de la petite enfance doivent être formés, en particulier dans les régions rurales. Les politiques nationales de DPE et les stratégies de mise en œuvre requièrent l'attention de nombreux pays. Aussi élevé soit-il dans de nombreux pays africains, l'investissement dans le secteur de l'éducation ne produit pas les résultats escomptés.

Il s'agit pourtant de relever les défis de la déclaration de Jomtien, en 1990, qui stipulait que l'apprentissage commence à la naissance. Dans certains pays qui ont introduit une éducation pré-primaire obligatoire, on observe une forte modification des inscriptions en primaire et des performances trois fois plus élevées que dans les pays sans éducation pré-primaire obligatoire. Partant de ces résultats - qui confortent les raisons psychopédagogiques de poursuivre le DPE, essentiel à



la réalisation des objectifs EPT - l'UNESCO a mis au point une stratégie visant à mobiliser les pays pour :

- accorder la priorité au secteur de la petite enfance ;
- créer une classe pré-primaire dans toutes les écoles primaires ;
- offrir un enseignement/apprentissage approprié aux groupes d'âge pré-primaire ;
- formuler un plan de développement pour les zéro-trois ans.

Le Sénégal est en train d'introduire un enseignement pré-primaire dans les écoles primaires. Le Ghana a adopté une politique qui consiste à ajouter deux années de maternelle à la scolarité de base. Les dangers de l'introduction de centres d'enseignement pré-primaire dans les écoles primaires (enseignants non qualifiés pour le pré-primaire, programmes inappropriés) sont connus et peuvent être gérés. La Gambie introduit progressivement une année de pré-primaire, qui sera suivie d'un programme de deux ans. Dans chaque cas, les enfants doivent être au cœur du système éducatif pour en garantir le succès.

L'éducation préscolaire et la préparation à l'école : l'expérience du Kenya

- *Des modèles préscolaires dans des quartiers ayant une situation socioéconomique faible produisent des indicateurs de préparation à l'école inférieurs à ceux des modèles de quartiers ayant une situation socioéconomique moyenne ou élevée.*

M. Samuel Ngaruiya est revenu sur l'impact de différents modèles préscolaires sur la préparation à l'école et la transition efficace du préscolaire vers les écoles primaires, au Kenya. Une étude sur l'état de préparation des enfants à l'école primaire, menée à Nairobi en 2004, indiquait que les différents modèles préscolaires et les modèles préscolaires dans des quartiers à faible situation socioéconomique enregistraient des résultats variés. L'étude parlait indifféremment de « DPE » et de « préscolaire ». L'objectif de l'éducation préscolaire est de poser les jalons d'un développement cognitif, socio-émotionnel et sanitaire solide mais aussi de renforcer la préparation des enfants à la lecture. La préparation à l'école était définie comme l'acquisition de connaissances, compétences et capacités appropriées qui permettront aux enfants de faire ce qui leur est demandé en primaire. Elle est mesurée par l'évaluation que font les enseignants du niveau de compétences fonctionnelles et de développement, à l'aide d'un instrument d'évaluation de la préparation à l'école (IEPE) dérivé de l'instrument de développement de la petite enfance (IDPE).

Les données indiquaient que les enfants des établissements privés d'enseignement préscolaire obtenaient de meilleurs résultats que leurs pairs des établissements préscolaires publics. En outre, les enfants issus d'un quartier à situation socioéconomique faible étaient moins bien préparés à l'école que les enfants issus de quartiers à situation socioéconomique moyenne ou élevée. L'étude recommandait de passer d'un modèle préscolaire orienté vers l'acquisition académique à un modèle prévoyant une approche holistique du DPE et de procéder à une évaluation régulière du système préscolaire pour renforcer, par la suite, l'efficacité et l'efficacé

de l'enseignement primaire. Les pouvoirs publics doivent s'assurer que les enfants arrivent à l'école primaire prêts à apprendre, quelle que soit leur situation socioéconomique, de façon à promouvoir l'efficacité de l'investissement dans le système formel. Ils doivent encourager une transition flexible vers le système formel et faire en sorte que les enfants qui rejoignent l'éducation formelle le font grâce à leur préparation plutôt qu'à leur âge. Ils doivent également permettre des interventions de rattrapage avant l'entrée dans la scolarité formelle. Enfin, ils doivent faciliter la tâche des enseignants dans les petites classes, en s'assurant qu'ils enseignent à un groupe assez homogène.

Le programme « Case des Tout-Petits » au Sénégal

- *Au Sénégal, le programme national de DPE, largement participatif, bénéficie d'équipements sophistiqués et de programmes diversifiés.*

En 2000, le DPE est devenu une priorité nationale au Sénégal pour le développement économique et social. Un programme national, baptisé la « Case des tout-petits » (CTP), a été créé par le président de la République dans le cadre du conseil national de DPE. Le gouvernement voulait promouvoir le DPE en créant des centres CTP pour les enfants de zéro à six ans les plus défavorisés dans les régions rurales et urbaines pauvres, en privilégiant les enfants de zéro à trois ans, assez négligés jusque là.

Mme Khady Diop Mbaye a décrit l'approche holistique du programme - qui couvre le DPE, l'éducation par les

parents et la communauté, les TIC, la santé, la nutrition, la protection, ainsi qu'un projet de parrainage des bébés qui met l'accent sur l'éducation pré- et anténatale, la déclaration des naissances et l'ouverture de comptes d'épargne pour les nouveau-nés et mobilise des marraines pour aider les nouvelles mères. Le programme fonctionne avec des éducateurs et des volontaires, des mères du même village (qui apportent leur aide au programme), des grands-mères (qui viennent lire des histoires aux enfants) et des enseignants religieux hommes. Les éducateurs du centre ont un certificat d'études secondaires de quatre ans et une formation professionnelle de six mois (EFI). Les inspecteurs des établissements préscolaires et les coordonnateurs régionaux supervisent les centres. La Case ou « maison des enfants » offre non seulement des matériels d'éveil de haute technologie, mais aussi un espace et des informations sur le DPE pour les mères, auxquelles elle propose des microprojets que celles-ci mèneront avec le soutien du centre.

Le village ou le quartier élit un conseil pour superviser chaque centre et sélectionner un petit comité de gestion au sein du conseil. Des bureaux régionaux assurent le lien entre les centres et le conseil national qui œuvre avec les ministères idoines dans le domaine de la santé, de l'éducation, du bien-être de la famille, de l'environnement, de l'information, de la culture et de l'agriculture. Un partenariat est mis en place avec les organisations locales ainsi qu'avec des partenaires externes pour augmenter le soutien au programme. Au cours de ses cinq années de fonctionnement, le programme a pu compter sur une bonne volonté politique clairement affirmée.

DISCUSSION

Mme Rosalie Kama-Niamayoua, ministre de l'Éducation du Congo, a noté que les ministres de l'Éducation sont trop préoccupés par le sous-secteur primaire pour instaurer un DPE pour les enfants de zéro à six ans. Si les enfants de zéro à trois ans ne peuvent à son sens être de la responsabilité des ministres de l'Éducation, elle a reconnu l'obligation d'offrir une éducation préscolaire aux enfants de trois à six ans. Certains participants sont revenus sur l'expérience du Sénégal, considérée comme un exemple idéal de soutien présidentiel au DPE, et ont souhaité avoir plus d'informations sur le futur parcours en primaire des enfants issus des CTP, la taille des classes des CTP, le ministère responsable du projet et les mesures visant à en assurer la pérennité. L'intervenant a rappelé que l'identification du ministère responsable n'était pas fondamentale, que le projet est communautaire et que les classes accueillent 60 élèves de trois à six ans. Tous les élèves issus des CTP vont dans une école primaire proche du centre. Mme Agnès Aidoo, consultante de l'UNICEF, a plaidé pour une recherche effectuée par de petites équipes multidisciplinaires (éducation, santé, nutrition, psychologie, etc.) qui analyseraient, au niveau du district, le statut des enfants plutôt que les structures ou institutions et s'intéresseraient aux enfants de zéro à trois ans, aux établissements préscolaires, à l'évolution des structures de la famille, aux rôles dans les familles à situations socioéconomiques différentes et à l'urbanisation. Les résultats permettraient d'élaborer des directives à l'intention de tous les partenaires des programmes de DPE.

SÉANCE C 4.

LE COÛT DES INTERVENTIONS DPE

Président :

M. Joseph Adu Danquah, ministre adjoint des Affaires féminines et des Enfants, Ghana.

Intervenants :

Karin Hyde, consultante ; Alain Mingat, Banque mondiale ; Juliana Nzomo, responsable régionale de programme, DPE, fondation Aga Khan, Kenya.

Investir dans le DPE : avantages et économies des coûts potentiels

- *Les avantages économiques du DPE se mesurent par les taux de survie et de réussite scolaires, l'amélioration de la santé et des comportements axés sur la santé, la qualité de la vie d'adulte, des taux de productivité élevés et la réduction de la pauvreté.*
- *Grâce à la réduction des redoublements et des abandons, mais aussi à des coûts privés et de sécurité sociale inférieurs, les familles et l'Etat font d'importantes économies.*

Mme Karin Hyde a présenté les résultats d'une étude commanditée par le groupe de travail de l'ADEA sur le DPE dans le cadre de l'effort continu du groupe pour défendre un investissement accru dans le DPE en Afrique, grâce au développement d'un modèle de prévision des coûts, au pilotage du modèle dans trois

pays et à une analyse des avantages coût-efficaces du DPE. L'objectif de cette analyse, présentée ici, était d'examiner les preuves tangibles des avantages du DPE sur l'éducation, la santé et la vie adulte mais aussi d'évaluer la rentabilité du DPE

et la durabilité financière en Afrique. Des interventions de DPE bien conçues ont des effets positifs avérés sur les enfants, leurs parents, leurs communautés, leurs futurs enfants et l'économie

en général. L'étude a mis en évidence le rendement élevé des programmes DPE, les faibles risques associés et leur efficacité en termes de développement des ressources humaines, avec un avantage supplémentaire pour l'Afrique : leur forte intensité de main-d'œuvre, féminine en particulier.

Comparés à des programmes de DPE plus étendus, les établissements préscolaires présentent trois grands avantages : une plus longue survie à l'école, grâce à une diminution des redoublements et des abandons, et une meilleure performance sur le plan de l'éducation ; une meilleure santé et des comportements plus axés sur la santé, les participants ayant tendance à éviter la

Les études indiquent que le DPE pourrait « générer » des ressources en réalisant des réductions de coûts et une plus grande productivité qui non seulement rembourseraient l'investissement mais générerait un surplus d'avantages pour l'Etat.

Karin Hyde (2006: 37)



cigarette, les drogues, le crime juvénile et les grossesses précoces – sans parler de leur moindre vulnérabilité aux abus ; et une meilleure qualité de vie, une fois adultes, mesurée par un emploi, des schémas familiaux et de fertilité (moins de probabilité d’avoir des enfants hors mariage, des mariages plus tardifs et plus stables) et une interaction avec les amis et la famille plus positifs. Il existe donc une corrélation entre les programmes de DPE, une plus grande participation économique et la réduction de la pauvreté. De plus, les parents des enfants ayant bénéficié de DPE en profitent également, en ayant plus de temps pour une formation ou d’opportunités de gagner plus d’argent, de meilleures compétences

Il s’avèrerait que les enfants dans des programmes de DPE de grande qualité ... comprennent qu’ils peuvent contrôler leur vie et que les actions ont des conséquences.

Karin Hyde (2006: 25)

enfants issus de milieux défavorisés ou brisés, devenant ce faisant un puissant instrument de réduction des disparités sociales.

Les économies proviennent de la réduction des redoublements, qui représentaient en 1995 jusqu’à 33 % des dépenses courantes du secteur de l’éducation, d’une diminution des taux de morbidité et de mortalité, et d’une tendance moins forte à demander l’aide sociale. Les avantages se situent au niveau d’une participation accrue sur le marché du travail, de recettes d’impôts plus élevées et, plus important, de l’impact relativement

parentales et une plus grande estime de soi. En outre, ils soutiennent davantage l’éducation des enfants. L’impact de la participation au DPE est particulièrement fort pour les

plus fort sur les groupes les plus défavorisés. Il apparaît donc que l’investissement dans le DPE coûte beaucoup moins cher que les programmes de rattrapage pour les enfants plus âgés. Recommandation a été faite aux ministres d’investir dans le DPE, ce qui accélérera la réalisation des OMD. L’étude est un plaidoyer pour l’élargissement des interventions en DPE, avec diverses options d’offre (à domicile, dans les centres, les écoles, au travers de la communauté ou dans un autre environnement) et de financement par des fonds publics et des partenaires externes, les ONG nationales, les employeurs, la communauté et les parents. Parmi les propositions de réduction des coûts figurent :

- la priorité à accorder aux populations spécifiques et défavorisées ;
- le recours à des personnels soignants formés (agents communautaires ou membres de la famille) ;
- l’exploitation des ressources disponibles (enfants plus âgés et adultes de tous les âges, installations existantes, matériels recyclés) et leur intégration dans des programmes en cours de santé, de nutrition, d’éducation des adultes, de développement régional ainsi que le recours aux moyens de communication disponibles, notamment les mass media.

... l’éducation préscolaire peut aider les enfants à comprendre que leurs actions ont des conséquences, qu’ils sont responsables de ce qui leur arrive et que ces premiers cours ont une influence sur les décisions dans tous les domaines de leurs vies. *Schulman (2005) cité dans Hyde (2006: 26)*

Evaluer les coûts d'expansion des interventions de DPE : le modèle de prévision des coûts de la Banque mondiale au Burkina Faso et en Gambie

- *La prévision des coûts fait partie intégrante de la planification et du plaidoyer ; elle est essentielle à l'adoption et à la mise en œuvre d'un plan national d'action pour le DPE.*

En s'appuyant sur le modèle de prévision des coûts de la Banque mondiale, M. Alain Mingat a décrit un cadre de prévision des coûts utilisé par le Burkina Faso et la Gambie pour planifier la réalisation de leurs objectifs de DPE d'ici à 2015. Les cohortes d'âge visées étaient en règle générale les enfants de zéro à trois ans

et ceux de quatre à cinq ans, car les programmes sur plus de deux ans pour les enfants des établissements préscolaires n'ont pas produit de résultats meilleurs.

Le modèle prend en compte la couverture et la qualité actuelles du DPE, ainsi que les projections démographiques jusqu'en 2015, proposant cinq scénarios de financement pour chaque

Questions importantes

- Quelle couverture réaliser dans un cadre temporel donné (2015) ?
- Quels services offrir (des services DPE spécifiques et autres), comment seront-ils organisés, et comment la sélectivité sera-t-elle gérée ?
- A quel coût unitaire, en utilisant quelle structure financière ?
- Quelles sont les implications budgétaires (pour les dépenses récurrentes et les dépenses d'investissement) ?
- Quelles sources de financement utiliser pour maintenir une durabilité financière ?

Alain Mingat (2006)

pays. Pour des raisons de planification de l'organisation et de prévision des coûts, il convient de distinguer les activités spécifiques axées sur l'enfant, qui se déroulent au sein de la famille et les activités regroupées au sein d'une structure, puis d'identifier des options alternatives concrètes pour organiser ces activités.

Un bon programme qui ne peut être financé perd à la fois son utilité et sa crédibilité.

Alain Mingat (2006:5)

Le modèle de prévision des coûts suppose l'existence d'éléments spécifiques essentiels pour calculer la totalité des ressources nécessaires et le coût unitaire pour un niveau donné de couverture, de type et de qualité de services de DPE. Les différents scénarios estiment les coûts réels et le revenu total calculé sur la période considérée. Des stratégies abordables impliquent des arbitrages : une couverture réduite tout en maintenant des services de qualité ou une qualité réduite en maintenant la couverture. Dans les deux scénarios, la pérennité du programme n'est pas compromise.

Le financement doit venir du secteur de l'éducation et des unités concernées par le DPE dans d'autres ministères (santé, eau, développement communautaire, nutrition et bien-être de l'enfant) et est exprimé en pourcentage du PNB. La couverture potentielle des différentes cohortes d'âge est également incluse. Cet exercice se révèle être un instrument utile pour les responsables, les aidant à prendre des décisions et à faire des choix appropriés pour les services visant à assurer le développement holistique des enfants.

Mme Fatimata Korbeogo, directrice de l'éducation préscolaire au Burkina Faso, a indiqué que la politique



nationale de DPE de son pays était en cours de validation, le cabinet devant donner bientôt son approbation. La Banque mondiale a récemment proposé des scénarios utiles pour une pré-

Un modèle de simulation des coûts et du financement

- Etablir la base démographique.
- Définir les contraintes financières initiales.
- Définir les objectifs en termes de couverture et de type de services.
- Définir une structure pour traduire des activités concrètes potentielles en coûts unitaires de services.
- Fixer les dépenses récurrentes et d'investissement du projet sur toute la durée du programme.
- Tester la faisabilité pratique, calculer le déficit financier et évaluer la durabilité financière du programme.
- Réviser les objectifs pour la mobilisation des ressources, la couverture et les paramètres d'offre de services pour réaliser la durabilité.

Alain Mingat (2006)

vision de coûts réaliste. M. Ndeban Joof-Ndong, directeur des établissements préscolaires au ministère de l'Éducation de Gambie, a rappelé que la politique et la planification du DPE de son pays, qui ont utilisé le même modèle de prévision des coûts, avaient démarré en 1999. Les agences internationales ont assuré une assistance technique pour faciliter l'élaboration de la politique mais, faute d'un plan de prévisions de coûts et de financement, le processus a stagné. Il a repris quelques années plus tard en s'appuyant sur un modèle de prévision des coûts et de simulation du financement. Pour ce faire, il a fallu instaurer un processus intensif de consultation avec les décideurs dans chaque secteur et mener une recherche difficile pour obtenir des statistiques pertinentes.

L'équipe a été confrontée à des problèmes de sous-évaluation des données sur la couverture, de surestimation des données du recensement et d'absence totale de données

sur, par exemple, les salaires. L'évaluation des coûts reposait sur une nouvelle disposition spécifique de DPE, qui n'était pas encore offerte aux jeunes enfants, c'est-à-dire sur des lacunes des services en place.

L'accent était mis sur l'expansion et l'amélioration des services spécifiques de DPE, censés permettre la réalisation des objectifs de la nouvelle politique de DPE d'ici à 2015. Les niveaux de financement mobilisables par les ministères étaient exprimés en pourcentage du PNB. Une fois les coûts estimés, il s'agissait d'élaborer un plan de mise en œuvre incluant les nouvelles activités spécifiques envisagées pour réaliser les objectifs prévus pour les enfants de zéro à trois ans et de trois à six ans d'ici à 2015.

Les coûts étant connus, la Gambie devait s'interroger sur l'opportunité d'investir dans le DPE. Les avantages attendus - augmentation des inscriptions dans les écoles primaires, taux d'achèvement plus élevés, meilleure performance du système, meilleurs résultats du secteur de l'éducation, plus grande productivité économique et réalisation des objectifs EPT/CSLP et des ambitions nationales pour 2020 - justifiaient l'investissement. M. Joof-Ndong conclut qu'en n'investissant pas, la Gambie ratait l'opportunité d'atteindre ses objectifs en 2015.

L'investissement dans la construction des enfants est plus que judicieux quand on sait ce qu'il en coûte de reconstruire des adultes malmenés par la vie.

Joof-Ndong, Gambie

Un modèle d'évaluation des coûts pour le programme DPE « Madrasa » en Afrique de l'Est

- *Cette analyse originale et scientifique d'un programme DPE donne un aperçu inhabituel des coûts et du financement du DPE ainsi que quelques résultats inattendus au niveau des coûts.*
- *Le programme « Madrasa » inclut une stratégie de sortie bien conçue.*

Le programme de DPE « Madrasa » est une initiative communautaire de la fondation Aga Khan, qui a démarré au Kenya (en 1986), avant de se poursuivre en Tanzanie (Zanzibar) en 1990 et en Ouganda en 1993. Se référant à l'analyse des coûts d'Issa, Mme Juliana Nzomo l'a décrit comme un programme axé sur la demande, conçu au départ pour répondre aux demandes des communautés musulmanes de Mombasa en termes d'accès et de préparation à l'école des enfants défavorisés des communautés marginalisées sur la côte kenyane et pour favoriser « chez leurs enfants une compréhension fondée de la foi islamique et de la culture locale ». Le programme soutient actuellement 203 centres préscolaires communautaires en Afrique de l'Est (66 au Kenya, 53 en Ouganda et 84 à Zanzibar), essentiellement dans les régions rurales. A ce jour, il a profité à plus de 30 000 enfants de la région de l'Afrique de l'Est, y compris ceux actuellement inscrits. Il a formé plus de 4 000 enseignants pour le préscolaire et 2 000 membres de comités de gestion des écoles. Les composantes du programme incluent le renforcement des capacités des parents, des communautés, des enseignants, des comités de gestion, des équipes ressources

de la communauté, des responsables officiels du DPE et des autorités gouvernementales locales ; l'éducation sur l'art d'être parent ; la santé et la nutrition ; le contrôle de la croissance ; les besoins spéciaux en éducation ; la prévention du VIH/SIDA ; l'élaboration de matériels ; l'attention à la transition (de la maison vers les établissements préscolaires) ; la création de richesses ; et le soutien de la politique. Les valeurs et les croyances islamiques fondamentales imprègnent le programme et toute la philosophie des écoles. Le programme comporte une stratégie de sortie intéressante – la phase de graduation – pendant laquelle les écoles continuent de bénéficier d'un soutien en gestion et de cours de recyclage même lorsqu'elles sont devenues indépendantes du programme. Cette phase n'est pas incluse dans le modèle d'évaluation des coûts.

Selon une évaluation récente, le soutien intensif aux enseignants et aux parents a renforcé leurs connaissances et aptitudes à faire face aux besoins des enfants ; les enfants bénéficient d'un meilleur environnement d'enseignement et d'apprentissage, mesuré par l'échelle d'évaluation environnementale des enfants en bas âge (Early Childhood Environment Rating Scale - ECERS) ; et ils obtiennent de meilleurs résultats cognitifs au cours de la période préscolaire ainsi que dans les petites classes du primaire. Une étude exploratoire en cours fait apparaître en première analyse des taux de rétention plus élevés et une meilleure performance des enfants passés par le programme. En outre, la communauté participe davantage à l'éducation des enfants, tout comme les femmes qui sont plus impliquées dans les décisions, à l'intérieur comme à l'extérieur de leur foyer, dans le domaine de la gestion des écoles notamment.



Le modèle de coût analytique et de financement du programme Madrasa utilisé dans les études prend en compte quatre types de coûts : directs, opérationnels indirects, indirects d'infrastructure et de mise en place et cachés. Le financement provient de deux grandes sources : le programme et les contributions de la communauté. Celles-ci prennent généralement la forme de frais d'admission faisant l'objet d'un règlement unique et de frais trimestriels de scolarité payés par les parents (le taux de récupération des frais de scolarité est de 40 à 80 %) qui servent souvent à payer les salaires des enseignants et les frais complémentaires mineurs, le programme de cantine scolaire et le temps passé par les membres du comité de l'école, les enseignants, les chefs de la communauté, les parents et d'autres parties prenantes locales intéressées sur toutes les questions concernant la création et le fonctionnement des établissements préscolaires. L'étude a mis en évidence la variation considérable du coût des programmes dans les trois pays, en raison des écarts de niveaux de salaire (qui sont plus élevés au Kenya et à Zanzibar que ceux des fonctionnaires), du coût de la vie et des taux d'inscription dans les écoles. Au départ, le programme utilisait les simples centres madrasa existants. Dorénavant, les communautés préfèrent construire de nouvelles structures pour favoriser la pérennité. Dans l'ensemble, les coûts unitaires directs s'élèvent à 15 USD par enfant et par mois, sur lesquels les parents déboursent 5 USD. Les coûts unitaires globaux, y compris de démarrage, de formation continue et pour les activités relatives au programme dans les centres de ressources, sont estimés à 24 USD par enfant et par mois. Le taux d'encadrement est de 1 pour 15. Le coût bien plus élevé que prévu du programme Madrasa a entraîné une demande de

révision des intrants et des processus du programme. Dans l'ensemble, la couverture reste réduite, n'autorisant pas d'économies d'échelle. Son élargissement est possible - au risque cependant, selon les évaluateurs, de compromettre la qualité.

Mme Nzomo a conclu sur un élément encourageant - à savoir l'engagement croissant des gouvernements à offrir un plus grand soutien au DPE - tout en soulignant que ce soutien devait impérativement être bien ciblé pour assurer la qualité et la pérennité. Les pouvoirs publics sont bien placés pour apporter un soutien significatif et rentable au DPE à partir des structures actuelles, multisectorielles et faisant appel à du personnel national et local. Cela exigera néanmoins de rationaliser les systèmes publics existants, afin d'encourager l'efficacité et la coordination de l'offre de services. Des possibilités de partenariats pour une offre de DPE existent effectivement, aussi bien entre les différents secteurs publics qu'en coordination avec les ONG. Celles-ci pourraient assumer certaines tâches dans lesquelles elles ont acquis une compétence, comme la mobilisation de la communauté et la responsabilisation grâce à l'appropriation, ainsi qu'un mentorat continu de l'enseignant. De leur côté, les gouvernements pourraient assumer la responsabilité de la formation et des enseignants, de l'assurance qualité, du suivi et de l'évaluation.

DISCUSSION

Réfléchissant aux implications en termes de coût et de financement de l'introduction de l'année zéro dans les écoles primaires en Afrique du sud, Mme Naledi Pandor, ministre de l'Éducation en Afrique du Sud, a

indiqué que son pays s'était engagé à réaliser l'objectif EPT visant à « développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ». Les autorités cherchent ainsi à offrir d'ici 2010 une année d'accueil ou « année zéro » dans les écoles primaires pour tous les enfants de cinq ans. Cela représentera un accroissement de 70 % de la participation, approchant ainsi les taux d'inscription de pays ayant un développement économique comparable. Des éléments de nutrition ciblés seront inclus dans le programme, en particulier pour les enfants vulnérables touchés par le VIH/SIDA ou ayant des besoins spéciaux en éducation.

Le ministère de l'Éducation a conduit la phase pilote du programme entre 1997 et 2000, en privilégiant le soutien aux sites de DPE communautaires. Un don conditionnel de 12 000 rands par an a été introduit dans les années 2001-03 pour 4 800 centres et des modèles de mise en œuvre de la politique ont été développés pour assurer un meilleur accès à une éducation de qualité. Des programmes de formation pour enseignants et des systèmes de certification ont été enregistrés auprès de la South African Qualifications Authority. Quarante-huit organisations de DPE ont participé à la phase pilote et développé des programmes de formation, avec l'aide du ministère de l'Éducation. Elles ont formé et accrédité 4 500 praticiens au niveau 4 du DPE et autant d'équipes de gestion du site. Des fonds centraux ont effectivement été transférés aux provinces pour l'administration du

L'offre d'éducation pour les pauvres ne doit pas être une offre d'éducation pauvre (médiocre).

S.E. Pandor, Afrique du Sud

programme et aux écoles. Tous les sites participants ont reçu du matériel éducatif de base pour soutenir la mise en œuvre du programme scolaire. Le public a été informé des politiques nationales de DPE grâce à des interventions en sa faveur dans divers médias et à des campagnes d'information. Un système de suivi et d'évaluation a été mis en place pour assurer un suivi efficace et continu dans toutes les écoles participantes. Les leçons tirées de la phase pilote ont été systématiquement documentées.

Depuis l'an 2000, la participation dans les classes zéro a augmenté de 12 %. Les dépenses de DPE sont passées de 12 millions de rands en 1995 à environ 538 millions en 2004/05. Le taux d'expansion (280 000 enfants concernés en 2002 contre 503 000 en 2004) suggère que l'objectif d'inscrire tous les enfants de cinq ans (environ 1 million) dans la classe d'accueil sera atteint en 2010. Le programme vise un minimum de qualification de « 4 années post-brevet » (post-matric) pour tous les enseignants de la classe zéro, l'offre de matériels d'apprentissage et d'enseignement essentiels et un soutien à l'apprentissage supplémentaire pour les élèves aux besoins spéciaux.

Étendu à l'échelle nationale, le programme permettra aux praticiens du DPE et à leurs assistants dans les communautés à faible revenu de bénéficier de plus de moyens pour assurer sa pérennité. Mme Pandor a conclu son intervention en plaidant pour que l'offre de DPE pour les pauvres ne pâtisse pas des difficultés liées à la planification de l'expansion et de l'intégration des services. Le gouvernement doit assurer des ressources suffisantes, un soutien aux familles et la mise en place



d'un système exhaustif de suivi et d'évaluation. Mme Pandor a appelé à des efforts concertés pour assurer aux enfants africains un meilleur démarrage dans la vie.

Les participants ont ensuite discuté de stratégies pour mobiliser l'attention de tous les secteurs autour du DPE, planifier l'expansion du DPE au travers de programmes pilotes ou élargis au système et fixer les normes à respecter.

SÉANCE C 5.

COORDINATION ET PÉRENNITÉ DE L'OFFRE INTÉGRÉE DPE

Présidente :

Mme Batilda Burian, ministre déléguée au Développement communautaire, au Genre et aux Enfants, Tanzanie.

Membres du panel :

Eveline Pressoir, conseillère régionale, bureau de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et centrale ; Mussa Naib, directeur général, département de l'éducation générale, Erythrée ; Apollinaire Kingne, DPPS-MINPLAPDAT, Cameroun.

Coordination et mise en œuvre des politiques et cadres de politique DPE

- *L'intégration multisectorielle est tout aussi nécessaire que l'intégration des politiques DPE dans les cadres nationaux de politique de développement.*
- *Le renforcement des capacités devrait inclure du personnel au niveau du programme ainsi que des cadres supérieurs et des plans nationaux pour un soutien accru des partenaires extérieurs.*

Mme Eveline Pressoir a présenté la situation des jeunes enfants en Afrique de l'Ouest et centrale, sous l'angle des droits. Cette région affiche le taux d'enregistrement

des naissances le plus faible du monde, en dépit des campagnes intensives d'enregistrement engagées ces deux dernières années. Mme Pressoir a également évoqué les conséquences dévastatrices de la guerre et des conflits sur la petite enfance. Puis elle a décrit l'approche intégrée de DPE, qui combine les points forts de différents secteurs (santé, nutrition, eau, hygiène et assainissement, protection, stimulation cognitive et émancipation des femmes). Cette synergie devrait être inscrite au niveau conceptuel et politique ainsi que dans la programmation et la mise en œuvre de services pour les jeunes enfants.

Si quelques rares pays ont réussi à élaborer des politiques couvrant tous les besoins du jeune enfant, de nombreuses politiques CSLP, SWAp et même EPT dans la région ont été incapables de traiter ces besoins et manquent de cohérence entre elles. Mme Pressoir a cité le cas de trois pays ayant utilisé une approche intégrée pour élaborer des politiques holistiques de la petite enfance et de trois autres, en train d'élaborer leur politique. Elle a déclaré que l'approche intégrée de DPE gagnait du terrain et que le modèle de la Banque

Le moment est venu de rêver à un avenir meilleur pour nos enfants... si seulement nous pouvions commencer à agir !

Eveline Pressoir, UNICEF



mondiale pour la prévision des coûts de planification avait été présenté aux 24 pays de la région.

Jusqu'ici, le renforcement du processus de planification du DPE s'est heurté à différents problèmes : absence de ressources allouées aux enfants de ce groupe d'âge ; faible niveau de contribution de l'État ; médiocrité des mécanismes de coordination intersectorielle ; et absence de personnel qualifié en DPE. Il faudra à l'avenir développer une vision à long terme et veiller au renforcement des capacités au niveau central et des partenaires pour soutenir les programmes de DPE, plutôt que de travailler isolément au niveau du programme. Il faudra également clarifier les rôles et les tâches du gouvernement, en particulier celles du principal ministère responsable du DPE, et développer un modèle décentralisé bien conçu. Enfin, les étapes de la planification décrites précédemment par M. Mingat devraient être explicitement planifiées et mises en œuvre.

Convergence, coordination et intégration : action au niveau national. Le programme de développement intégré de la petite enfance en Érythrée

- *Le programme érythréen de DPE – qui a déjà donné des résultats mesurables et positifs – a intégré une composante génératrice de revenu pour en assurer la pérennité.*

Le programme érythréen de développement intégré de la petite enfance (DIPE) lancé en 2000 avec le soutien de la Banque mondiale était prévu pour cinq ans. Il a

été prolongé jusqu'en 2006 pour permettre une évaluation de son impact. Mme Mussa Naib en a rappelé les objectifs :

- promouvoir, au travers de services, une croissance saine et un développement holistique des enfants de moins de six ans, des enfants en âge d'être en primaire et des enfants jusqu'à l'âge de 18 ans ayant besoin de protection spéciale ;
- réaliser les objectifs nationaux de DPE, les objectifs EPT et les OMD et respecter les engagements pris dans le cadre des conventions internationales et régionales qui reconnaissent l'importance du DPE.

Le programme comporte cinq composantes : l'éducation et les soins de la petite enfance ; la santé de l'enfant ; la nutrition maternelle et infantile ; le soutien économique aux enfants ayant besoin de protection particulière ; et le renforcement du programme de DPE. Pour l'Érythrée, l'approche holistique du DPE doit adopter une perspective exhaustive des besoins des enfants et assurer une synergie dans l'offre de services. Les structures et mécanismes institutionnels créés pour coordonner et intégrer les services ECD incluent : le comité directeur de la politique nationale de DPE, le comité national de soutien technique du DPE, l'équipe de gestion de la politique de DPE et le groupe de travail national sur le train de mesures intégrées. Tous ces acteurs jouissent du même statut. Ils planifient les objectifs communs ou intersectoriels de DPE, coordonnent les stratégies et assurent le suivi des activités en tant qu'équipe.

Le budget total du programme (49 millions d'USD) a été déboursé à 93 %, avec les résultats suivants :

- la composante « éducation et santé de la petite enfance » : construction de 105 jardins d'enfants et six centres de ressources ; ouverture de 291 centres de soins communautaires pour les enfants à haut risque ; formation de 650 moniteurs de garderie, assistants et soignants communautaires ; et mise en place dans toutes les écoles du cadre issu du programme de santé et de nutrition FRESH (Focusing Resources for Effective School Health - concentrer les ressources pour une bonne santé à l'école) ;
- la composante « protection sociale » : intégration de 31 895 orphelins dans des familles d'accueil et de 96 dans des foyers avec mères affectées à ces foyers ; formation professionnelle pour 336 enfants des rues ; et aide économique à 262 familles ayant des enfants dans la rue ;
- la composante « santé de l'enfant » : distribution aux enfants de médicaments, vitamines et équipements pour une valeur proche de 7,5 millions d'USD ; création de 123 latrines et 112 interventions pour l'eau et l'assainissement dans les écoles et les centres de santé ; formation des travailleurs sociaux et des aides du PCIME ; formation des mères à la sécurité alimentaire - avec fourniture de fourneaux sans fumée et de pompes à eau pour la communauté, qui offrent une nouvelle source de revenus très appréciée.

Les réalisations du programme incluent : la formulation d'une politique nationale de DPE ; le renforcement des liens entre les acteurs du DPE ; une décentralisation réussie des mécanismes et processus du programme ; une augmentation de 80 % des inscriptions dans les établissements préscolaires ; une sensible réduction

des taux d'abandon en 1ère année du primaire ; une diminution des taux de mortalité chez les très jeunes enfants et ceux de moins de cinq ans ; l'amélioration des indicateurs sanitaires par rapport à d'autres pays d'ASS ; une plus grande prise de conscience chez les parents en matière d'immunisation et de nutrition et, d'une façon générale, sur l'art d'être parent ; et l'introduction au niveau des villages de quelques nouveaux projets liés au DPE et générant des revenus. Nombre de ces résultats contribueront à la pérennité du programme une fois le soutien de la Banque mondiale arrivé à son terme.

Convergence des services pour la survie et le développement des jeunes enfants

- *La convergence est le principe directeur permettant de traduire l'approche holistique du DPE en stratégie opérationnelle au Cameroun.*

M. Apollinaire Kingne a décrit la convergence comme une stratégie basée sur les droits, créant une synergie entre les interventions principales et les partenariats et visant à assurer un bon départ dans la vie aux enfants de zéro à huit ans. Le programme pays de l'UNICEF pour le Cameroun 2003/07 a adopté, entre autres, la stratégie de convergence pour promouvoir une synergie des actions et des partenariats et assurer ce faisant le respect des droits de l'enfant dans le programme de survie et de développement des jeunes enfants de la province d'Adamawa. Ce programme cible les enfants de zéro à huit ans et attache une attention particulière aux groupes des zéro à deux ans et des trois à cinq



ans. Il comporte cinq points d'entrée : la santé/nutrition ; l'éducation ; la protection ; le VIH/SIDA ; et l'eau et l'assainissement. Des fiches de contrôle sont utilisées pour la famille et les enfants afin de vérifier que les enfants bénéficient de tous les services offerts. La stratégie de convergence vise à offrir une éducation préscolaire formelle et non formelle, ainsi qu'une éducation parentale dans le contexte plus large d'intrants incluant la promotion de l'enregistrement des naissances, un minimum de mesures de soutien à la santé des nourrissons, des programmes d'hygiène personnelle et environnementale, une éducation à la nutrition et un soutien sanitaire et psychosocial pour les enfants vulnérables (notamment les orphelins, en particulier ceux du VIH/SIDA).

Des mécanismes convergents fonctionnent dans 14 zones de la province, couvrant près de 300 villages. Les comités de coordination et de suivi offrent un suivi continu à quatre niveaux du programme, avec un retour d'informations sur les établissements préscolaires. Si la fréquentation des établissements préscolaires a augmenté, passant de 11 à 18 %, la mise en œuvre du programme est gênée par des contraintes financières et se heurte à d'autres défis.

DISCUSSION

Mme Marie-Solange Pagonendji-Ndakala, ministre de la Famille, des Affaires sociales et de la Solidarité nationale de la République centrafricaine, a ouvert la discussion en indiquant que même si son pays est confronté à de nombreux défis, des efforts ont été faits pour adopter une approche intégrée du développement de l'enfant.

Les différents acteurs et institutions ont entamé des consultations. Enfin, le gouvernement travaille actuellement à une politique exhaustive de DPE pour assurer le développement holistique de l'enfant.

Les participants ont exprimé leur inquiétude face à des projets souvent non soutenables, qui ne sont bien coordonnés que pendant la période de participation du bailleur. Le projet de nutrition pour le DPE en Ouganda, soutenu par la Banque mondiale et qui a pris fin en 2005, a été évoqué. Lorsque la Banque mondiale s'est retirée, les parents ont refusé de soutenir financièrement le projet pour en assurer la pérennité - au motif que l'éducation primaire étant gratuite, il n'y avait aucune raison de payer pour les services de santé et autres. M. Francis Chalamanda, coordonnateur national pour le DPE au Malawi, a regretté l'absence de ressources pour la mise en œuvre des politiques de DPE et proposé que le GTDPE de l'ADEA aide les pays à trouver des solutions de financement. D'autres participants ont indiqué cependant que la réallocation des ressources en faveur du DPE était une première étape importante, en mobilisant dans les secteurs connexes les moyens nécessaires. La coordination exige une négociation. Tous les secteurs doivent se réunir pour discuter et convenir de mécanismes de financement et de mise en œuvre des programmes de DPE. Proposition a été faite que la coordination dépende du Premier ministre, afin d'assurer un soutien ministériel aux politiques et programmes de DPE. Mme Marie-Louise Samuels, directrice au ministère de l'Éducation en Afrique du Sud, a indiqué qu'il fallait faire une distinction entre l'intégration et la coordination. Elle a plaidé pour une responsabilisation dans la programmation intégrée et

insisté sur la nécessité d'échanger des informations relatives aux structures coordonnées efficaces, plutôt que d'organiser des conférences, pour permettre un apprentissage mutuel entre pays. Les participants ont souligné que la coordination impliquait un alignement et une harmonisation de la politique, ainsi que l'examen et l'alignement des plans nationaux d'EPT avec les CSLP.

**TABLE RONDE
SUR LES DÉFIS ET LES OPPORTUNITÉS**

SÉANCE PLÉNIÈRE 5.

TABLE RONDE SUR LES DÉFIS ET LES OPPORTUNITÉS

Présidence :

Carew Treffgarne, conseiller principal en éducation, DFID.

Membres du panel :

Françoise Caillods, directrice adjointe, IPE/UNESCO ; Papa Youga Dieng, coordonnateur du RESAFAD (Réseau africain de formation à distance), Sénégal ; Desmond Bermingham, DFID, ancien coprésident de la FTI ; M. Hamani Harouna, ministre de l'Éducation du Niger.

Éducation de qualité pour tous : s'attaquer aux obstacles (pauvreté, VIH/SIDA, conflits et gestion inadéquate du secteur)

Faisant référence à la séance plénière précédente, qui a dressé un bilan impressionnant des progrès réalisés par l'Afrique pour se rapprocher des objectifs EPT, Mme Françoise Caillods est revenue sur quatre grands obstacles à la réalisation de ces objectifs : la pauvreté et la malnutrition, le VIH/SIDA, les conflits ou la violence endémique et l'inefficacité de la gestion et la mauvaise gouvernance. On observe des écarts frappants entre les taux d'assiduité des quintiles les plus riches et les plus pauvres de la population et, même dans les pays où

l'éducation est gratuite, il arrive qu'un tiers des enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire ne le soient pas. Ils ont abandonné l'école tout simplement parce qu'ils n'avaient pas les moyens de rester. Nous savons qu'il existe au moins quatre solutions pour améliorer l'accès des enfants pauvres aux écoles, dont la plus rapide consiste à supprimer les droits de scolarité. Cela étant, les résultats du SACMEQ pour la période 1996-2001 font état d'une dégradation de la qualité de l'éducation, provoquée par la pénurie de ressources, et d'un manque de préparation aux effets de la gratuité de l'éducation, qui rejette les enfants les plus pauvres en dehors des écoles. Pour élargir l'accès à l'éducation, on peut également assouplir et diversifier les systèmes éducatifs puis développer les programmes non formels, dont on sait qu'ils sont adaptés à la demande d'éducation des enfants les plus défavorisés. Enfin, les évaluations du Programme alimentaire mondial (PAM) montrent que ses programmes d'alimentation scolaire contribuent à l'accès et à la rétention, même s'il n'existe pas de corrélation avérée pour l'instant entre ce facteur et les résultats scolaires.

Il est tout aussi important de pouvoir pointer la mauvaise gestion que d'être en mesure d'y remédier.

Françoise Caillods, directrice adjointe, IPE

Le deuxième obstacle à la réalisation des objectifs EPT en Afrique - la propagation du VIH/SIDA - fait que



désormais 27 millions d'Africains vivent avec le virus. Les programmes d'éducation doivent se rendre compte que les femmes et les filles sont infectées de manière disproportionnée, plus tôt que les hommes et qu'elles sont moins bien informées - d'où la nécessité d'introduire des programmes d'éducation ciblés et de lutter contre toute forme de violence à l'encontre des filles. Mme Caillods n'a pas voulu attribuer trop vite à l'éducation le rôle de « vaccin social » contre le sida, dans la mesure où l'on ne dispose pas encore de données probantes quant à l'impact de l'éducation sur l'incidence du VIH. Des dispositions sont prises pour atténuer les effets du VIH dans le secteur - dont les quatre stratégies évoquées auparavant - comme les clubs de devoirs à la maison, les services de conseil aux enfants affectés par le VIH et la formation aux compétences, le soutien aux familles d'accueil d'orphelins du VIH, l'amélioration des services de santé des communautés ou les thérapies anti-rétrovirus pour les enfants et les enseignants.

Les conflits soulèvent deux grandes difficultés pour le secteur : le maintien des services d'éducation pendant le conflit et la reconstruction du système d'éducation après la fin des hostilités. Les mesures permettant de résorber les ravages provoqués par la guerre et les conflits sont nombreuses et coûteuses. Il faut répondre aux besoins des orphelins de guerre, des enfants traumatisés et des enfants qui ont été associés aux forces combattantes ; il faut reconstruire les écoles, rouvrir et ré-équiper les écoles fermées ; il faut remplacer les enseignants partis et ceux qui ont été tués, grâce à des mécanismes rapides et alternatifs de formation ; il faut offrir des services éducatifs aux réfugiés et aux déplacés ; il faut revoir les programmes d'étude, imprimer des manuels scolaires

et trouver des fonds pour payer les enseignants ; il faut renforcer les capacités des ministères ; et il faut intensifier la création de partenariats pour reconstruire le secteur.

Enfin, la piètre gestion du secteur - phénomène qui n'est pas spécifique à l'Afrique - va des infractions mineures aux fraudes à grande échelle qui, ensemble, affaiblissent sensiblement les systèmes éducatifs. Avec le temps pourtant, même les infractions mineures représentent une déperdition considérable de ressources et donnent un mauvais exemple

aux élèves. On estime que 50 à 80 % des fonds destinés aux écoles dans la région s'évaporent entre la source (ministère central) et le destinataire (les écoles). L'absentéisme des enseignants, justifié ou non, ampute un quart du temps d'enseignement. En Afrique australe, 80 % des élèves paient des répétiteurs privés.

Dans certaines régions d'Afrique, les gens parlent de résultats scolaires sexuellement transmissibles, une pratique conçue pour réduire les taux de redoublement. Parmi les dispositions visant à améliorer la gestion du secteur, il faut citer les procédures de décentralisation soigneusement élaborées, avec des systèmes intégrés de contrôle et de sanction ; un recensement périodique des enseignants ; et l'accès à des informations sur la comptabilité des écoles. Il faut également imposer une plus grande responsabilité dans l'utilisation effective des fonds extérieurs destinés au secteur de l'éducation. En conclusion, on observe un

Mauvaise gestion et efficacité

Cela peut paraître évident, mais si les fonds parvenaient effectivement à leurs destinataires, davantage d'enfants seraient scolarisés, les disparités seraient réduites et les résultats de l'apprentissage seraient améliorés.

Françoise Caillods, directrice adjointe, IIPE

engagement dans l'ensemble du secteur à adopter de bonnes pratiques et à disposer d'un bon leadership, à financer la réforme administrative et à renforcer les capacités de gestion du secteur.

Défis politiques pour l'intégration des TIC dans l'enseignement à distance en Afrique

M. Papa Youga Dieng a mis en évidence les importants obstacles à l'atteinte des OMD et des objectifs EPT en Afrique subsaharienne, notamment ceux liés au développement des enseignants en vue d'assurer une éducation de qualité. Des politiques devront être adoptées pour exploiter le potentiel de l'enseignement à distance et des nouvelles technologies afin de compléter les stratégies traditionnelles de développement des enseignants et de suivre le rythme de la demande des élèves sur le continent.

Le groupe de travail de l'ADEA sur l'enseignement à distance et l'apprentissage libre (GTEDAL) a identifié trois avantages de l'enseignement à distance : la qualité assurée, la promesse d'un accès élargi et la coût-efficacité. Il insiste cependant sur le processus de planification, la prise en compte des considérations d'équité (entre les sexes, entre zones urbaines et zones rurales, entre personnes handicapées et personnes valides) et l'intégration de la question linguistique. Une étude récente du GTEDAL dans cinq pays francophones d'Afrique a mis en évidence l'amélioration de l'accès des élèves aux supports d'apprentissage et les avantages

des TIC pour la formation des enseignants. Elle a aussi noté l'apparition de nouvelles difficultés : la fracture numérique (ou la disparité) Nord/Sud et, à l'échelle des pays, entre le centre et la périphérie ainsi que la confusion entre les TIC, l'instrument, et l'enseignement à distance. M. Dieng est revenu sur quatre générations de technologies d'enseignement à distance : les cours par correspondance ou les programmes reposant sur des supports écrits (utilisés par 92 % des établissements contactés pour l'étude) ; la radio et la télévision ; l'enseignement multimédias ; et les technologies assistées par ordinateur. Pour lui, ces dernières sont un moyen de remédier à l'isolement de l'élève et de promouvoir l'interactivité et l'apprentissage actif. Trois pays d'Afrique ont réussi à instaurer des programmes viables d'enseignement à distance : l'Afrique du Sud, Maurice et la Tanzanie. Cela étant, moins de 10 % des étudiants du supérieur en Tanzanie suivent des cours à distance. Si les universités des pays francophones ont une nette longueur d'avance pour l'utilisation des technologies assistées par ordinateur, ce n'est pas forcément le cas pour l'enseignement à distance.

L'étude francophone et une autre, sur les pays anglophones soutenue par le Commonwealth of Learning, mettent en évidence les points suivants : la nécessité d'élaborer des politiques sur l'enseignement à distance et l'utilisation des TIC dans l'enseignement à distance ; les infrastructures ; le renforcement des capacités techniques et administratives ; la lutte contre les erreurs passées et les conceptions erronées entourant l'enseignement à distance et les TIC ; et, plus important, l'ins-



tauration d'un environnement politique et institutionnel propice au développement des TIC.

L'initiative FTI : un catalyseur pour une éducation de qualité pour tous en Afrique

M. Desmond Bermingham s'est exprimé au nom de l'initiative FTI dont il a rappelé qu'elle avait été lancée en 2002 pour aider les pays à atteindre plus vite les objectifs éducatifs et notamment celui concernant l'EPU de qualité. L'initiative FTI repose sur un accord entre bailleurs et pays bénéficiaires. L'objectif est de respecter l'engagement pris à Dakar par les partenaires bilatéraux et multilatéraux de fournir une aide financière et technique aux pays disposant de plans éducatifs crédibles et dont les coûts auront été calculés. A ce jour, 20 pays ont été admis dans le cadre FTI et 20 autres devraient rejoindre d'ici deux à trois ans. L'initiative FTI assure également une aide technique et financière à des activités telles que la biennale.

Dans la plupart des pays, les recettes publiques couvrent 70 à 80 % du budget de l'éducation. Avec l'initiative FTI, les pays acceptent d'élaborer des plans sectoriels sérieux, de consacrer une partie significative de leur budget à l'éducation et de s'engager à assurer une éducation de qualité à tous les enfants et aux filles en particulier. Les bailleurs acceptent de contribuer à la mobilisation de ressources, de s'assurer que les moyens et l'aide respectent les priorités du pays (et non des bailleurs), de coordonner leurs efforts entre eux pour appuyer le plan sectoriel avalisé et d'harmoniser leurs procédures.

Le processus FTI prévoit des mécanismes de suivi des engagements pris à Dakar par les bailleurs.

L'initiative FTI est conçue pour cibler tous les pays à faible revenu, selon la classification d'éligibilité établie par l'AID/Banque mondiale. L'aide apportée par l'initiative FTI concerne les défis évoqués pendant la biennale : finances, politiques, renforcement des capacités et collecte de données dans le secteur de l'éducation. L'initiative FTI propose une plate-forme et un cadre permettant de mobiliser des ressources et un financement direct par l'intermédiaire de deux fonds : le fonds catalytique et le fonds de développement du programme de l'éducation. Le fonds catalytique est un moyen d'obtenir rapidement un financement alors même que les négociations avec les bailleurs se poursuivent pour assurer un soutien sectoriel à long terme. Le fonds de développement du programme de l'éducation apporte une aide pour le renforcement des capacités, la planification et les programmes sectoriels proprement dits.

Le moyen le plus rapide d'accéder à l'initiative FTI - qui sera aussi la solution la plus efficace pour obtenir des financements dans ce cadre - consiste pour les responsables nationaux à entamer un dialogue avec le groupe des bailleurs et avec les bailleurs déjà actifs dans leur pays. Il est essentiel que les plans sectoriels correspondent aux priorités nationales. La tâche des bailleurs est d'appuyer le processus de planification sectorielle. Les pays ont tout intérêt à se mettre d'accord avec les bailleurs sur le processus d'évaluation ; à s'assurer d'avoir prévu des systèmes de suivi dans leurs plans ; à vérifier que l'objectif d'EPU est bien intégré dans les

plans éducatifs sectoriels ; et à garantir que des données fiables sont collectées à des fins de planification.

Le Kenya illustre bien le fonctionnement du fonds catalytique. La demande de financement est parvenue à l'initiative FTI en juillet 2005. Grâce à l'excellent dialogue instauré sur place entre le ministère de l'Éducation et les bailleurs, le Kenya a obtenu dans les six mois suivant sa demande 20 millions d'USD, qui ont pu être distribués aux écoles.

Le Niger et l'initiative FTI

M. Hamani Harouna, ministre de l'Éducation du Niger, a décrit l'expérience FTI de son pays - l'un des premiers à accéder au programme, en 2002. Avant 2000, le Niger affichait un TBS de 37 % (45 % pour les garçons et 28 % pour les filles). À l'issue de la conférence de Dakar, en 2000, le Niger a élaboré un plan sectoriel de développement de l'éducation sur dix ans, qui a reçu le soutien des partenaires extérieurs du pays. Les autorités ont organisé une intense campagne de mobilisation de fonds pour le plan sectoriel. Plus de 9 milliards de FCFA ont été collectés auprès de cinq partenaires bilatéraux en 2004 et 2005 ; sept autres bailleurs devraient apporter 22 milliards de FCFA en 2006. Les contributions bilatérales sont venues

Taille des classes et qualité

Pour cette question de taille, il nous faut des décisions politiques étayées par des données probantes et non des données « étayées » par les décisions. On ne peut accepter d'avoir 60 enfants dans une même classe. Un tel nombre a un impact sur la qualité. Nous le savons.

David Archer, Action Aid

abonder un fonds commun national. Un comité tripartite, rassemblant les ministères des Finances et de l'Éducation et les partenaires extérieurs et se réunissant une fois par trimestre, contrôle les déboursements. Un plan d'action et un bilan annuels sont complétés par un bilan à mi-parcours effectué tous les six mois. L'impact de l'initiative FTI se traduit par l'augmentation du taux de croissance du TBS, qui a atteint 52 % en cinq ans (59 % pour les garçons et 44 % pour les filles).

DISCUSSION

Mme Justine Sass, coordonnatrice de l'IATT (Équipe spéciale inter-agences de l'ONUSIDA sur le VIH/SIDA et l'éducation), est revenue sur le défi spécifique que le VIH/SIDA pose au secteur de l'éducation. La première enquête internationale sur la capacité des secteurs de l'éducation à gérer et à atténuer l'impact du VIH/SIDA a été lancée fin mars 2006. Le rapport couvre 71 ministères de l'Éducation dont 31 en Afrique. Les conclusions liées aux trois enjeux clés indiquent que près des trois quarts des ministères ont créé des unités spéciales en charge du VIH/SIDA. Mais dans les pays à prévalence moyenne et forte, un tiers de ces unités ne disposent pas de budget spécifique ; 21 % des pays à prévalence moyenne et forte n'ont pas de plan stratégique pour gérer l'impact du VIH/SIDA sur le secteur de l'éducation ; près de 60 % des pays ne collectent pas d'indicateurs spécifiques au VIH ; et seulement 36 des pays à forte prévalence ont des plans pour remplacer et former les enseignants. Plus de 80 % des pays indiquent avoir introduit un volet « compétences pour la vie » dans les programmes de l'enseignement primaire et secondaire. Cela étant, la qualité de ces programmes est tributaire



de celle des programmes de développement des enseignants et du système éducatif en général.

M. David Archer, directeur de Education internationale (ActionAid), a évoqué le rapport Inaction mortelle de la Campagne mondiale pour l'éducation, publié dans le cadre de l'enquête sur l'état de préparation mondiale de l'ONUSIDA/UNESCO. Les auteurs soulignent l'importance d'une approche globale de l'éducation sexuelle et génésique, des risques liés à l'adoption d'une approche trop étroite (le fait de préconiser l'abstinence comme unique moyen de se prémunir, par exemple), du rôle crucial du renforcement des enseignants et de leurs compétences pour la vie et de la prise en compte du sous-financement des systèmes éducatifs. Le défi de la pauvreté reste un problème majeur et pourtant, 92 pays dans le monde continuent d'appliquer des droits de scolarité en primaire. M. Archer a indiqué que la concrétisation d'une éducation de qualité n'aurait aucune chance d'intervenir tant que les écoles continueront d'avoir des classes réunissant jusqu'à 60 élèves. Il a rappelé l'expérience malheureuse du Kenya qui, ayant aboli les droits de scolarité en primaire, a dû faire face à l'arrivée de plus d'un million de nouveaux élèves en primaire, alors même que les politiques du FMI interdisaient d'embaucher la quantité nécessaire d'enseignants et que le pays comptait des milliers d'enseignants formés au chômage. M. Archer a également indiqué qu'à son avis, les enseignants non fonctionnaires mal formés ou pas formés ne pouvaient assurer le niveau de qualité requis, à moins de pouvoir suivre une formation au fil des ans qui leur permettra, finalement, d'accéder au rang d'enseignants professionnels. Pour lui, il faut admettre l'existence d'un lien entre développement

professionnel de qualité, niveaux de salaire raisonnables et écoles efficaces.

Il a estimé que trois domaines économiques importants continuent d'avoir un impact sur l'éducation : le dogme macro-économique contestable du FMI, qui fait de la maîtrise de l'inflation un objectif supérieur à tous les autres, interdisant ce faisant aux pays d'arbitrer éventuellement entre les différents instruments et dispositifs budgétaires à leur disposition ; l'incapacité à intégrer les rendements économiques à long terme de l'éducation dans les prises de décision politique immédiates ; et l'absence de débat autour de l'impact de ces politiques sur l'investissement dans le secteur de l'éducation. Selon lui, l'essentiel de l'aide reste imprévisible même si l'initiative FTI peut atténuer cette imprévisibilité - sachant qu'elle n'est pas censée assurer des financements à long terme.

M. Samuel Ngoua Ngou, de l'Internationale de l'éducation, a fait part de son inquiétude face à la corruption et au suivi déficient de l'aide fournie par les bailleurs ; face à la préférence des bailleurs pour certains pays, au détriment des autres ; et face au fait que des plans FTI crédibles ne signifient pas forcément que tous les acteurs nationaux ont été conviés à participer à l'initiative FTI ou aux processus de planification sectorielle. Mme Rosalie Kama-Niamayoua, ministre de l'Education du Congo, a rappelé aux participants que les gouvernements disposaient de solides systèmes de responsabilité financière et de recrutement du personnel pour empêcher la corruption - même si elle a reconnu que la société civile avait le droit de contrôler les systèmes sectoriels. Pour Mme Caillods, la transparence devient

effective avec la publication au niveau local et dans les langues locales sur les panneaux d'affichage des écoles et dans la presse des budgets et des informations concernant les déboursments, de sorte que la population peut contrôler si les fonds ont bien été dépensés conformément au budget. En Ouganda, les plans d'éducation au niveau des circonscriptions et des écoles, les budgets et les déboursments font l'objet de publications périodiques dans les journaux. M. Bermingham a souscrit à la nécessité d'imposer une responsabilité financière totale au niveau national et local. Il a indiqué que le paraphe des ministères des Finances sur les plans nationaux FTI renforçait la crédibilité et la viabilité des plans sectoriels montés dans ce cadre, dans la mesure où il garantit l'engagement financier des pouvoirs publics.

Le ministre tanzanien a exprimé ses réserves quant à la capacité des TIC d'assurer la connexion de nombreuses personnes à un prix raisonnable.

M. Dan Thakur, de l'ACDI (Canada), a rappelé aux participants la multitude de leçons tirées de l'expérience et l'existence d'informations sur la gestion efficace des fonds. Il a noté l'impact positif de l'appui sectoriel ces huit dernières années, impact que l'initiative FTI assume désormais. Ces efforts ont non seulement conduit à une progression impressionnante de la scolarisation, mais aussi à une augmentation sensible des budgets de l'éducation, l'enseignement primaire recevant une part accrue de soutien budgétaire et les intrants qualitatifs bénéficiant d'allocations sectorielles en augmentation. Mme Marja Karjalainen, représentante de la Commission européenne, a rappelé l'engagement de l'Union européenne (UE) et l'importance des contri-

butions affectées jusqu'ici à l'initiative FTI - dont une part significative est allée au Niger. Mme Ann-Thérèse Ndong-Jatta, directrice de la division Education de base de l'UNESCO, s'est félicitée de la nomination de M. Bermingham à l'initiative FTI et a rappelé l'obligation pour cette initiative de couvrir la totalité des objectifs EPT. M. Bermingham a réaffirmé que l'initiative FTI ne concernait pas uniquement l'enseignement primaire mais respectait l'approche de l'éducation de base adoptée par l'EPT et s'adaptait aux implications changeantes liées à la volonté de privilégier l'enseignement primaire.



**SÉANCES PLÉNIÈRES
DE SYNTHÈSE ET DE CLÔTURE**

SÉANCE PLÉNIÈRE 6. RESTITUTION DES CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS DES SÉANCES PARALLÈLES SUR LES TROIS THÈMES DE LA BIENNALE

Présidence :

M. Antonio Burity Da Silva Neto, ministre de l'Éducation de l'Angola.

La sixième séance plénière, organisée le dernier jour de la biennale, a présenté les conclusions et les recommandations des cinq séances parallèles d'approfondissement consacrées aux trois thèmes de la biennale - relatifs à l'alphabétisation, aux écoles efficaces et au DPE.

Conclusions et recommandations des séances parallèles sur les programmes efficaces d'alphabétisation

Rapporteur :

Mme Esi Sutherland-Addy, Institute of African Studies, université du Ghana et consultante pour l'ADEA.

Les exposés et les discussions ont couvert un vaste champ thématique. Les conclusions sont synthétisées ci-après, en mettant l'accent sur les perspectives nouvelles et novatrices :

- Si la réalisation des objectifs EPU en Afrique a fait des progrès impressionnants, l'alphabétisation piétine de manière flagrante.

- Les visions et plans pour l'alphabétisation, quand ils existent, n'ont été que très rarement traduits en programmes concrets.
- Des données solides prouvent désormais que les programmes non formels obtiennent des résultats d'apprentissage réels en Afrique, parfois même supérieurs à ceux des systèmes formels.
- Aucun élément ne prouve que l'investissement dans l'alphabétisation ne procure pas de gains tangibles, au contraire. De plus en plus d'indications attestent de gains sociaux de tous ordres, conformément aux déductions logiques faites à ce jour.
- La pénurie chronique de moyens financiers pour les programmes d'alphabétisation a entraîné l'apparition d'un cercle vicieux, lié au sentiment de leur inefficacité, qui conduit à l'idée qu'ils ne valent pas la peine d'être financés.
- Certains types de programmes d'alphabétisation prônent l'autonomisation des individus et des communautés et défendent une citoyenneté active de manière bien plus efficace que des apprentissages formels ou conventionnels.
- Les nouveaux modèles décentralisés de programmes d'alphabétisation semblent prometteurs, sous réserve que l'État joue un rôle de visionnaire et de facilitateur.



- Les campagnes d’alphabétisation ont été remplacées par une stratégie conceptuellement plus solide, compatible avec le concept de pérennité et d’apprentissage tout au long de la vie.

Recommandations

1. Le rôle fondamental de l’alphabétisation

L’alphabétisation est assimilée à un droit de l’homme ; c’est une condition préalable du développement socio-économique, la base de tout progrès éducatif et une clé pour intégrer la société de l’information et les futures sociétés du savoir. Elle doit donc être au cœur des priorités. Pourtant, un abîme sépare les discours et les pratiques en matière d’alphabétisation au niveau national, régional et international. Les interventions des participants à la biennale ont bien montré que les programmes efficaces évoqués devaient leur réussite non seulement à la mise à disposition de moyens mais aussi et surtout à un plaidoyer de tous les instants, associé à une vision, des partenariats stratégiques et une volonté politique sans faille. La biennale a reconnu les mérites de l’enseignement non formel, en cela qu’il procure un large éventail d’innovations en matière de flexibilité, de diversité, de contexte – qui peuvent informer et bénéficier à l’enseignement formel.

Recommandations : les ministres de l’Education et leurs partenaires au développement au sein de l’ADEA doivent assumer un rôle de leadership pour faire en sorte que l’alphabétisation fasse partie des priorités indiscutables et jouisse de la visibilité requise dans les politiques internationales et régionales (UA, NEPAD par exemple) et dans

les documents nationaux de planification (DSRP) et d’éducation.

Les praticiens de l’enseignement formel doivent avoir la possibilité de tirer les leçons des expériences non formelles.

2. Les ordres du jour internationaux et politiques nationales d’éducation en Afrique

Les objectifs qui concernent l’éducation se réduisent alors même que les délais pour les atteindre sont repoussés. La biennale a reconnu que l’alphabétisation était une condition préalable du développement économique et humain. Même si les OMD (et l’initiative FTI) ne font pas explicitement référence à l’alphabétisation des adultes et si les politiques du NEPAD passent à côté de cette question fondamentale, il est évident que ni les OMD ni l’EPU – objectif ultime de l’initiative FTI – ne seront concrétisés sans une augmentation des taux d’alphabétisation. L’absence de cette question dans les ordres du jour internationaux et l’incapacité des acteurs internationaux et régionaux à prendre en compte la totalité des objectifs EPT ne contribuent guère à la promotion de politiques nationales d’alphabétisation. La plupart des pays africains ne disposent pas de politiques nationales d’alphabétisation. Quand elles existent, elles sont rarement appliquées. L’inefficacité des programmes d’alphabétisation est patente, en dépit des multiples déclarations. L’alphabétisation et la pauvreté co-existent – et les politiques en faveur des pauvres doivent impérativement œuvrer à l’éradication de l’analphabétisme. L’alphabétisation est un processus continu qui exige un apprentissage soutenu.

Recommandations : les participants ont fermement demandé que l'initiative FTI élargisse son ordre du jour actuel, trop limité, pour intégrer la vision et les objectifs EPT - y compris les objectifs et les repères en matière d'alphabétisation des adultes - afin d'orienter le dialogue sur les politiques et l'évaluation et de garantir, via l'initiative FTI, une augmentation des financements.

Les pays doivent élaborer des politiques nationales d'alphabétisation et en assurer l'application, en fournissant les moyens requis et en prenant des dispositions concrètes.

Les politiques d'alphabétisation doivent adopter une perspective intersectorielle, associant santé, travail agricole, bien-être, etc., au niveau de l'élaboration des politiques, du financement, de l'action et de l'évaluation.

3. La programmation

La demande d'alphabétisation et de programmes d'alphabétisation se caractérise par sa diversité à tous les niveaux : diversité des groupes cibles, des contextes et des langues d'apprentissage ; des contenus ; des prestataires ; des ressources potentielles ; des modalités de gestion des programmes et des bonnes pratiques à travers l'Afrique.

Recommandations : il faut s'inspirer de la diversité des apprenants, des demandes, des prestataires, des ressources, des types de programmes et des expériences réussies pour élaborer et mettre en œuvre des programmes efficaces d'alphabétisation.

Les questions de professionnalisation, de soutien et de rémunération des éducateurs pour adultes doivent être résolues de toute urgence - tout comme celles ayant trait à un nouveau profil d'animateur, conforme avec l'objectif de promotion de compétences renforcées pour la vie.

Davantage de programmes et pratiques prometteurs devront être partagés et analysés lors des futures biennales de l'ADEA, à côté de ceux évoqués en 2006 en matière d'élaboration des politiques et des stratégies, de renforcement des capacités, de mobilisation et de gestion des fonds, de création de partenariats et de mise au point d'indicateurs.

Les pouvoirs publics doivent planifier des systèmes d'éducation holistiques couvrant les modalités formelles et non formelles d'éducation.

Des cadres nationaux/régionaux de qualification doivent être mis sur pied pour favoriser l'instauration de passerelles entre systèmes formels et non formels, la validation de l'apprentissage, l'accréditation et les mécanismes de reconnaissance des acquis.

4. Le soutien financier à l'alphabétisation

Les programmes d'alphabétisation/l'éducation des adultes bénéficient actuellement d'environ 1 % des budgets d'éducation et ne reçoivent qu'un soutien minime des bailleurs.

Recommandations : les gouvernements et les agences d'aide doivent s'engager à augmenter leurs financements de manière sensible et prévoir



des allocations budgétaires durables en faveur de l'alphabétisation des adultes.

Les programmes d'alphabétisation doivent bénéficier de financements de la part de secteurs qui ont tout à y gagner – santé, agriculture, etc.

D'autres formes de partenariats et de stratégies doivent être envisagées entre les gouvernements et de nouveaux partenaires, y compris le secteur privé, les organismes confessionnels, les ONG, les organisations communautaires et les acteurs locaux, afin de multiplier les possibilités de mobilisation de ressources.

Pour assurer la pérennité, les gouvernements et les agences de financement doivent appuyer les investissements dans des programmes à long terme et contribuer à la constitution d'une base de ressources humaines fiables et professionnelles pour garantir la viabilité et l'efficacité des programmes d'alphabétisation.

5. Langues et savoirs et compétences indigènes

La question des langues, au cœur de l'actualité, suscite bien des controverses.

Recommandations : les langues africaines doivent figurer dans les programmes d'alphabétisation, les espaces et les documents officiels ; la publication en langues africaines doit bénéficier d'un soutien accru.

Il est essentiel de travailler à partir du corpus de connaissances des élèves et de reconnaître les savoirs et expertises indigènes des individus et des communautés au niveau national et régional.

La biennale s'est penchée sur les programmes bilingues d'alphabétisation mais aussi elle devra s'intéresser au modèle plus fréquent d'apprentissage multilingue.

6. L'environnement lettré

Alors que les programmes d'alphabétisation doivent suivre la demande et consolider les compétences quotidiennes et les activités professionnelles des apprenants, les planificateurs doivent organiser un nouveau type de soutien pour aider les personnes néo-alphabétisées à ne pas perdre leurs acquis. L'instauration d'un environnement lettré impose de multiplier les possibilités d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul afin d'améliorer les conditions et le niveau de vie, de favoriser une citoyenneté active, de rendre les femmes et les filles autonomes, etc. Un tel environnement met à disposition des supports de lecture et développe les synergies avec les autres modes de communication (radios, télévision, TI) et les connaissances locales et indigènes (art, tradition orale, langues, médecine traditionnelle, etc.)

Recommandation : des dispositions immédiates doivent être prises pour promouvoir à tous les niveaux un environnement lettré.

Autres recommandations

Terminologie : le concept d'« enseignement non formel » semble ambigu, notamment dans le contexte de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Il a été proposé une fois de plus de revoir la terminologie relative à l'alphabétisation et à l'apprentissage tout au long de la vie.

Structure de la biennale : la structure de la biennale a mis en évidence certaines dichotomies discutées lors des séances parallèles sur l’alphabétisation. De manière conventionnelle, l’éducation des enfants a été opposée à l’éducation des adultes et l’enseignement formel à l’enseignement non formel. Il a été recommandé que les prochaines biennales planifient une réunion plus intégrée pour obtenir des résultats plus holistiques.

Format de la biennale : les interventions pendant les séances plénières et d’approfondissement se sont révélées riches d’informations. Il a cependant été recommandé, à des fins de clarification et pour permettre une meilleure concentration sur les solutions pratiques, de prévoir moins de documents de travail et davantage de temps pour les discussions. Les résultats seraient ainsi plus facilement exploitables, notamment par les décideurs.

DISCUSSION – COMPTE-RENDU DES DEBATS SUR L’ALPHABETISATION

Mme Bitamazire, ministre de l’Education et des Sports de l’Ouganda, a fait part de son désaccord sur certains aspects de la question des environnements lettrés. D’après son expérience, les programmes réussis d’alphabétisation fonctionnelle ont effectivement répondu à la demande de remise à niveau des compétences des adultes mais ce modèle très pertinent tourné sur la demande a occulté la nécessité de disposer de politiques nationales pour instaurer des environnements lettrés – même si elle reconnaît la nécessité de multiplier

les bibliothèques. Pour elle, un programme intégré ou pertinent d’alphabétisation devrait prévoir son application automatique, en ce sens qu’il garantirait l’utilisation des compétences nouvellement acquises. Elle a rappelé que les compétences nécessaires à une participation démocratique pleine et entière avaient également accru la demande d’alphabétisation.

Mme Aidoo, consultante pour l’UNICEF, a noté le consensus général sur l’importance de l’alphabétisation. Pourtant, les efforts d’introduction de mécanismes de partenariat national pour mobiliser les moyens financiers requis restent insuffisants. Quels que soient les initiatives engagées et l’intitulé du programme, l’échec est patent, le nombre d’illettrés fonctionnels ne cessant d’augmenter.

Un délégué francophone s’est interrogé sur les critiques formulées à l’encontre de l’initiative FTI, qui n’aurait pas réussi à financer l’alphabétisation. M. Adama Ouane a répondu, en rappelant que la biennale – comme d’autres instances – appelaient à une reconnaissance totale par l’initiative FTI de l’ensemble des objectifs EPT, alphabétisation des adultes et éducation de la petite enfance comprises, afin que les plans nationaux élaborés pour pouvoir prétendre à cette initiative puisse obtenir davantage de fonds à affecter à l’ensemble de l’éducation de base.

Le délégué d’une ONG a recommandé à la biennale d’avaliser les « repères » de la Campagne mondiale pour l’éducation, fruits d’une vaste consultation, et a insisté sur la nécessité de multiplier les études de cas pour faire avancer le dialogue sur les stratégies d’intégration plus formelle de l’alphabétisation dans les plans nationaux



de développement. La ministre sud-africaine de l'Éducation a reconnu que ces études de cas pourraient servir de modèles ou être reprises par les gouvernements - de même que les conclusions de la Campagne mondiale pour l'éducation pourraient devenir un objectif utile pour les pays intéressés par ces balises. Pour elle, la biennale et l'ADEA devraient s'efforcer de diffuser ces documents et ces concepts, sans prôner pour autant un modèle ou un cadre unique. Elle est ensuite revenue sur la conclusion des séances sur l'alphabétisation militant pour un financement équivalent de l'UPE et des programmes d'alphabétisation, en proposant que la biennale insiste sur la nécessité d'accorder une nouvelle priorité et des moyens supplémentaires à l'alphabétisation mais sans préconiser une égalité de financement.

Dans sa réponse, Mme Sutherland-Addy a dit avoir pris note des recommandations des intervenants et accepté de les intégrer dans le rapport.

Conclusions et recommandations des séances parallèles sur les écoles efficaces

Rapporteur :

M. Edward Heneveld, consultant, ADEA.

Le compte-rendu des séances parallèles d'approfondissement a couvert plusieurs thèmes : l'état de l'éducation en Afrique, tel que présenté dans les séances introductives ; les conclusions des recherches quantitatives soumises aux participants à la biennale ; les études de cas sur les approches réussies ; les principes directeurs pour l'avenir ; et les étapes recommandées pour les

différents pays. Plusieurs avancées positives ont été enregistrées depuis 15 ans et notamment la progression remarquable de la scolarisation ; l'engagement accru des hommes politiques nationaux et la reprise des investissements des bailleurs dans l'éducation ; une coopération renouvelée entre pays ; des taux d'alphabétisation croissants ; la généralisation de pratiques anti-sida sensibles au genre ; la sensibilité croissante à l'importance des langues africaines dans l'éducation et les alternatives envisageables. Il reste cependant de nombreux défis, comme la faiblesse globale des niveaux d'apprentissage en primaire ; le déclin des niveaux de lecture ; la surcharge des classes ; un suivi superficiel de l'enseignement ; l'inadéquation de l'offre (enseignants et manuels scolaires) ; des politiques et des pratiques inefficaces en matière de langue d'enseignement ; et, très important, le recours persistant à des stratégies pédagogiques inopérantes en dépit des lourds investissements consentis dans les programmes de développement des enseignants. La réunion est parvenue à la conclusion que ces obstacles pouvaient être levés en élaborant des visions africaines alternatives de l'éducation en termes de modèles pédagogiques pertinents et de paradigmes didactiques mais aussi de programmes pour la langue d'enseignement.

On dispose désormais d'une masse considérable d'informations sur l'efficacité des écoles, recueillies notamment lors de la précédente biennale et pour cette édition-ci. Le tableau qui suit (page 153) en propose une synthèse. La biennale a pris note des récentes conclusions tirées des études quantitatives à grande échelle présentées par les analystes du PASEC et du SACMEQ. Plusieurs réserves ont cependant été

exprimées concernant la difficulté de traduire ces conclusions complexes et riches en messages pouvant être exploités par les acteurs locaux et à des fins de planification nationale. On sait désormais non seulement que le redoublement n'interdit pas les abandons ultérieurs et que les redoublants n'apprennent pas autant que leurs camarades promus dans les classes supérieures mais aussi que les mécanismes permettant d'identifier les élèves les plus faibles ne sont absolument pas fiables et pénalisent ce faisant de bons élèves et des élèves moyens. Des informations utiles sont depuis peu disponibles grâce à des études qualitatives à plus petite échelle commanditées par l'ADEA notamment, à l'image des analyses du leadership scolaire réalisées dans 16 écoles réputées de quatre pays différents (Pelletier, 2006) ; des caractéristiques des écoles efficaces dans 30 écoles de quatre pays (Heneveld et al., 2006) ; et de la nature des interactions communauté/école et des implications pour améliorer les résultats scolaires (Solaux et Suchaut, 2006). En outre, la biennale a produit de nouvelles données sur les approches efficaces et pertinentes visant à améliorer l'apprentissage et l'environnement scolaire, tirées d'études sur les écoles complémentaires - à l'image des stratégies permettant d'assurer un enseignement efficace dans les communautés difficiles à desservir ou des systèmes alternatifs de prestation faisant appel aux nouvelles technologies, grâce à l'université virtuelle africaine (UVA) ou d'autres mécanismes. Les deux derniers points sont reliés aux discussions du groupe thématique consacré à l'alphabétisation et à l'enseignement complémentaire. Enfin, il semble que les programmes bilingues plus longs soient plus efficaces que les programmes courts, sachant que

la recherche est encore embryonnaire pour ce qui est des contextes multilingues.

Globalement, les recherches montrent que les pays n'obtiennent pas des résultats à la hauteur des investissements actuellement consentis dans la formation des enseignants. Certains continuent à faire appel à des stratégies didactiques inopérantes - et cela vaut dans tous les types d'écoles - malgré une formation à des méthodes plus efficaces, modernes et alternatives. Dans tous les pays, le manque d'évolution observé dans les classes surprend les planificateurs, les tuteurs d'enseignants et les conseillers et constitue un sérieux problème pour la politique centrale. D'où une conclusion évidente : il faut transformer radicalement la formation des enseignants et en justifier le coût afin de faire évoluer les pratiques didactiques et améliorer l'apprentissage dans les écoles. En outre, pour les directeurs d'établissement, la sélection, la formation et l'assistance deviennent cruciales pour optimiser l'apprentissage, car ils deviendront ainsi des conseillers pédagogiques de premier recours.

A l'avenir, il faudra concevoir les services d'éducation comme un système permanent de prestation de services pour tous les groupes d'apprenants, qu'ils soient jeunes ou vieux.

Edward Heneveld, consultant ADEA

Comme on l'a vu, la traduction en messages clairs de la masse d'informations tirées des recherches va se révéler difficile si l'on veut, par exemple, faire évoluer les mentalités à propos du redoublement et du développement des enseignants pour introduire une nouvelle politique nationale et renouveler les pratiques locales. Les principes découlant des conclusions du SACMEQ et d'autres

recherches révèlent la nécessité d'intégrer le coût des programmes dans les options de politique. Les intrants moins coûteux mais dont on sait qu'ils ont contribué à l'apprentissage (davantage de manuels, fourniture de guides pour l'enseignant, formation initiale des enseignants courte et ciblée, introduction de programmes d'étude basés sur les compétences et sensibles au genre) doivent être évalués par rapport à d'autres plus coûteux

La richesse des conclusions de la biennale dépasse de loin ce que nous avons pu aborder pendant ces quelques jours. De retour chez nous, il va falloir lire les études présentées, réfléchir et, en adaptant les conclusions aux conditions locales, prendre des décisions audacieuses et nous engager en faveur de politiques nouvelles. Les problèmes en suspens, aussi complexes soient-ils, ne sont pas insurmontables.

Edward Heneveld, consultant ADEA

mais également efficaces (qualité accrue de l'inspection, programmes de discrimination positive pour les écoles rurales, soutien à la santé/l'alimentation) et à des options onéreuses dont l'influence positive sur l'apprentissage n'a pas été prouvée (bâtiments scolaires, longues formations initiales et fréquence des redoublements). Les délégués n'ont pas réussi à s'accorder sur la taille optimale des classes ou sur la manière dont le financement par péréquation et la participation accrue des communautés à l'éducation pourraient se traduire par de meilleurs résultats scolaires. Alors que les communautés s'impliquent de plus en plus dans la gestion scolaire, elles restent dans certains pays les grandes absentes des décisions politiques prises au niveau central. Par ailleurs, il semble important de faire des économies dans l'ensemble du système, en limitant les inefficacités et les dépenses entraînées par une mauvaise gouvernance.

Les participants aux séances parallèles sur les écoles efficaces ont notamment exhorté les ministres de l'Éducation à relayer un message important une fois de retour chez eux : si les pays veulent que tous leurs enfants sortent du primaire en sachant lire, écrire et compter, alors ils doivent renoncer à l'approche classique ou au statu quo pour privilégier le changement - à savoir la recherche de solutions locales et nationales efficaces et accessibles au problème de l'apprentissage. Le groupe thématique sur les écoles efficaces est d'avis que chaque pays opère un suivi de la conférence en fusionnant les nouveaux concepts glanés pendant la biennale avec les informations locales et de nouvelles recherches menées sur place, à l'occasion de processus raisonnés d'analyse, de dialogue et de prise de décisions qui permettront de trouver des solutions locales aux problèmes complexes de l'efficacité des écoles.

Les principes et les activités d'un processus raisonné d'élaboration d'une politique sont les suivants :

- réflexion active sur les conclusions des recherches et les solutions mises en avant par les programmes, en particulier lorsqu'elles viennent contredire les idées reçues ;
- recherche sur, respect pour et utilisation des conditions et de l'expérience nationales/locales pour appréhender les problèmes ;
- processus de discussion interne au système pour exploiter les apports de toutes les parties prenantes ainsi que les conclusions des recherches locales et internationales ;
- après mûre réflexion, adoption de décisions courageuses bénéficiant de l'engagement exprès du gouvernement.

RÉUNION 2006 DE L'ADEA

PROGRÈS RÉALISÉS DANS LA COMPRÉHENSION DES ÉCOLES EFFICACES – UNE SYNTHÈSE

| Enseignements de la biennale 2004 | Enseignements de la biennale 2006 |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • La mise en œuvre est un aspect essentiel qui exige un leadership politique au plus haut niveau. | <ul style="list-style-type: none"> • Les exemples de mise en œuvre réussie sont légion (enseignement bilingue, écoles complémentaires, dotations forfaitaires, etc.) (Aucun exemple détaillé d'une réforme des programmes d'étude effectivement mise en œuvre n'a été présenté). • Dans de nombreux pays, les dirigeants politiques ont fait preuve de leur engagement. |
| <ul style="list-style-type: none"> • La quantité de moyens disponibles n'est pas garante des résultats. | <ul style="list-style-type: none"> • Les alternatives coût-efficaces sont mieux comprises et méritent que l'on s'y intéresse (analyse SACMEQ/PASEC ; redoublements ; manuels dans la plupart des écoles ; modèles actuels de développement des enseignants inefficaces). • Le plafond au-delà duquel la surcharge d'une classe risque d'avoir des conséquences négatives sur l'apprentissage pourrait être supérieur aux normes en vigueur (certains parlent de 60 élèves par classe). |
| <ul style="list-style-type: none"> • L'amélioration de la qualité dépend des enseignants et de ce qui se passe en classe. • Les chefs d'établissement sont les moteurs de la transformation pour améliorer l'enseignement. • Les systèmes d'appui aux enseignants et de soutien aux communautés sont vitaux pour toute amélioration. | <ul style="list-style-type: none"> • Des recherches quantitatives à grande échelle et des recherches qualitatives plus restreintes menées par des personnes expérimentées confirment ces messages en y apportant des détails. • Nous savons de manière plus précise ce qui a/n'a pas été efficace : <ol style="list-style-type: none"> 1. Les écoles disposent de livres mais ne s'en servent pas correctement ; si elles apprennent à mieux les utiliser, il serait utile d'augmenter leur quantité ; 2. Lorsque les enseignants préparent leurs cours et évaluent leurs élèves régulièrement, l'apprentissage s'améliore ; 3. L'enseignement dans la langue maternelle devrait durer plus longtemps et les enseignants doivent maîtriser les deux langues d'enseignement (les environnements multilingues n'ont pas encore été étudiés) ; 4. Les modèles actuels de formation initiale et continue des enseignants ne semblent pas avoir d'impact sur les pratiques didactiques et l'apprentissage des élèves ; 5. Les caractéristiques des directeurs d'établissements efficaces sont connues mais les systèmes ne les ciblent pas suffisamment dans les processus de sélection et de formation, en particulier en matière de leadership pédagogique ; 6. Des approches locales simplifiées impliquant la communauté obtiennent de bons résultats (écoles complémentaires, dotations forfaitaires) mais dans les écoles primaires classiques, les responsables scolaires préfèrent maîtriser les modes de collaboration. |



DISCUSSION – COMPTE-RENDU DES DEBATS SUR LES ECOLES EFFICACES

Mme Aidoo, de l'UNICEF, et Mme Ndong-Jatta, de l'UNESCO, ont déploré l'absence de lien, dans le compte-rendu, entre l'école primaire et les deux autres thèmes de la biennale – le DPE et l'alphabétisation. De

La mission de l'éducation

Lorsque nous examinons l'efficacité des écoles et leur qualité, nous ne devons pas perdre de vue la mission première de l'éducation : il s'agit d'améliorer la qualité de vie des gens et non uniquement d'obtenir de bons résultats scolaires.

Inspecteur général, République centrafricaine

nombreuses recherches bien étayées attestent de la contribution des programmes de DPE à la réussite des élèves en primaire. De même, si les communautés veulent participer efficacement à la gestion scolaire, il faudra que davantage d'adultes soient alphabétisés. Ces facteurs doivent être pris en compte.

Mme Christhelle Houhdonougbo, conseillère auprès du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique du Bénin, a insisté pour que le rapport de la biennale tienne compte de l'importance de l'enseignement supérieur, de la formation et de la recherche – et a suggéré de consacrer des séances à cette question lors de prochaines biennales, dans la mesure où le développement est tributaire de ces niveaux d'éducation. L'introduction des programmes d'ajustement structurel au Bénin ayant conduit à fermer des écoles normales d'instituteurs dans les années 1980, le pays doit aujourd'hui solliciter une aide concertée de ses partenaires pour les ré-ouvrir. Un inspecteur principal

du ministère de l'Education de la République centrafricaine a rappelé l'objectif de l'éducation – améliorer la qualité de vie des peuples d'Afrique – et indiqué qu'il faut garder cet objectif en permanence à l'esprit, avec son pendant, l'efficacité externe des écoles, pour que les discussions autour de la qualité de l'éducation ne perdent pas de leur pertinence. Mme Simelane, ministre de l'Education du Swaziland, a demandé que les discussions du groupe soient reflétées dans le rapport, en soulignant la nécessité de prendre des mesures spéciales pour les écoles urbaines pauvres en plus des actions positives envisagées pour les écoles rurales. M. Dicko, ministre de l'Education du Burkina Faso, s'est fermement prononcé pour le renforcement des capacités des enseignants, auquel il faut consacrer davantage d'attention.

M. Heneveld a remercié les intervenants pour leurs commentaires, en particulier pour avoir relevé l'absence de lien dans le compte-rendu entre les forces extérieures influençant la qualité de l'enseignement primaire (telles que le contexte familial et le niveau d'alphabétisation des parents). Il a reconnu que ces points méritaient l'attention suggérée. Il s'est dit d'accord avec les interventions plaidant pour plus d'attention aux enseignants et a répété un constat général fréquent dans les conclusions des recherches sur les écoles efficaces, à savoir que les mécanismes dans lesquels nous investissons actuellement pour aider les enseignants à devenir plus efficaces – formation formelle classique, modes d'inspection – ne les aident pas à s'améliorer. Dès lors, il faut comprendre pourquoi ces dépenses n'ont pas davantage d'impact et introduire les changements nécessaires. L'expérience et les discussions telles

que celle-ci montrent bien que les changements seront d'autant plus efficaces que des programmes nationaux prévoyant en détail les processus de planification et de mise en œuvre à respecter par les responsables locaux et les chefs d'établissement seront présents.

Conclusions et recommandations des séances parallèles sur le DPE

Rapporteur :

Mme Agnès Aidoo, consultante et ancienne représentante de l'UNICEF.

Le groupe DPE a réitéré sa conviction selon laquelle l'apprentissage commence dès la naissance et que les bases d'un apprentissage efficace et d'une participation pleine et entière en primaire et dans le secondaire

Le DPE est une stratégie d'avant-garde pour concrétiser l'EPT.

Le DPE est une stratégie d'avant-garde pour concrétiser l'EPT. sont posées dans la petite enfance, pendant la période allant de la naissance (et même avant) jusqu'à huit ans. Comme la séance introductive l'a indiqué, les recherches révèlent que l'accès, l'achèvement et la réussite en primaire dépendent étroitement de trois facteurs : le fait que les enfants soient prêts à entrer à l'école, le fait que les parents soient prêts à aider leurs enfants à apprendre et le fait que les écoles soient prêtes à recevoir les élèves - sachant que les premières années de la scolarité primaire sont cruciales pour la suite des apprentissages. Reflétant les conclusions de recherches sur le soutien aux écoles primaires dans les zones démunies, la recherche sur les programmes DPE montre également que les enfants les plus vulnérables sont ceux qui profitent le plus des programmes DPE.

La situation prévalant aujourd'hui dans les premières années du primaire n'est guère propice à un apprentissage. Elle a des répercussions négatives immédiates et à long terme sur les élèves et sur l'efficacité de l'ensemble du système : classes surchargées ; extrême disparité des groupes d'âge ; langue d'enseignement souvent différente de la langue parlée à la maison ; inadéquation et insuffisance des supports didactiques ; manque de formation professionnelle pour les enseignants des premières années du primaire ; éloignement par rapport au domicile (plus de 1 km) ; importance des taux de redoublement et d'abandon. Les coûts impressionnants mais évitables associés aux redoublements, aux échecs scolaires et aux abandons dans les premières années du primaire, qui sont supportés par les parents et les ministères de l'Éducation, seraient considérablement réduits grâce à des programmes DPE adaptés et en faisant en sorte que les écoles primaires soient prêtes à recevoir leurs élèves débutants.

Plusieurs problématiques, communes à l'enseignement primaire, sont capitales pour le DPE :

- la proximité des centres DPE par rapport au domicile ;
- la fabrication sur place de supports d'enseignement et d'apprentissage adéquats, abordables et reproductibles ;
- le recours à la première langue ;
- l'emploi et la formation professionnelle progressive de personnel DPE local, notamment les femmes mariées ; l'utilisation optimale de la formation ; les animateurs DPE intervenant de chez eux ; une impli-



- cation judicieuse dans le programme des parents/de la famille et de professionnels de soins DPE ;
- la planification de grilles de salaire viables ;
 - l'implication plus efficace des pères dans un large éventail d'activités DPE ;
 - une évaluation financière plus régulière des programmes DPE, afin de proposer des options plus nombreuses et moins coûteuses ;
 - la fourniture à domicile de services DPE.
5. l'intégration d'un contenu DPE dans les programmes d'éducation des adultes ;
 6. des programmes d'éducation parentale à toutes les personnes ayant la charge d'enfants - sans oublier les pères et les jeunes parents ;
 7. l'instauration des partenariats intersectoriels pour lutter contre la pauvreté, en accordant une attention spécifique aux femmes, qui sont les premières concernées pour la prise en charge des jeunes enfants.

Recommandations

Les gouvernements et les partenaires au développement sont encouragés à promouvoir les principes suivants :

Améliorer la préparation des enfants à l'entrée à l'école à travers :

1. la multiplication d'opportunités d'apprentissage intégrées, holistiques, propres au contexte, accessibles et structurées, en accordant la priorité aux enfants vulnérables âgés de 4 à 6 ans ;
2. une collaboration intersectorielle optimale (santé, alimentation, eau, assainissement, bien-être social, développement des communautés, agriculture et finance) pour appuyer le DPE ;
3. des partenariats efficaces entre tous les acteurs concernés à tous les niveaux ;
4. le développement de l'alphabétisation des adultes et des programmes d'éducation parentale.

Améliorer le soutien des parents et de la communauté aux enfants à travers :

Faire en sorte que les écoles soient prêtes à recevoir de jeunes enfants à travers :

8. un intérêt particulier porté aux premières années du primaire, pour rendre les écoles sûres et accueillantes, en privilégiant les ressources de qualité (humaines, financières et matérielles) qui se traduira par :
 - une amélioration des connaissances, des compétences et du statut des enseignants chargés des premières années primaires, grâce à la formation initiale et continue et à un système de conseil/d'inspection scolaire ;
 - une sensibilisation accrue des chefs d'établissement et des gestionnaires quant à l'importance cruciale d'une transition sereine et de la réussite des élèves dans les premières années du primaire ;
9. le plein accès des filles aux programmes DPE ;
10. un suivi des taux de survie des élèves dans les premières classes, afin de faciliter la planification de l'éducation ;
11. une aide et une protection spéciales pour les élèves les plus défavorisés ;

12. une interaction périodique avec les initiatives pré-primaires de la communauté ;
13. un encouragement par les écoles à l'implication des parents et à la participation communautaire dans l'apprentissage des enfants à l'école et à la maison ;
14. l'instauration de liens avec les autres services (santé et alimentation par exemple) pour instaurer un environnement scolaire sain (eau et assainissement).

Ce qu'il faut retenir

Le groupe a noté qu'une réaction particulièrement forte, coordonnée et globale entre tous les secteurs et à tous les niveaux (pays, circonscriptions et communautés) était indispensable pour assurer un soutien efficace au DPE, bien davantage que pour les autres programmes éducatifs, du fait de la relation croisée entre les besoins de survie, de croissance et d'apprentissage des jeunes enfants. Des partenariats élargis et durables entre le gouvernement, les partenaires au développement, la société civile, les ONG, les parents et les communautés sont également nécessaires. Il faut poursuivre les recherches pour combler nos lacunes et documenter les expériences communautaires réussies en matière de DPE, en particulier pour les enfants de la naissance à trois ans, mais aussi les pratiques de soins locales, l'évolution des structures familiales et leur impact sur l'apprentissage des enfants. Enfin, un investissement de l'Etat et des partenaires extérieurs dans le DPE paraît indispensable pour assurer un ciblage efficace des groupes d'enfants les plus vulnérables, avec des programmes constructifs améliorés. Tous les programmes de DPE doivent faire l'objet d'une évaluation

financière et s'appuyer sur des plans de mobilisation des ressources et des moyens, faute de quoi ils n'entreront jamais en vigueur. La biennale a permis de recenser des options réalistes de financement des programmes DPE en fonction des budgets de l'éducation et des niveaux de PNB des différents pays.

DISCUSSION – COMPTE-RENDU DES DEBATS SUR LE DPE

Mme Khan, de la division de l'éducation de base de l'UNESCO, a proposé que la biennale emploie l'expression « gouvernance des écoles » et non « gestion des écoles » pour mieux souligner la responsabilité des écoles – devant la communauté, devant les parents et devant les enfants. M. Operti, du Bureau international d'éducation (BIE/UNESCO), a préconisé l'adoption d'un cadre commun pour l'éducation de la petite enfance et l'enseignement primaire, afin de garantir leur prise en compte dans l'éducation de base. Mme Bitamazire, ministre de l'Education et des Sports de l'Ouganda, s'est dit préoccupée par la détérioration de l'état sanitaire des enfants entrant en primaire. Elle a plaidé pour faire des écoles des centres de santé et de nutrition, avec distribution de repas, et non plus seulement des centres d'apprentissage. Le personnel de santé doit avoir accès aux écoles, au lieu d'attendre que les parents fassent examiner leurs enfants dans les centres médicaux. Pour elle, ce n'est pas à l'efficacité de l'école que les planificateurs devraient s'intéresser mais à la qualité de l'élève. Mme Pandor, ministre de l'Education de l'Afrique du Sud, a dit apprécier la préoccupation de son homologue mais a exprimé ses craintes de voir les écoles noyées sous des obligations trop nombreuses.



En outre, elle a estimé qu'il fallait renforcer le rôle des femmes en tant que pourvoyeuses de DPE pour la communauté plutôt que de leur refuser la possibilité de devenir des prestataires professionnels de DPE, multipliant ce faisant les emplois et luttant contre la pauvreté dans les communautés. Les ministères doivent nouer des relations plus étroites avec les responsables communautaires du DPE, dans l'objectif d'assurer davantage de prestations DPE en dehors des écoles formelles - en multipliant les formes d'offre communautaire financées et soutenues par l'Etat.

M. Verspoor a rappelé aux participants que la biennale 2003 avait posé trois défis au GTDPE : (a) examiner les modèles abordables de DPE par opposition aux modèles actuels, trop coûteux, d'où la faiblesse de la couverture des programmes DPE en Afrique ; (b) identifier des modèles pouvant être transposés à grande échelle ; et (c) s'intéresser à la situation des enfants défavorisés. Pour lui, ces trois éléments devaient être au cœur du rapport présenté par la la biennale 2006.

La présidence a rappelé que l'Afrique devait déployer des stratégies dynamiques pour parvenir à l'EPT. L'ADEA exerce une influence puissante sur l'éducation en Afrique et contribue de manière significative à l'évolution de la vision de l'éducation sur le continent et à la mise au point de nouvelles méthodes. Des solutions réalistes, abordables et répondant aux besoins des pays doivent effectivement être trouvées pour relever les défis de l'éducation dans la région.

SÉANCE PLÉNIÈRE 7.

CONCLUSION ET CLÔTURE

Président :

M. Ahlin Byll-Cataria, président sortant de l'ADEA.

Rapporteurs :

M. Steven Obeegadoo, ancien président du Bureau et du Forum des ministres de l'ADEA ; M. Joël Samoff, African Studies Center, université de Stanford.

Traditionnellement, les séances de conclusion et de clôture de la biennale ne sont ni longues ni cérémoniales. La présente séance n'a pas dérogé à la règle. Sept points essentiels ont été mis en exergue, pour orienter les futures initiatives :

1. L'apprentissage efficace - par opposition aux écoles efficaces - est le meilleur indicateur de la qualité de l'éducation. La contribution aux écoles efficaces se fait à travers la disponibilité d'intrants essentiels (manuels scolaires, guides de l'enseignant, formation et soutien des enseignants, bâtiments, etc.). La biennale a insisté sur le fait qu'il fallait développer des programmes de DPE et d'alphabétisation des adultes pour favoriser un apprentissage efficace dans les écoles ;
2. La formation et le soutien des enseignants doivent faire l'objet d'un travail de révision urgent et approfondi : la recherche révèle l'efficacité d'une formation continue ciblée inspirée par la pratique et d'un soutien de qualité continu par rapport aux programmes de formation initiale longs et coûteux.

- A l'heure actuelle, les formations proposées n'ont aucun impact sur les pratiques didactiques ;
3. De l'EPU à l'EBU : l'enseignement post-primaire sera le prochain défi à relever par l'Afrique, pour passer de l'EPU à l'éducation de base universelle (EBU), qui couvrira à la fois le primaire et le premier cycle du secondaire ;
 4. Réconcilier les décideurs et les chercheurs : il faut exploiter de manière plus systématique les recherches formatives et les revues par les pairs afin de généraliser l'exploitation des conclusions des recherches scientifiques lors des prises de décisions politiques ;
 5. Le rôle primordial de la décentralisation : la lenteur des progrès - inégaux par ailleurs - de la décentralisation exige de nouvelles études et un soutien renouvelé, pour garantir un véritable renforcement des capacités au niveau local afin de pouvoir gérer des fonds qui sont désormais envoyés aux écoles et aux écoles communautaires ;
 6. Le nouveau pacte pour l'éducation : « Financer plus et mieux ! ». Pour élargir le concept de FTI, la biennale a avalisé non seulement le principe d'« Eduquer plus et mieux ! » mais également celui de « Financer plus et mieux ! », en indiquant que les fonds extérieurs destinés à l'éducation devaient réellement parvenir à ce secteur et que



ces fonds devaient être soigneusement alloués et scrupuleusement déboursés au sein du secteur ;

7. L'intensification des synergies en Afrique : les délégués ont demandé à l'ADEA de promouvoir un dialogue ciblé et de nouvelles synergies afin de pouvoir effectivement accroître l'impact de la collaboration et des échanges.

Les ministres ont fait part de la fatigue et de la frustration de leurs administrations face à la multiplicité des acteurs de l'éducation mais aussi à la quantité de conférences interminables et redondantes. Ils ont demandé à l'ADEA de les aider à réduire les problèmes de duplication, à focaliser les efforts et à imprimer une direction. Les délégués se sont à nouveau engagés à promouvoir l'efficacité de l'éducation et ont formulé l'espoir que l'ADEA pourrait les aider à instaurer davantage de cohésion entre les nombreux acteurs et programmes d'éducation en Afrique. Ils estiment avoir encore beaucoup à apprendre sur les modes de prestation de l'éducation et espèrent devenir de bons élèves en la matière. Pour paraphraser le Premier ministre de Namibie, les participants quitteront Libreville en ayant une vision différente et un nouveau projet d'éducation, tel que détaillé par le secrétaire exécutif de l'ADEA en fin de séance.

Intervention du KENEPOTE

Mme Margaret Wambete, de KENEPOTE (Réseau kenyan des enseignants séropositifs) a expliqué avec courage qu'elle était venue à la biennale pour donner un visage aux enseignants vivant avec le sida et incarner

leur situation - question abordée pendant la cinquième séance plénière. « *Demain, j'aurai 47 ans. Priez avec moi pour que je puisse connaître mes petits-enfants* » a-t-elle dit. Mme Wambete a affirmé que les enseignants séropositifs souhaitaient participer à la planification de l'éducation et relever le défi du sida dans le secteur de l'éducation : « *Nous faisons partie de la solution, pas du problème* ».

Pourtant et avant d'évoquer ces solutions, elle a décrit l'opprobre auquel se heurtent souvent les enseignants séropositifs. Si certains les traitent directement de « Madame VIH » ou d'« Enseignant virus », il arrive aussi que des directeurs d'école parlent d'eux comme des « épouvantails », voire pire. Certains élèves ont peur de remettre leurs cahiers d'exercice à un enseignant séropositif, par peur d'être contaminés. Dans la salle du personnel, il arrive souvent que la tasse de thé de l'enseignant séropositif soit marquée, afin que personne d'autre ne s'en serve. Dans certaines associations d'enseignants, on leur conseille de ne pas se présenter aux élections internes, pour ne pas « *avoir à procéder à des bi-élections inutiles* ». Toutes ces attitudes entraînent une perte d'estime de soi chez les enseignants séropositifs, provoquent l'isolement et le désespoir, ruinent encore un peu plus leur santé, les empêchent de demander un congé maladie, ce qui conduit à des absences inutiles, une interruption ou une suspension de salaire - sans parler de l'accès limité aux médicaments et de leurs effets secondaires et de la peur que les malades en phase terminale éprouvent pour eux et pour leurs enfants. Si aller à l'école ou en salle des professeurs peut être un calvaire, la communauté enseignante, l'église et la famille ne sont pas forcément plus tolérantes. Certaines

églises vont jusqu'à refuser l'inhumation des personnes décédées des suites du sida ou de maladies apparentées. « *L'opprobre de la société nous tue plus vite que le virus* », a déclaré Mme Wambete. « *Le virus nous grignote, la communauté nous dévore [en attendant de pouvoir récupérer nos biens] et des centaines d'ONG se nourrissent sur notre dos* ».

Cet isolement et l'opprobre social ont conduit les enseignants séropositifs du Kenya à constituer le réseau KENEPOTE en 2005, qui a avant tout pour vocation de soutenir ses membres et leur donner le courage de faire collectivement face aux problèmes. Le réseau a ensuite été reconnu par la Commission de la fonction enseignante (TSC), premier employeur du pays avec pratiquement 250 000 salariés. L'attitude de la TSC a évolué ; elle répond désormais aux besoins des enseignants séropositifs en leur proposant des affectations à proximité de centres médicaux pour suivre des soins réguliers, en réduisant éventuellement leur charge de travail et en renvoyant au réseau KENEPOTE les enseignants nouvellement infectés. Le réseau KENEPOTE est effectivement devenu une véritable agence de conseil. L'organisation cherche non seulement à aider les enseignants séropositifs mais elle entend également endiguer la propagation du virus parmi les enseignants et les élèves. Elle a organisé des ateliers locaux, nationaux et internationaux pour faire connaître son message. Pour KENEPOTE, le sida est une maladie évitable, soignable, gérable et que l'on peut différer. Le réseau est devenu un partenaire à la pointe de la lutte contre le VIH et le sida dans le secteur de l'éducation. Les participants ont salué le courage de Mme Wambete en lui réservant une longue ovation.

Intervention de la Zambie

Le ministre de Zambie, M. Brian Chituwo, a suivi les séances thématiques sur le DPE. Il s'est dit frappé par la faiblesse des moyens mis à la disposition du sous-secteur et par le besoin flagrant de créer des partenariats qui permettraient d'offrir un service de qualité. Il s'est réjoui que le rôle des mères et des pères ait été pris en compte au niveau du DPE et a approuvé la volonté de concentrer davantage les efforts sur les enfants les plus défavorisés afin d'optimiser les résultats des programmes de DPE.

Intervention du Brésil

M. Timothy Ireland, du ministère brésilien de l'Éducation, a décrit son pays, en termes de population et de culture, comme étant « *le plus grand pays d'Afrique en dehors de l'Afrique* » - déclaration que les délégués ont apprécié à sa juste valeur - et a souligné la nature profondément africaine du Brésil. Son ministère a été très honoré d'avoir été invité à venir partager son expérience avec l'ADEA. Le président du Brésil s'est rendu plusieurs fois en Afrique ces dernières années et ne cache pas sa volonté d'intensifier les relations et la coopération avec ce continent. Le Brésil aimerait publier davantage sur l'Afrique, afin de mettre en valeur l'héritage africain du pays et diffuser les expériences du continent en matière d'EPT. Pour lui, l'Afrique et le Brésil sont confrontés aux mêmes défis vitaux dans l'éducation qui, une fois résolus, pourraient changer la vie de millions de personnes. Il s'est réjoui de l'intensification des échanges Sud/Sud.



Intervention du futur président de l'ADEA

Le futur président de l'ADEA, M. Poul Erik Rasmussen, de DANIDA, s'est dit impressionné par la masse d'informations recueillies et partagées par l'ADEA pendant cette biennale. Il est revenu sur les enjeux mis en exergue pendant la réunion, identifiés lors de recherches scientifiques récentes menées en Afrique :

- les trois intrants les plus indispensables à un apprentissage efficace : les manuels scolaires, les guides de l'enseignant et la refonte des stratégies de développement et de soutien pour les enseignants, plus ciblées ;
- les redoublements : les effets invalidants du redoublement sur les systèmes et les individus, qu'il faut supprimer avec mettant fin aux redoublements ou en les limitant ;
- les découvertes récentes sur l'éducation bilingue : les modèles longs sont préférables aux modèles à sortie précoce ;
- les synergies potentielles entre santé/alimentation et éducation, en particulier dans le DPE ;
- le rôle essentiel de la gouvernance scolaire - sans oublier l'influence des familles et des communautés avant et pendant la scolarisation.

Intervention de la présidente du bureau des ministres de l'ADEA

La présidente du bureau des ministres de l'ADEA a présenté le rapport du forum des ministres, réuni pendant une journée à Libreville le 27 mars juste avant

l'ouverture de la biennale. Quelque 40 ministres et ministres délégués de l'Education étaient présents à la réunion du forum. Celui-ci a reconnu la nécessité de promouvoir la deuxième décennie pour l'éducation annoncée par l'UA à Khartoum en 2005. Une réunion des groupes de travail aura lieu en Afrique du Sud en juin 2006 pour élaborer un plan d'action détaillé. La revue par les pairs menée à Maurice a été couronnée de succès. Le Forum des ministres a examiné les activités de l'ADEA pour les deux dernières années et tracé les pistes d'action pour les deux ans à venir. Un plan stratégique sera préparé avec le soutien d'un consultant présent à la biennale. La ministre a également rendu compte de l'élection du nouveau bureau des ministres africains de l'Education de l'ADEA. L'Angola, le Mali, Maurice, le Mozambique, la République du Congo et le Rwanda restent membres et ont été rejoints par la Guinée équatoriale, le Sénégal, la Somalie et le Togo. Les cinq régions d'Afrique sont ainsi représentées à l'ADEA.

Intervention du secrétaire exécutif de l'ADEA

Le secrétaire exécutif de l'ADEA, M. Mamadou Ndoye, s'est intéressé à la prochaine étape, juste après la biennale : les ministres africains de l'Education, les agences et les spécialistes de l'éducation devront s'attaquer collectivement aux points identifiés pendant la réunion. Les biennales de l'ADEA ne s'achèvent pas par des déclarations ou des résolutions. Elles parviennent à des conclusions et avancent des recommandations pour l'élaboration de politiques. Le secrétaire exécutif a rappelé aux délégués que le rôle de l'ADEA était de

promouvoir le dialogue sur les politiques, d'influencer les visions politiques, la planification et les pratiques, mais aussi de renforcer le leadership de l'éducation en Afrique, en exploitant des recherches fondées sur des données probantes. Il a lancé un appel à toutes les parties prenantes, établissements universitaires, organisations communautaires et ministères, leur demandant de partager leurs informations avec l'ADEA et de continuer à collaborer avec elle. Il s'est engagé à poursuivre la diffusion des informations aux participants sur l'ensemble du continent, grâce à des contacts directs ou via Internet et par le biais de diverses publications ; à renforcer le rôle de l'ADEA dans l'organisation d'ateliers et de réunions, pour consolider les partenariats en Afrique et ailleurs ; à poursuivre les recherches ; et à agir via les GT de l'ADEA. Régulièrement, l'ADEA reconsidère son approche de la diffusion, du dialogue et de la création de partenariats, à seule fin d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation. C'est pourquoi elle a instauré des pôles qualité inter-pays sur l'éducation, est intervenue avec des partenaires stratégiques sur des problématiques thématiques et avec des partenaires extérieurs et a contribué ce faisant à améliorer les capacités nationales et régionales. Les GT de l'ADEA et ses groupes ad hoc sont le fer de lance de l'effort de recherche de l'ADEA. Dans les années à venir, l'ADEA concentrera ses réflexions sur les thèmes de la qualité et de l'enseignement post-primaire. Les conclusions finales de la biennale, présentées par le secrétaire exécutif, sont reprises ci-après.

Ce qu'il faut retenir de la biennale

Soucieuse de promouvoir une éducation efficace, la biennale de l'ADEA a esquissé une nouvelle vision – ou

un nouveau paradigme – de l'éducation, ainsi que les politiques, stratégies, financement et pratiques compatibles avec une éducation de qualité.

1. *Nouveau paradigme de l'éducation* : le nouveau paradigme de l'éducation se caractérise par « l'inclusivité, la diversité et l'intersectorialité ». L'Afrique ne peut plus tolérer la coexistence de deux systèmes, l'un pour les riches, qui ont accès aux écoles formelles, et l'autre pour les pauvres, qui n'ont droit qu'à une scolarisation marginalisée. Il faut impérativement concevoir un concept holistique de l'éducation nationale reposant sur des services diversifiés, répondant à la multiplicité des besoins de nos sociétés et adapté à la diversité des apprenants, qu'ils soient adultes, adolescents, enfants ou tout-petits. Tous ont des besoins d'apprentissage différents, sont issus de contextes et de cultures différents et vivent dans des cadres socio-économiques et des zones géographiques différents. Ce constat amène la biennale à conclure qu'il ne peut y avoir de modèle unique pour les apprenants d'un même pays qui obligerait chacun à se fondre dans un seul paradigme. Le nouveau paradigme mis en avant par la biennale est adaptable – et peut servir différents apprenants et groupes d'apprentissage.
2. *Politique* : la biennale a souligné l'importance de l'équité dans la prestation éducative. De toute évidence, les exclus actuels des systèmes éducatifs africains et d'une éducation de qualité sont les plus démunis. Pour renverser cette tendance, il ne suffit plus de proposer, comme par le passé, des possibilités d'apprentissage égales pour tous, bien au contraire. L'Afrique doit s'engager dans



une démarche de discrimination positive si elle veut élaborer des politiques respectant le concept d'équité. Les gouvernements doivent donner davantage aux citoyens les plus démunis. Le DPE doit s'adresser aux enfants qui ont faim, qui sont malades, qui n'ont accès à aucune activité d'éveil cognitif ni à aucun soin, tous facteurs pourtant essentiels pour leur développement intellectuel, affectif et psychomoteur.

3. *Stratégie* : la biennale a mis en évidence l'existence d'un mécanisme critique offrir une éducation efficace et de qualité - la décentralisation. Il faut donner des moyens aux écoles et aux centres d'apprentissage grâce à une véritable délégation de pouvoirs et de ressources, de sorte que les acteurs locaux, qui agissent là où l'apprentissage se déroule, puissent prendre des décisions. Il est vital de renforcer les capacités locales, faute de quoi les communautés n'auront ni les compétences ni l'aptitude pour agir ou assumer de nouvelles responsabilités. Une bonne école est une école où le changement vient de l'intérieur et de la communauté qui l'entoure. La qualité n'est pas seulement une préoccupation systémique - elle concerne l'école et commence à ce niveau, unité de base du système.
4. *Financement* : l'Afrique dispose de moyens financiers limités. Lorsque les priorités se font concurrence, il faut concentrer les ressources sur les investissements qui produisent un rendement avéré. La biennale 2006 a fourni des informations concrètes tirées d'une analyse coût-bénéfice récente et indiquant quels investissements produisaient de bons résultats d'apprentissage mais aussi le coût des différentes solutions alternatives. Ensuite, l'Afrique doit concen-

trer ses investissements sur des résultats durables, qui auront un impact non pas à un ou deux ans mais à long terme. Si les pays optent pour des programmes trop coûteux, ils seront confrontés en un ou deux ans à un effondrement dramatique du système. La biennale a montré qu'il fallait mobiliser les fonds sur dix ou 15 ans et que les stratégies devaient être élaborées en fonction de plans financiers réalistes. Il existe désormais des lignes directrices sur ces questions.

5. *Valeurs et pratiques* : pour jeter les bases d'une réforme radicale de l'éducation, l'Afrique doit développer une culture de la qualité et favoriser l'internalisation de la culture chez tous les acteurs de l'éducation, du premier au dernier échelon du système. Le premier principe important est celui de l'éducabilité : tout le monde peut apprendre. L'échec n'est pas une fatalité - il faut juste que les conditions soient bonnes. Le second principe impose de rester concentré sur les résultats d'apprentissage. En éducation, qualité équivaut à apprentissage - l'apprentissage du contenu prévu au programme et l'apprentissage des choses utiles à la vie quotidienne. Pour mesurer la qualité des écoles, il faut mesurer l'apprentissage et non pas le nombre de bâtiments, la taille des classes ou la quantité de manuels disponibles. Plus tard, les facteurs qui font une différence seront mesurés : les facteurs propres à l'école comme les facteurs propres à la communauté scolaire, à l'environnement et au système éducatif. Ces principes sont essentiels pour évaluer la qualité de l'éducation des adultes, de l'éducation de la petite enfance et des écoles.

La biennale a souligné l'importance du leadership dans les écoles - un leadership transformationnel qui modifie la culture scolaire pour imprimer une culture de l'excellence chez tous les acteurs. Tout le monde doit participer à l'instauration d'une culture de la qualité. Un bon leadership permet aux enseignants, aux apprenants, aux parents et à toutes les parties prenantes de rechercher l'excellence, au sens de la qualité. La réunion a souligné une fois encore la nécessité d'appuyer les acteurs locaux, les directeurs d'établissement et les comités scolaires en leur offrant des solutions de renforcement des capacités qui leur permettront d'assumer leurs nouvelles missions. Enfin, les gouvernements doivent avoir la capacité de changer et les compétences d'un leadership national pour élaborer une nouvelle vision de l'éducation et pour réformer efficacement les systèmes éducatifs. La biennale exhorte les ministres de l'Éducation à examiner les arbitrages politiques identifiés pendant ses travaux, à élaborer des politiques nationales efficaces et à favoriser des relations constructives entre les institutions et les acteurs chargés de mener à bien la réforme dans leurs pays.

Le mot de la fin

Le président sortant de l'ADEA a tenu à remercier une fois encore chaleureusement l'hôte de la biennale, le président du Gabon, pour son implication personnelle dans la réunion. Il a également salué tous les délégués. Les prochaines étapes, il l'a rappelé, impliquent recherches et action mais aussi la poursuite des travaux théoriques et l'approfondissement des pratiques - qui doivent aller de pair. Le ministre de l'Éducation du Gabon a conclu les interventions en souhaitant à

chacun un retour sans encombres et en formant le vœu qu'une meilleure compréhension des enjeux éducatifs permette de mener à bien une réforme efficace de l'éducation en Afrique.

BIENNALE 2006 : Synthèse des conclusions

1. Nouveau paradigme de l'éducation : inclusivité, diversité et intersectorialité.
2. Politique : pour être équitable, l'éducation doit pratiquer une discrimination positive en faveur des plus démunis, qu'il faut éduquer plus et mieux.
3. Stratégie : opter pour une décentralisation bien conçue et bien préparée.
4. Financement : la recherche suggère des arbitrages efficaces pour orienter les politiques ; seuls les programmes abordables devront être retenus, une fois que les fonds auront été effectivement mobilisés et planifiés à long terme, à un horizon de dix à 15 ans.
5. Pratiques : une culture de la qualité, guidant des actions tournées vers la qualité, repose sur deux principes :
 - l'éducabilité de tous - enfants comme adultes ;
 - un souci constant des résultats d'apprentissage.
6. Un leadership transformationnel doit présider aux plus hauts échelons et dans les écoles, soutenu par des processus de renforcement des capacités.



ANNEXES

ANNEXE 1. PROGRAMME DE LA RÉUNION

ANNEXE 2. DOCUMENTS PRÉSENTÉS

ANNEXE 3. LISTE DES PARTICIPANTS

ANNEXE I. PROGRAMME DE LA RÉUNION

LUNDI 27 MARS : MATINÉE

Forum des ministres de l'ADEA

9h00 - 16h00

Ordre du jour

| Heures | Thème | Présentation |
|-------------|---|--|
| 9h00/11h00 | Présentation et discussions : Résultats et perspectives du Sommet de l'Union africaine à Khartoum (Soudan) sur une nouvelle décennie de l'éducation en Afrique 2006-2015. | Présentation par Mme Nadja Essayed Commissioner for Human Resources, Science and Technology African Union. |
| 11h00/11h15 | Pause | |
| 11h15/11h45 | Présentation et discussions : Implications des ministres dans la décennie de l'éducation en vue du développement durable en Afrique. | Présentation par Mme Aline Bory-Adams UNESCO |
| 11h45/12h15 | Dialogue entre ministres de l'Education et ministres des Finances : Leçons apprises par le Groupe de travail finances et éducation (GTFE) | Présentation par le GTFE |
| 12h15/13h00 | Revue par les pairs : L'expérience de Maurice par le Groupe de travail sur l'analyse sectorielle (GTASE) | Présentation par le GTASE |
| 13h00/14h30 | Pause déjeuner | |
| 14h30/17h00 | 1. Rapport d'activités du Bureau des Ministres | Présentation par la présidente du Bureau des ministres africains, Mme Rosalie Kama-Niamayoua de la République du Congo |
| | 2. Discussions sur le cadre stratégique des futures activités de l'ADEA | |
| | 3. Election du nouveau Bureau des Ministres | |

Lors de chaque biennale, l'ADEA organise une rencontre pour le Forum des ministres de l'éducation et de la formation d'Afrique subsaharienne.

La réunion du Forum est réservée aux ministres.



LUNDI 27 MARS : APRÈS-MIDI

Séance solennelle d'ouverture de la biennale

17h30 - 19h00

Président

- S.E. M. Albert Ondo Ossa, ministre de l'Education nationale et de l'Enseignement supérieur du Gabon

Orateurs

- Ahlin Byll-Cataria, président de l'ADEA (10 minutes)
- S.E. Mme Rosalie Kama-Niamayoua, présidente a.i. du Bureau des ministres africains de l'ADEA (10 minutes)
- Mme Simone de Comarmond, présidente du Forum des éducatrices africaines (FAWE) (10 minutes)
- Zeinab El Bakri, vice présidente de la Banque africaine de développement (BAD) (10 minutes)
- Mme Nadja Essayed, Commissioner for Human Resources, Science and Technology Union africaine. (15 minutes)
- S.E. M. Pedro de Verona Rodrigues Pires, président de la République du Cap-Vert (15 minutes)
- S.E. M. El Hadj Omar Bongo Ondimba, président de la République du Gabon (15 minutes)

MARDI 28 MARS : MATINÉE

Session plénière I : Introduction générale

9h00 - 11h00

La session 1 ouvre les discussions de la biennale.
Après les conférences introductives, deux rapports relatifs
au bilan EPT en Afrique et à la revue par les pairs au Gabon
seront présentés et discutés

Présidente

- S.E. Mme Rosalie Kama-Niamayoua, présidente a.i. du Bureau des ministres de l'ADEA

Allocutions des conférenciers d'honneur

- S.E. M. Nahas Angula, Premier ministre de la Namibie (9h00-9h20)

- Birger Fredriksen, expert en éducation et ancien conseiller principal de la Banque mondiale (9h20-9h40)

Contributions

▲ Rapport de suivi EPT sur l’alphabétisation en Afrique

Panéliste :

- Nicholas Burnett, directeur du rapport de suivi EPT, introduit par Peter Smith, ADG Education/UNESCO
Présentation du rapport de suivi EPT sur l’alphabétisation en Afrique par Nicholas Burnett, directeur du rapport de suivi EPT avec une introduction de Peter Smith, ADG Education/UNESCO (9h40 - 10h00)

Discussions : 30 mn (de 10h00 – 10h30)

▲ La revue par les pairs dans le secteur de l’éducation au Gabon

Panéliste :

- S.E. M. Albert Ondo Ossa, ministre de l’Education nationale et de l’Enseignement supérieur du Gabon (10h30 - 10h45)

Discussions : 15 mn (de 10h45 – 11h00)

MARDI 28 MARS : MATINÉE

Session plénière 2 : Fondements et évolution de l’alphabétisation en Afrique

11h30 - 13h00

**La session 2 est une introduction générale
au thème de l’alphabétisation à travers deux présentations**

Présidente

- Fabienne Lagier, consultante en éducation, Coopération suisse

Contributions

▲ Pourquoi investir dans l’alphabétisation en Afrique ?

Panéliste :

- Alice HAMER, Director Social Development Department, North, East and South Region (ONSD)
(15-20 mn)

Cette présentation tente de répondre à la question posée dans le titre. Premièrement, sous l'angle fondamental du droit humain, l'alphabétisation y apparaît comme une composante primordiale de la démocratisation des sociétés et de la reconnaissance de droits de l'homme. Mais l'effectivité de ce droit se pose aussi en relation avec les rendements et bénéfices individuels et collectifs de l'alphabétisation.

Du point de vue de l'investissement, la mesure des coûts s'avère importante. D'après le rapport de suivi EPT, les coûts peuvent varier de 100 à 400 US dollars selon les contextes. Il semble qu'en termes de coûts-bénéfices, l'enseignement primaire formel et l'alphabétisation non-formelle se situent à des niveaux comparables. L'évaluation des bénéfices de l'alphabétisation ne manque pas d'arguments : (i) liens entre l'alphabétisation et les progrès dans la santé, le comportement politique, l'innovation agricole, l'ouverture technologique..., (ii) liens entre l'alphabétisation des femmes et les avancées dans la survie et la santé de leurs enfants, leur scolarisation..., (iii) liens entre l'alphabétisation et les effets collectifs, structureaux et stratégiques dans les changements sociaux ainsi que dans la réduction de la pauvreté, l'autonomisation et l'autopromotion...

▲ Ruptures et émergences : les nouvelles représentations de l'alphabétisation

Panéliste :

- Adama Ouane, directeur de l'institut de l'UNESCO pour l'éducation (IUE) (15-20 mn)

Malgré les retards relatifs, les taux généraux de l'alphabétisation en Afrique ont plus que doublé depuis 1970. L'indice de parité femmes/hommes est passé d'environ 0,45 à 0,75. L'analyse de l'évolution qui accompagne ces progrès révèle de nouvelles stratégies basées sur la décentralisation, la contractualisation, les partenariats et une nouvelle distribution des rôles Etat/société civile. Elles comportent des effets positifs (adaptation des programmes au niveau local, grandes possibilités d'extension, supervision de proximité, participation et soutien des communautés, etc.) mais exigent aussi des conditions de succès (mécanismes efficaces de contrôle et d'évaluation, instruments opérationnels de responsabilisation et d'implication des communautés, etc.).

Par ailleurs s'expérimente le développement de « cadres nationaux de qualification » établissant des niveaux de compétences et de connaissances de base pour établir des passerelles entre formel, non-formel et informel.

Globalement, de nouvelles tendances émergent : la diversification de l'offre, la priorité donnée aux femmes, la baisse de la moyenne d'âge des apprenants (adolescents), le ciblage de groupes ayant des besoins spécifiques, les liens des programmes avec les secteurs sociaux et productifs, les méthodes pédagogiques participatives, les curricula orientés vers le développement de compétences. La question cruciale de la post-alphabétisation est posée dans toute sa complexité : accès au matériel de lecture, disponibilité de l'éducation continue, opportunités d'assumer des fonctions incitatives ou de gérer des entreprises exigeant l'utilisation des acquis de l'alphabétisation.

L'autonomisation apparaît comme la stratégie alternative qui intègre l'émancipation individuelle et la transformation sociale dans le processus d'alphabétisation.

Discussions : 45 mn

**Session plénière 3 : Conditions et facteurs d'efficacité
des écoles efficaces**

14h30 - 16h00

**La session 3 soulève les problématiques de base
concernant l'efficacité des écoles africaines**

Président

- S.E. M. Alpha Wurie, ministre de l'Éducation du Sierra Leone

Contributions

- ▲ **Caractéristiques des écoles efficaces en Afrique : le rôle du directeur d'école, l'effet enseignant et l'apport des communautés**

Panéliste :

- Adriaan Verspoor, expert en éducation et coordonnateur du Groupe de travail ad hoc de l'ADEA sur la qualité (15-20 mn)

Après une brève revue synthétique d'études relatives à l'efficacité des écoles, la présentation se focalise sur les caractéristiques des écoles efficaces en Afrique. Evoquant l'étude de Edward Henneveld basée sur les expériences de Madagascar, Mozambique, Tanzanie, et Ouganda, cette synthèse pose la problématique du renforcement de l'efficacité des écoles africaines en insistant sur la centralité de l'effet enseignant et l'importance du processus qui se déroule au niveau local. Toutefois l'impact de ces facteurs est surdéterminé par des facteurs institutionnels où la gestion et le leadership des systèmes et des écoles ont un rôle crucial. Le contenu de l'apprentissage et la langue d'instruction, souvent négligés par les études sur les écoles efficaces, sont également convoqués tout comme la décentralisation et la participation communautaire.

- ▲ **Éducation bilingue, pédagogies actives et curriculum pertinent comme facteurs d'efficacité de l'apprentissage**

Panéliste :

- S.E. Mme Becky Ndjoze-Ojo, ministre déléguée à l'Éducation de Namibie (15-20 mn)

La présentation est construite principalement à partir d'une étude-bilan sur les expériences africaines de l'éducation bilingue. Ce travail de recherche est partie intégrante des activités de suivi de la biennale 2003 sur l'amélioration de la qualité de l'éducation en relation avec l'utilisation des langues africaines comme langues d'instruction. Se basant principalement sur des études expertes et des évaluations indépendantes, six chercheurs ont ainsi analysé les résultats de l'apprentissage en rapport avec les modèles d'éducation bilingue tout comme les facteurs de succès ou d'échec dans les domaines technique, financier, linguistique, politique et social. Les expériences étudiées concernent les pays suivants : Afrique du Sud, Bénin, Burkina Faso, Botswana, Cameroun, Tchad, Érythrée, Éthiopie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Kenya, Libéria, Mali, Malawi, Mozambique, Namibie, Niger, Nigéria, Ouganda, Sénégal, Somalie, Tanzanie, Togo et Zambie.



Les questions de controverse telles que les coûts, les coûts-efficacité, l'équité, le choix de la langue locale d'instruction sont aussi abordées. Une des conclusions majeures est que les modèles d'éducation bilingue qui utilisent la première langue de l'élève comme langue d'instruction pendant au moins six ans ont un impact positif nettement plus élevé non seulement sur les résultats de l'apprentissage mais aussi sur le développement social et économique. Toutefois, la qualité et la pertinence des apprentissages exigent aussi la mise en oeuvre de pédagogies appropriées et des réformes pertinentes du curriculum.

Discussions : 45 mn

MARDI 28 MARS : APRÈS-MIDI

Session plénière 4 : Relever les défis d'un modèle de développement de la petite enfance généralisable en Afrique

16h30 - 18h00

La session 4 introduit le thème du développement de la petite enfance en insistant sur les dimensions politiques, stratégiques et de coût-efficacité

Présidente

- Ann-Therese Ndong-Jatta, directrice, Division de l'éducation de base, UNESCO

Contributions

- ▲ **Faire progresser le développement de la petite enfance en Afrique : promotion d'un environnement politique favorable**

Panéliste :

- Agnès Aidoo, consultante au Ghana et ancienne représentante de l'UNICEF en Tanzanie et aux Seychelles (15-20 mn)

Au cours de ces trois ou quatre dernières décennies, presque tous les pays d'Afrique subsaharienne ont élaboré et mis en place diverses formes d'activités sectorielles en faveur du Développement de la Petite Enfance. Ces activités ont apporté une aide à un grand nombre d'enfants, tout particulièrement au moment de leur entrée dans le système scolaire. Cependant, la plupart de ces programmes sont confrontés à des problèmes de qualité médiocre, de distribution inéquitable et de ressources inadéquates. Aujourd'hui, il est urgent d'adopter des politiques plus holistiques qui englobent la santé, la nutrition, l'eau et l'hygiène, les soins, la stimulation, l'apprentissage, la protection sociale, l'autonomisation de la famille et de la communauté pour que les enfants puissent développer pleinement leur potentiel. Ce document met en évidence le lien important entre un meilleur développement de la petite enfance en Afrique et le succès des engagements internationaux pris par les gouver-

nements africains. L'engagement et la volonté politiques des gouvernements créent le contexte favorable à l'expansion des programmes de DPE. C'est pourquoi le plaidoyer pour les mobiliser est crucial.

▲ Soins de la petite enfance en Afrique au sud du Sahara : expansion et efficacité des services

Panéliste :

- Alain Mingat, directeur de recherche au CNRS, IREDU-Université de Dijon et expert en éducation auprès de la Banque mondiale (15-20 mn)

Le document montre tout d'abord les liens entre les objectifs de développement du Millénaire, la rupture du cycle de la pauvreté et le développement de la petite enfance (DPE) dans les domaines de la santé, de la nutrition et de l'éducation. Il se focalise tout particulièrement sur les réponses à apporter à trois questions : Quelles sont les principales décisions structurelles et organisationnelles à prendre pour atteindre les objectifs de développement du Millénaire et d'éducation pour tous de Dakar ? Quelles en sont les implications en termes de ressources humaines et financières ? Comment la réalisation de cet objectif peut-elle être financée ?

Sont alors évoqués divers points de discussion relatifs à l'efficacité et à l'efficacé :

- ▶ articulation des activités de DPE à des activités sociales génériques servant de parapluie ;
- ▶ intégration dans une stratégie globale de DPE des activités ciblant les deux groupes d'âge (0-3 ans et 3-6 ans) ;
- ▶ élaboration de stratégies maximisant la synergie entre structures formelles et activités basées sur la communauté ;
- ▶ gestion de la sélectivité dans la mise en œuvre des activités DPE. Les questions de coûts abordables et de financement durable sont analysées en rapport avec les options possibles de politiques et de stratégies.

Répondant

- S.E. M. Joseph Adu Danquah, ministre délégué, ministère des questions concernant la Femme et les Enfants, Ghana

Discussions : 45 mn

Lancement officiel de la Décennie des Nations unies pour l'éducation en vue du développement durable

18h00 - 19h00

Faisant suite à la résolution de la 57^{ème} session de l'Assemblée générale des Nations unies en décembre 2002, la Décennie des Nations unies pour l'Education en vue du Développement Durable - UNDESD - (2005-2014) a été lancée à New York en mars 2005. La perspective de l'éducation en vue du développement durable est un monde dans lequel chaque personne a la possibilité de bénéficier d'une éducation de qualité et d'apprendre les valeurs, les compétences et les comportements requis pour l'avènement d'un avenir viable et d'une transformation bénéfique de la société.

Les objectifs de la décennie sont les suivants :

1. rendre plus visible le rôle central joué par l'éducation et l'apprentissage dans la poursuite universelle du développement durable ;
2. faciliter la liaison et la mise en réseaux, les échanges et l'interaction entre les parties prenantes de l'éducation pour le développement durable ;
3. proposer un espace et une occasion de préciser et de promouvoir la conception d'ensemble et la transition vers le développement durable - par tous les canaux de l'apprentissage et de la sensibilisation du public ;
4. inciter à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'éducation en vue du développement durable ;
5. élaborer des stratégies à tous les échelons afin de renforcer les moyens à la disposition de l'éducation pour le développement durable.

Agence leader pour la promotion de cette décennie, l'UNESCO doit au niveau international conduire, faciliter et coordonner la mise en œuvre des activités relatives à la décennie. Dans ce cadre, les bureaux régionaux de l'UNESCO doivent notamment faciliter le développement de stratégies régionales pour la mise en œuvre de la décennie. Pour l'Afrique subsaharienne, c'est le Bureau régional de l'éducation en Afrique (BREDA) à Dakar qui jouera ce rôle, en collaboration avec les autres bureaux pays et groupes de pays de la région.

Dîner officiel, offert par le ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur du Gabon . Au cours de la soirée, l'ADEA a lancé sa publication *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne* à partir de 19h30

MERCREDI 29 MARS : MATINÉE

Sessions parallèles d'approfondissement I

9h00 - 11h00

A. Programmes d'alphabétisation efficaces

A 1. Visions, politiques et stratégies : analyses et perspectives d'évolution

Président

- S.E. M. Pandor, ministre de l'Éducation de l'Afrique du Sud

Film de l'ADEA

Apprentissage et autonomisation : un programme d'alphabétisation des adultes au Burkina Faso

Dans un petit village d'une centaine d'habitants, une trentaine de jeunes gens représentant les forces vives du village, femmes et hommes confondus, participent à un programme expérimental d'alphabétisation. Au-delà des ajustements liés à ces apprentissages (lecture, écriture et calcul), c'est la vie des familles et du village qui se trouve transformée.

Introduction générale de la session

- Lalla Ben Barka, UNESCO BREDA

Contributions

▲ Visions, politiques et stratégies dans le domaine de l'alphabétisation en Afrique

Panéliste :

- Tonic Maruatona, université du Botswana

Ce document s'intéresse aux synergies entre visions, politiques et stratégies d'alphabétisation en Afrique, en s'appuyant sur l'expérience de pays où les liens entre ces trois aspects ont été mis en évidence. Ces pays ont formulé des plans d'action pour l'apprentissage des adultes et l'éducation pour tous en fonction de leur propre situation mais aussi conformément aux accords internationaux conclus lors de conférences de l'UNESCO. Les bailleurs ont financé des projets d'alphabétisation mettant en avant l'enseignement primaire universel mais excluant les adultes. Les pays ont organisé des campagnes, des programmes et des projets pour permettre aux membres des communautés d'être en mesure de prendre des décisions et pour faciliter leur participation aux grands enjeux de développement, dans leurs pays et ailleurs. Les politiques d'alphabétisation font par conséquent partie intégrante de la politique éducative globale ou figurent dans un volet distinct. En analysant les politiques et stratégies d'alphabétisation, cette étude avance plusieurs propositions pour inciter les décideurs à organiser des programmes d'alphabétisation qui soient fonction de la demande. Le document identifie également un certain nombre de pratiques prometteuses, à l'image de la décentralisation, pour accroître l'implication des apprenants et améliorer le recrutement et la formation continue des enseignants chargés de l'alphabétisation. La Namibie a ainsi abandonné le système des alphabétiseurs bénévoles pour proposer des contrats de travail annuels. L'étude souligne plusieurs points importants : la prise en compte des préjugés liés au genre inhérents à certaines approches d'alphabétisation ; le recours à l'apprentissage tout au long de la vie comme stratégie d'éducation ; l'utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement (Mali) ; et le travail en partenariat avec la société civile et les ONG. Ces politiques cohérentes ont un réel impact sur l'acquisition de l'alphabétisation et l'utilisation des acquis en Afrique subsaharienne.

▲ Intégration de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle dans la politique éducative du Burkina Faso

Panélistes :

- M. Amadou Diemdioda Dicko, ministre de l'Education du Burkina Faso

Ce rapport porte sur l'expérience du Burkina Faso en matière d'alphabétisation et d'éducation non formelle. Il donne un bref aperçu de l'évolution des politiques et des stratégies d'alphabétisation depuis la période post coloniale jusqu'à la création des Centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF) en 1991. Il met particulièrement l'accent sur (i) l'importance de l'éducation non formelle en tant qu'offre éducative pouvant pallier les insuffisances du système formel, (ii) l'articulation entre le formel et le non formel, (iii) les problèmes auxquels est confronté le sous- secteur de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle, (iv) les forces et les potentialités sur lesquelles le sous-secteur peut s'appuyer pour renforcer ses capacités et mieux s'organiser pour répondre aux besoins éducatifs de la population.

▲ La politique nationale pour l'éducation des jeunes et des adultes au Brésil

Panéliste :

- M. Timothy Ireland, directeur de l'éducation des adultes et des jeunes, ministère de l'Education du Brésil
Cette étude de cas rend compte de la nouvelle politique adoptée par le Brésil en matière d'éducation des adultes et des jeunes. L'Etat mobilise tous ses efforts depuis 2003 en faveur de l'alphabétisation pour lutter contre les inégalités (régionales, zones urbaines/zones rurales, hommes/femmes et groupes ethniques). Cela passe par la reconnaissance de la diversité des réalités et des individus - dont les multiples besoins d'apprentissage exigent des politiques menées en étroite partenariat entre la société civile et le secteur public. L'éducation est désormais considérée comme un élément fondateur d'une nation citoyenne consciente et dynamique, respectueuse de la diversité et reconnaissant la valeur et la particularité de tous ses membres.

B. Les écoles efficaces et l'amélioration de la qualité

B 1. Conditions et facteurs d'efficacité des écoles de base

Président

- S.E. Mme Catherine Abena, secrétaire d'Etat aux Enseignements secondaires, ministère de l'Enseignement secondaire du l'éducation, Cameroun

Contributions

▲ Caractéristiques des écoles de base efficaces en Afrique : Synthèse d'études de Madagascar, du Mozambique, d'Ouganda et de Tanzanie

Panéliste :

- Alice Nankya Ndidde, consultante ADEA, université Makerere, Ouganda
Ce document présente les résultats et les conclusions de quatre études sur la qualité de l'enseignement primaire à Madagascar, au Mozambique, en Ouganda et en Tanzanie. Dans chaque pays, une enquête a porté sur un échantillon de 30 écoles. Il apparaît, à la lumière des conclusions, que les processus d'enseignement et d'apprentissage et les solutions d'amélioration devraient avoir davantage de poids dans les décisions d'investissement concernant telle ou telle caractéristique des écoles en vue d'améliorer les résultats scolaires. L'étude a constaté que la disponibilité des classes, la proximité des logements des enseignants et l'inspection externe ne différenciaient pas les écoles efficaces des autres. Cela étant, le suivi et la supervision exercés par le directeur sur ses enseignants auraient un impact positif sur l'apprentissage des élèves.

▲ Intrants essentiels pour des écoles efficaces : Meta-analyse des évaluations SACMEQ et PASEC sur les facteurs coûts efficaces de l'apprentissage

Panélistes :

- Katarina Michaelowa, chercheur, Hamburg Institute of International Economics
La biennale de 2003 avait recueilli de nombreuses preuves établissant un ensemble d'intrants ayant un bon rapport coût-efficacité dans l'apprentissage. La présente étude les confirme en ajoutant des résultats empiriques provenant d'études récentes basées sur les nouvelles approches méthodologiques telles que les évaluations aléatoires et les expériences naturelles. De plus, elle analyse des micro-données fournies par des évaluations de l'apprentissage à grande échelle disponibles depuis peu pour l'Afrique anglophone et francophone afin de vérifier la validité des résultats dans le contexte africain. Y sont aussi pris

en considération des intrants immatériels tels que responsabilisation, effort et motivation, transparence, capacité de contrôle des parents... Il y apparaît que les réformes pour renforcer l'efficacité des écoles doivent comporter des mécanismes d'incitations aux enseignants et aux directeurs d'écoles ainsi que l'offre d'intrants tels que manuels scolaires et livres.

▲ Les redoublements

Panéliste :

- Jean-Marc Bernard, conseiller PASEC

Alors que la moyenne du taux de redoublement se situe à 5% pour le monde, elle monte à 18% pour l'Afrique. De telles disparités s'expliqueraient par des conceptions et des représentations éducatives différentes. Ainsi, les taux de redoublement s'élèvent respectivement à 20%, 19% et 8,5% pour les pays africains lusophones, francophones et anglophones. Le legs colonial semble déterminer les cultures et les pratiques dans ce domaine. L'étude du PASEC questionne le redoublement en tant que :

- ▶ facteur d'inefficacité des systèmes et entrave à la scolarisation primaire universelle ;
- ▶ condition illusoire de rattrapage et de performance ;
- ▶ résultat d'évaluations et de décisions incohérentes et subjectives.

L'analyse débouche sur l'exploration de pistes pour changer les conceptions et les pratiques dans ce domaine.

Répondant

- Matthieu Brossard, analyste des politiques éducatives, Pôle de Dakar

C. Programmes généralisables de développement de la petite enfance

C 1. Préparer l'école à l'enfant

Président

- S.E. Dr Brian Chituwo, ministre de l'Education, Zambie

Présentation orale

Les implications pour les 1ères et 2èmes années d'école

Panéliste :

- Ann Thérèse Ndong-Jatta, directrice, Division d'éducation de base, UNESCO

Contributions

▲ Préparer les écoles à recevoir les jeunes enfants

Panélistes :

- Kathy Bartlett, Fondation Aga Khan
- Katy Webley, Save the Children, UK

Ce document s'intéresse à l'un des grands défis de l'éducation de base - les difficultés que rencontrent les enfants à s'adapter à l'école, qui vont de pair avec de forts taux de redoublement en première année. La question sera étudiée sous deux angles :



la maturité des élèves à la sortie des programmes préscolaires et l'état de préparation des écoles à leur entrée en primaire. Un cadre de transition sera présenté, construit autour de relations resserrées entre les parents, l'établissement préscolaire, les enseignants et les enfants.

Ce type de cadres de transition est encore récent. Certains cherchent volontairement à instaurer des passerelles entre l'éducation préscolaire et les premières années du primaire. Des études menées dans les Caraïbes orientales mettent l'accent sur la nécessité d'harmoniser les programmes préscolaires et scolaires, la formation et la pédagogie. D'autres s'intéressent au fait que les enfants doivent arriver au primaire en étant « prêts à apprendre ». D'autres enfin insistent sur la nécessité d'instaurer un environnement respectueux des enfants dans les écoles et appellent à un apprentissage plus actif et davantage centré sur l'élève.

Ce document présente les principaux arguments et conclusions relatifs à la maturité scolaire et à la préparation des écoles ainsi que les volets pratiques d'un cadre de transition reposant sur certains types de relations, en s'inspirant des expériences CCF au Honduras et au Kenya.

▲ Du Bisongo à l'Ecole Satellite, une réponse aux besoins de développement intégré des enfants du Burkina Faso

Panéliste :

- Adama Traoré, Education non formelle, ministère de l'Education, Burkina Faso

Le Bisongo et l'Ecole satellite (ES) sont des innovations éducatives créées en 1995 pour répondre aux défis de l'Education pour Tous au Burkina Faso. Le Bisongo est un cadre villageois d'encadrement pour le développement intégré de la petite enfance. L'ES est une école à trois (3) classes implantée au sein d'une communauté ne disposant pas d'une école classique. Elle est située dans un village éloigné de plus de 3 km d'une école primaire classique et reçoit les enfants de 7 à 9 ans dont au moins 50% de filles. L'une des particularités psycho-pédagogiques et culturelles de l'ES est l'utilisation de la langue maternelle de l'enfant comme médium d'enseignement dès la première année en complémentarité égale avec le français.

Le document présente le bilan de ces solutions alternatives d'éducation depuis 1995, notamment en matière d'accès et de parité filles-garçons. L'extension est en perspective.

▲ Explorer les liens entre l'éducation des adultes et l'alphabétisation des enfants : une étude de cas du Family Literacy Project, Kwazulu Natal, Afrique du Sud

Panéliste :

- Wilna Botha, Family Literacy Project, Afrique du Sud

Le projet d'alphabétisation familiale « Family Literacy » est le fait d'une petite ONG du même nom du Kwazulu Natal, en Afrique du Sud. Dans la plupart des sociétés, les enfants grandissent avec leurs parents ou des proches (grands-parents ou oncles et tantes). Ces adultes sont, avec les frères et sœurs plus âgés, les premiers enseignants d'un enfant. Le lien entre l'éducation et l'apprentissage de l'enfance et la carrière professionnelle n'est plus à démontrer. Les enfants apprennent grâce à ce qui les entoure. Mais cette relation présente un autre volet, qui soulève la question de savoir si – et comment – les enfants influencent les adultes. Les adultes rechercheront-ils des offres d'éducation qui les aideront à devenir des parents plus efficaces ? Cette étude de cas s'intéresse à la fois au lien entre les adultes et les enfants lors de l'éducation et de l'apprentissage et à l'influence de l'enfant sur l'adulte, pour le pousser à continuer son éducation.

Répondant

- Ann-Therese Ndong-Jatta, directrice, Division de l'éducation de base, UNESCO

Sessions parallèles d'approfondissement 2

11h30 - 13h00

A. Programmes d'alphabétisation efficaces

A 2. Programmes efficaces et prometteurs

Table ronde

Président

- Vincent Snijders, premier secrétaire (pour l'éducation) à l'ambassade des Pays-Bas, Lusaka (Zambie).

Introduction générale de la session

- Sonja Fagerberg-Diallo, directrice, Associates in Research and Education for Development ARED
- Papa Madéfall Gueye, directeur général adjoint, EENAS-SA

Contributions

▲ Approches et processus centrés sur les apprenants : le lien entre l'éducation non formelle et la création d'un environnement lettré

Panéliste :

- Sonja Fagerberg-Diallo, directrice, ARED, Sénégal

Cette étude se fonde sur une expérience de 20 ans dans le domaine de la création et de la conception d'approches de l'éducation et de l'alphabétisation des adultes dans les langues africaines en Afrique de l'Ouest francophone. Au cours de ces dernières années, la réflexion sur l'alphabétisation est allée bien au-delà du simple désir d'éradiquer l'analphabétisme. Les éducateurs se sont plutôt attelés à créer un milieu lettré reposant sur le principe de la formation continue et de la création de sociétés d'apprentissage. Cette étude se penche sur cet aspect fondamental, en s'inspirant d'expériences d'une communauté linguistique, les locuteurs du pulaar du Sénégal (fulfulde) qui ont volontiers accepté de prendre part à des programmes d'alphabétisation dans le but délibéré de renforcer à la fois leur langue et leur culture. Cet article prend néanmoins en compte l'ensemble du contexte de l'Afrique occidentale, en se penchant notamment sur les programmes « faire-faire » qui ont été adoptés dans la plupart des pays.

▲ La diversification de l'offre d'éducation au Sénégal

Panélistes :

- Papa Madéfall Gueye directeur général adjoint, EENAS-SA
- Kassa Diagne, directeur du projet PAPA II

Au Sénégal, la diversification des offres d'éducation non formelle repose sur l'analyse de la demande. Cela sous-entend que chaque projet ou programme obéisse à un certain nombre de principes en rapport avec les diversités qui caractérisent le terrain et les besoins des populations. Les leçons retenues des expériences développées au Sénégal sont que l'étude participative du milieu est un préalable nécessaire à la mobilisation de toute offre d'éducation pertinente et que l'utilisation des langues



nationales comme médium d'enseignement est un facteur important. Les défis majeurs à relever se situent dans la mise en œuvre du partenariat, la mobilisation des ressources financières et locales, la formation et la qualification des formateurs, l'enseignement du français et la prise en charge de la formation professionnelle dans les curricula rénovés.

▲ **Projet d'appui à la formation professionnelle des néo-alphabétisés : un projet efficace et prometteur (PAFPNA)**

Panéliste :

- La Fondation Paul-Gérin-Lajoie

Le projet d'appui à la formation professionnelle des néo-alphabétisés lancé en août 2004 au Sénégal, dont la Fondation Paul-Gérin-Lajoie est l'agence d'exécution, expérimente une approche de formation par l'apprentissage sur une durée réduite de 14 mois dans six filières professionnelles de faible complexité technologique. Ce projet repose sur une approche contractuelle de « faire faire » avec des maîtres artisans d'entreprises artisanales. Dans sa mise en œuvre, les défis à relever sont multiples :

- ▶ l'accès à une formation professionnelle à moindre coût;
- ▶ l'adéquation au contexte local, avec notamment la question des langues;
- ▶ la qualité, pour une formation professionnelle en rapport avec les exigences du développement local et du marché du travail;
- ▶ la gestion du système de l'apprentissage comme composante du secteur de la formation professionnelle;
- ▶ l'approche genre dans l'offre et la demande de formation professionnelle;
- ▶ l'articulation de la formation par l'apprentissage proposée avec les stratégies de lutte contre la pauvreté posant la question des stratégies d'insertion dans les programmes de formation professionnelle.

▲ **Cas d'interactions fécondes entre l'éducation formelle et non formelle en Afrique**

Panéliste :

- Anne Rhuweza Katahoire, université de Makarere

Ce document s'appuie sur une étude de plusieurs interactions fructueuses entre l'enseignement formel et non formel en Afrique qui vise à évaluer les formes actuelles d'intégration et de relations entre ces programmes éducatifs. L'analyse adopte une approche systémique qui plaide pour la reconnaissance d'un système holistique d'éducation avec des passerelles entre le secteur formel et non formel, afin de proposer une structure et un état de préparation optimaux dans la perspective de la réalisation des objectifs économiques et de bien-être social. Les différentes formes d'intégration sont classées en trois catégories - système, institutions et programmes.

Modérateur de la table ronde

- Koumba Boly Barry, coopération suisse

B. Les écoles efficaces et l'amélioration de la qualité

B 2. Les enseignants et les directeurs d'école au cœur des changements au niveau de l'école et de la classe

Président

- Jee Peng Tan, conseillère en éducation, Banque mondiale

Film ADEA

Un exemple de bonne gestion en Guinée, dans une école primaire de Conakry

Le film a été tourné dans une école primaire de Conakry, en Guinée. Il montre le rôle essentiel de leadership joué par la directrice de l'école, un personnage charismatique. Ce leadership est exercé non seulement au sein de l'école mais également auprès de la communauté du village et des partenaires (parents d'élèves, communautés de quartier, ONG...), et contribuent sans aucun doute au développement et à l'efficacité de son projet d'établissement.

Table ronde sur :

▲ Le leadership des directeurs d'école comme facteur d'efficacité : gestion scolaire et réussite éducative en Afrique

Panéliste :

- Richard Charron, secrétaire général, AFIDES

Cette étude porte une attention particulière aux caractéristiques de la gestion scolaire au sein de seize écoles de quatre pays africains (Guinée, Mali, République Centrafricaine et Sénégal) qui, malgré des conditions d'enseignement difficiles, obtenaient des taux de réussite plus élevés en comparaison aux autres établissements de leur territoire. Les enquêtes de terrain réalisées ont montré que les équipes-écoles rencontrées étaient d'abord constituées de personnes engagées et mobilisées pour la réussite de leurs élèves et que la présence d'une direction rassembleuse et responsabilisante y était manifeste. Ainsi, malgré des contextes, des politiques et des orientations nationales différentes entre les pays, force est de constater que l'unité de base de l'activité éducative est bien l'école et que c'est au sein de cette dernière que se mettent en place ou ne se réalisent pas les dynamiques qui génèrent une plus grande réussite scolaire pour tous. Au cœur de ces dynamiques se situe un certain nombre de pratiques exemplaires de direction qui ont un rôle significatif dans la réussite des élèves en particulier et dans l'efficacité de l'école en général.

▲ Synthèse du questionnaire sur le leadership dans l'école

Panéliste :

- Margaret Griffin, Confédération internationale des directeurs d'école

Cette étude est le résultat d'une enquête effectuée par le biais de questionnaire auprès d'écoles sélectionnées comme efficaces sur la base de critères au Ghana, Nigeria, Tanzanie, Afrique du sud et Zambie. Les directeurs de ces écoles devaient confronter les découvertes d'une étude sur la relation entre la qualité du leadership d'école et l'efficacité de celle-ci avec leurs propres réflexions et expériences. Les items portaient sur la catégorisation des écoles, la distance de leur implantation par rapport à

la capitale, la caractérisation de ce lien, le point de vue sur les découvertes, les standards de réussite, les taux d'abandons et de redoublements, la fréquentation en général et selon le genre, la réussite de l'apprentissage et la gestion des contre-performances.

Les similarités qui émergent soulignent comme critères d'efficacité et de réussite une gestion structurée et visible de l'école, une gestion transparente, une communication constante, un soutien professionnel et une formation continue, un leadership pédagogique et des activités d'évaluation et du suivi.

▲ Des enseignants pour les écoles rurales : un défi pour l'Afrique

Panéliste :

- Aidan Mulkeen, spécialiste principal en éducation, Banque mondiale

Plusieurs obstacles se dressent sur la route de l'accès à l'école pour les enfants des zones rurales en terme aussi bien d'offre que de demande. Parmi ceux-ci, les problèmes liés aux enseignants se posent avec acuité : manque, sous-qualification, faiblesse de supervision et de soutien, insuffisance du temps de travail, difficulté d'accès à l'information. A partir de ce constat, l'étude passe en revue les solutions expérimentées, leurs forces et leurs faiblesses. Les modes de déploiement dans différents pays en relation avec les questions de genre et la pandémie du SIDA, les divers systèmes d'incitation, les recrutements ciblés et les alternatives d'utilisation, les modèles de gestion, d'inspection et de soutien des enseignants ruraux sont tour à tour analysés. Il s'en dégage trois grandes faiblesses dans l'offre d'enseignants aux zones rurales : (i) les pratiques de déploiement provoquent une désaffectation de postes et un accroissement d'enseignants sous-qualifiés, (ii) les pratiques d'utilisation créent des effectifs pléthoriques dans les classes de début et confient aux maîtres les moins qualifiés les classes les plus difficiles et (iii) les systèmes limités de gestion peuvent conduire à la faiblesse de l'inspection et du soutien aux enseignants ruraux ainsi qu'à l'absentéisme et à la réduction du temps de travail.

▲ Développement professionnel des enseignants et formation à distance : l'expérience de l'Université virtuelle africaine

Panéliste :

- Kuzvinetsa Peter Dzvimbo, recteur, université virtuelle africaine

Ce document relate l'expérience de l'Université virtuelle africaine (UVA) lors de la mise en œuvre de son programme de formation pour des enseignants. Le projet entend former des enseignants aux mathématiques, aux sciences et à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) en relation avec les programmes scolaires. Il fait appel à différentes formes électroniques d'enseignement ouvert et à distance (ODeL) pour former aux enseignants de dix pays d'Afrique orientale. Ce document décrit une étude de cas dont le caractère novateur tient à sa portée internationale, à l'utilisation extensive des TIC et aux différentes méthodologies ODeL employées, grâce aux technologies VSAT. Les auteurs évaluent plus spécifiquement les principaux enjeux du développement des enseignants en Afrique aujourd'hui, après avoir rappelé les origines de l'UVA, sa vision et sa mission et décrit son changement d'orientation : au départ prestataire de contenus au-delà des frontières, l'UVA est aujourd'hui un acteur à part entière du renforcement des capacités ODeL dans les institutions africaines.

Répondant

- Virgilio Juvane, coordonnateur du groupe de travail de l'ADEA sur la profession enseignante

C. Programmes généralisables de développement de la petite enfance

C 2. Préparer l'enfant à l'école : travailler avec les familles et les communautés

Président

- Khady Diop Mbaye, directrice générale, Agence nationale Case des Tout Petits, Sénégal

▲ Garantir des pratiques efficaces de soin au sein de la famille et de la communauté

Panéliste :

- Modou Phall, directeur adjoint, National Nutrition Agency, Gambie

Le thème de ce document « Garantir des pratiques efficaces de soins au sein de la famille et de la communauté » soulève quelques questions. Les concepts de « soins » et de « pratiques de soins » sont-ils bien compris ? Comment définir les pratiques de soins dans le contexte africain ? Où intervient la responsabilité de la communauté pour garantir des pratiques efficaces de soins au sein des familles et des communautés ? Sur cette base, ce document analyse la situation actuelle des pratiques de soins, les facteurs influençant les pratiques de soins ainsi que les défis et les opportunités qui y sont liés.

▲ L'expérience de l'Afrique du Sud : paternité et rôle des hommes dans le développement de la petite enfance

Panéliste :

- Alex Mashiane, chargé de projets Safe Schools, ministère de l'éducation, Afrique du Sud

En Afrique du sud, on note que les pères sont souvent absents de la vie des enfants pour des raisons de décès ou autres. Une enquête de ménage menée en 2002 révèle que 45,8% des enfants vivent sans leur père. L'étude présente la situation dans les différents groupes raciaux et les effets sur les enfants aux plans émotionnels psychologiques et culturels. Elle évoque l'importance paternelle dans la protection, les soins, l'orientation et la discipline des enfants. A travers des entretiens, ces derniers expriment les attentes en direction du père.

▲ Renforcer les capacités de la communauté en mettant l'enfant au centre : une stratégie pour le DPE

Panéliste :

- Sven Coppens, Plan Regional Learning Advisor pour l'Afrique de l'ouest.

La vision de PLAN est un monde dans lequel tous les enfants réalisent leur plein potentiel dans des sociétés qui respectent les droits et la dignité des êtres. L'ONG aide les communautés à développer les structures et les compétences nécessaires pour offrir un environnement sûr, sain et propice dans lequel les enfants peuvent réaliser leur plein potentiel. PLAN intervient dans les régions rurales auprès des enfants pauvres les plus vulnérables pour augmenter la participation de la communauté, la gestion et l'appropriation des programmes.

Répondant

- Nurper Ulkuer, directeur de programme, division DPE, UNICEF



Sessions parallèles d'approfondissement 3

14h30 - 16h00

A. Programmes d'alphabétisation efficaces

A 3. Environnements Incitatifs pour l'engagement dans l'alphabétisation

Président

- S.E. M. Chinwe Nora Obaji, ministre de l'Education, ministère fédéral de l'Education du Nigéria

Contributions

▲ Introduction générale sur l'environnement incitatif

Pour un environnement lettré : dimensions latentes et implications pour les politiques d'interventions

Panéliste :

- Peter Easton, professeur associé, université de Floride

Un environnement « lettré » offre aux personnes récemment alphabétisées de nombreuses occasions d'utiliser leurs connaissances toutes fraîches, de les consolider grâce à la formation continue et d'acquérir de bonnes habitudes d'apprentissage permanent. L'expérience des campagnes, programmes et projets d'alphabétisation menés ces dernières décennies a prouvé que la qualité de l'environnement lettré était un facteur déterminant pour que les alphabétisés et sortants de systèmes d'éducation non formelle conservent leurs acquis et puissent tirer un parti maximal de la formation reçue. Ce document tente d'analyser et d'illustrer les différents aspects de cet environnement, en faisant apparaître les mécanismes et la complémentarité de quatre grands types d'activités et programmes « post-alphabétisation » : (i) la fourniture de supports de lecture aux personnes récemment alphabétisées ; (ii) l'organisation de formes bénéfiques et accessibles de formation continue ; (iii) la prise en charge par les autorités locales de nouvelles responsabilités de production, d'investissement et de prestations de service dans la communauté environnante ; et (iv) l'assistance aux personnes récemment alphabétisées pour obtenir un crédit et monter de nouvelles entreprises.

▲ Décentralisation, gestion de la diversité et rénovation curriculaire : l'alphabétisation dans 4 pays africains (Afrique du Sud, Botswana, Kenya, et Ouganda)

Panélistes :

- John Aitchison, professeur, université de Kwazulu Natal, Afrique du Sud

Il s'agit ici d'étudier en situation l'offre d'alphabétisation dans quatre pays d'Afrique subsaharienne (Afrique du Sud, Botswana, Kenya et Ouganda) en s'intéressant à la décentralisation des programmes de gestion (notamment au niveau des politiques, de la planification, des stratégies de mise en œuvre, des programmes d'étude et des pratiques) afin de répondre à la diversité des langues, des cultures et des besoins propres au contexte de ces pays. Ce document dresse un bilan de l'alphabétisation et des différentes offres proposées par l'Etat et la société civile. Il passe également en revue les politiques, les stratégies et les

pratiques d'éducation. L'auteur évalue l'impact probable du contexte et la probabilité d'atteindre les objectifs d'alphabétisation pour tous. Par ailleurs, il cherche à examiner dans quelle mesure la décentralisation et la refonte des programmes d'étude correspondent bien à la diversité des apprenants et de leurs besoins.

▲ **Eléments de bilan de la stratégie du 'faire faire' en alphabétisation et en éducation non formelle**

Panélistes :

- Amadou Wade Diagne, directeur, cabinet d'appui en éducation et en formation
- Binta Rassouloula Sall, coordonnatrice, programme CCS/EQPT/ENF, Sénégal

Cette étude porte sur la stratégie du « faire faire » en alphabétisation qui est à l'œuvre dans un certain nombre de pays africains après avoir été initiée au Sénégal. Elle analyse le concept en le restituant dans son contexte d'émergence ainsi que le bilan pour en tirer des enseignements sur le plan institutionnel, partenarial, technique et financier. Le bilan montre un impact certain sur le recul de l'analphabétisme et l'attraction exercée par la stratégie dans d'autres secteurs. Toutefois, les problèmes surgis dans la mise en œuvre soulèvent la question du réajustement (« refondation ») de la stratégie où le repositionnement des communautés dans le processus, l'intégration dans les plans locaux de développement, l'ancrage dans les structures sociales existantes sont mis en perspective.

▲ **L'utilisation des langues africaines dans l'alphabétisation : conditions, facteurs et processus dans 5 pays africains (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Tanzanie et Zambie)**

Panéliste :

- Hassana Alidou, professeure associée, Alliant International University, USA

Les nombreux plans d'action, déclarations politiques et chartes adoptés par les dirigeants africains prouvent bien que ces derniers ont reconnu l'importance de la promotion des langues africaines dans l'alphabétisation, l'éducation et le développement. Pourtant, une volonté politique défaillante a empêché la plupart des gouvernements de mettre en œuvre les différents politiques et plans d'action linguistiques régionaux et internationaux. Ce document procède à un bilan critique des études menées dans certains pays d'Afrique francophone (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Mali et Niger) et anglophone (Cameroun, Tanzanie et Zambie) en matière d'alphabétisation et d'utilisation des langues. Il s'agit là d'une première étape pour mieux identifier les facteurs et les conditions favorisant ou, au contraire, contrariant la promotion des langues africaines et l'alphabétisation.

Répondant

- Ingrid Jung, Division de l'éducation, InWent



B. Les écoles efficaces et l'amélioration de la qualité

B 3. Pour un apprentissage efficace en Afrique : éducation bilingue et réforme curriculaire

Président

- Adriaan Verspoor, expert en éducation et coordonnateur du Groupe de travail ad hoc de l'ADEA sur la qualité

Film

Film sur l'éducation bilingue en Zambie

Ce film décrit la mise en place, en Zambie, d'un programme de lecture au primaire qui utilise des langues nationales. Après une phase pilote, le programme a été étendu à l'ensemble du pays.

Contributions

- ▲ **Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique - Le facteur langue - Etude-Bilan sur l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue**

Panélistes :

- Kathleen Heugh, spécialiste de recherche pour les langues et l'alphabétisation, Conseil pour la recherche en sciences humaines, Afrique du Sud
- Hassana Alidou, professeure associée, Alliant International University, USA

La présentation est construite principalement à partir d'une étude-bilan sur les expériences africaines de l'éducation bilingue. Ce travail de recherche est partie intégrante des activités de suivi de la biennale 2003 sur l'amélioration de la qualité de l'éducation en relation avec l'utilisation des langues africaines comme langues d'instruction. Se basant principalement sur des études expertes et des évaluations indépendantes, six chercheurs ont ainsi analysé les résultats de l'apprentissage en rapport avec les modèles d'éducation bilingue tout comme les facteurs de succès ou d'échec dans les domaines technique, financier, linguistique, politique et social. Les expériences étudiées concernent les pays suivants : Afrique du Sud, Bénin, Burkina Faso, Botswana, Cameroun, Tchad, Erythrée, Éthiopie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Kenya, Libéria, Mali, Malawi, Mozambique, Namibie, Niger, Nigéria, Ouganda, Sénégal, Somalie, Tanzanie, Togo et Zambie.

Les questions de controverse telles que les coûts, les coûts-efficacité, l'équité, le choix de la langue locale d'instruction sont aussi abordées. Une des conclusions majeures est que les modèles d'éducation bilingue qui utilisent la première langue de l'élève comme langue d'instruction pendant au moins six ans ont un impact positif nettement plus élevé non seulement sur les résultats de l'apprentissage mais aussi sur le développement social et économique. Toutefois, la qualité et la pertinence des apprentissages exigent aussi la mise en oeuvre de pédagogies appropriées et des réformes pertinentes du curriculum.

▲ Renforcer le sens et l'efficacité des apprentissages à travers l'adaptation des curricula : leçons d'un séminaire inter-africain

Panéliste :

- Charles Delorme, directeur, Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil international (CEPEC), France

L'objectif du séminaire était de stimuler les échanges sur l'élaboration des curricula adaptés aux besoins actuels et futurs des contextes africains. Plus précisément, il s'agissait d'identifier et d'analyser les défis posés par un tel processus, les expériences réussies et les bonnes pratiques à promouvoir et les sujets pouvant faire l'objet de productions à des fins de partage. Il s'agissait également de parvenir à constituer un réseau d'échanges d'expériences, de partage des connaissances, de définition de méthodologies et de procédures de travail dans le domaine des réformes des curricula. Une dizaine de pays d'Afrique francophone et anglophone ainsi que de nombreuses personnes-ressources dans le domaine des réformes en Education ont participé à cette réflexion.

Les leçons tirées de ce séminaire portent sur l'adaptation des curricula dans trois domaines : l'approche par compétences, la dimension genre et l'introduction des langues africaines. Il s'agissait surtout d'identifier et d'analyser les défis posés à ces différents niveaux ainsi que de partager les expériences et les stratégies mises en œuvre dans une dizaine de pays africains. Les perspectives théoriques et internationales sont également évoquées.

Répondant

- Elisabeth Gfeller, consultante en éducation bilingue, SIL
- Andreas Schott coordonnateur de programme, GTZ, AfriLa, programme d'éducation de base, Namibie

C. Programmes généralisables de développement de la petite enfance

C3. Préparer l'enfant à l'école : mettre en place des interventions holistiques pour l'apprentissage dans les premières années

Président

- S.E. Mme Indranee Seebun, ministre des Droits de la Femme, du Développement de l'Enfant et de la Famille, Maurice

Contributions

▲ Une année d'éducation pré-primaire pour tous ?

Panéliste :

- Rokhaya Diawara, UNESCO BRED

Dans le domaine de la petite enfance, l'Afrique se trouve confrontée à plusieurs défis : (i) l'amélioration de la qualité de l'éducation préprimaire, (ii) l'élargissement de l'offre éducative et la diversification des services offerts dans ce domaine; (iii) la définition de politiques d'éducation y compris de l'enseignement pré primaire, en s'appuyant sur des stratégies diversifiées et adaptées pour les pays africains et, (iv) la promotion d'un système éducatif intégré et performant. Pour faire face à ces défis, il est proposé comme stratégie l'instauration d'une année d'éducation préprimaire obligatoire pour tous les enfants. Ce



document pose les fondements de cette stratégie et tente d'apporter des éléments de réponse à la mise en place d'une telle stratégie en Afrique, en partant de l'expérience du Sénégal et de la Gambie.

▲ Education pré-scolaire et préparation à l'école : l'expérience du Kenya

Panéliste :

- Samuel Ngaruiya, ministère de l'Education, de la Science de la Technologie, Kenya
- Ce document de discussion étudie l'impact des différents modèles d'éducation préscolaire sur la maturité scolaire et l'efficacité de la transition entre les programmes préscolaires et les programmes d'enseignement primaire au Kenya. En s'appuyant sur les résultats d'une étude réalisée à Nairobi, l'auteur propose des exemples de modèles préscolaires adoptés dans différents contextes socio-économiques, en regardant comment ils préparent les enfants au primaire. Il s'interroge sur l'efficacité des différents modèles en termes de consolidation de la maturité des enfants d'âge scolaire et s'intéresse aux difficultés actuelles de la transition.

L'étude recommande d'abandonner les modèles préscolaires trop académiques pour privilégier des programmes et des stratégies d'évaluation de l'état de préparation des enfants qui soient holistiques et permettront de poser les jalons d'un enseignement primaire plus efficace.

▲ L'expérience de la " Case des Tout-petits " au Sénégal

Panéliste :

- Mme Khady Diop Mbaye, directrice générale, La case des tout petits
- Pour promouvoir le développement de la Petite Enfance, le Sénégal a développé un programme national de « Case des Tout-petits » en faveur des enfants de 0-6 ans issus des couches de population les plus défavorisées, des zones rurales et des banlieues urbaines pauvres. Cette étude de cas rend compte de cette expérience qui cible les enfants de 0 à 6 ans. Elle présente l'infrastructure, les contenus des programmes, l'encadrement, la gestion, le plaidoyer, la cadre partenarial de la « Case des tout-petits ». Suit toute une documentation sur les différents volets du programme.

MERCREDI 29 MARS : APRÈS-MIDI

Sessions parallèles d'approfondissement 4

16h30 - 18h00

A. Programmes d'alphabétisation efficaces

A 4. Mobilisation de ressources et développement de capacités : rendre les programmes plus coût-efficaces

Table ronde

Président

- Maire Matthews, conseillère en éducation, Irish Aid.

Introduction générale de la session

Panéliste :

- Amina Osman, coordonnatrice du GT sur l'éducation non formelle

Contributions

▲ Développement des Capacités des éducateurs d'adultes dans 3 pays d'Afrique australe et d'Afrique de l'Est : Afrique du Sud, Botswana, et Namibie

Panéliste :

- Veronica McKay, directrice, Institute for Adult Basic Education and Training, université d'Afrique du Sud (UNISA)

Cette étude discute des différentes stratégies de renforcement des capacités pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle, en s'attachant spécifiquement aux rôles et missions des formateurs dans trois pays : l'Afrique du Sud, le Botswana et la Namibie. Le travail commence par décrire les différents modes de formation et les politiques de renforcement des capacités des formateurs. L'implication des personnes non formées est également étudiée dans les trois situations ainsi que les plans de carrière et les rémunérations (ou l'absence de rémunération) liés au métier de formateur en alphabétisation. L'étude souligne le rôle fondamental de ces formateurs pour optimiser la qualité de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle et démontre par là même la nécessité de professionnaliser et d'améliorer leurs conditions de travail et d'emploi.

▲ Financement de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle par le FONAENF au Burkina Faso

Panéliste :

- Alice Tiendrebreggo, directrice générale FONAENF

Cette étude de cas présente la création en 2002 du Fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle (FONAENF) au Burkina Faso. Ce Fonds s'appuie sur la stratégie du « faire faire » et il vise à recueillir et gérer les contributions de l'Etat et des partenaires publics et privés pour financer l'alphabétisation et l'éducation non formelle. Les objectifs du fonds se déclinent ainsi :

- ▶ Encourager l'Etat et les partenaires au développement à renforcer leurs contributions financières en faveur de l'éducation non formelle ;
- ▶ Elargir la base des sources de financement de l'éducation non formelle afin de recueillir de nouvelles ressources financières auprès de nouveaux partenaires ;
- ▶ Renforcer les capacités d'intervention dans le domaine de l'éducation non formelle en accordant des subventions conformément aux critères arrêtés dans les manuels de procédures ;
- ▶ Adopter de nouvelles formes de financement de l'éducation non formelle qui favorisent les couches sociales défavorisées.

Plusieurs réflexions en cours concernant les modalités d'intervention du FONAENF et l'amélioration de la gestion des dossiers de requêtes et des critères de sélection sont évoquées.



▲ Etude sur les coûts et le financement de l'alphabétisation des adultes au Sénégal

Panélistes :

- Binta Rassouloula Sall, coordonnatrice programme CCS/EQPT/ENF, Sénégal
- Kassa Diagne, directeur du projet PAPA II, Sénégal

La conférence de Jomtien en 1990 a consacré une rupture dans le « monopole » de l'éducation formelle en accordant une place de plus en plus importante à l'éducation non formelle. Mais quinze ans après, les questions liées à la pérennisation et aux volumes de financements pour ce secteur perdurent. Les analystes s'accordent à dire que les plans nationaux de nombre de pays donnent une part relativement congrue à l'alphabétisation de l'ordre de moins de 1% du budget de l'éducation en particulier et un taux insignifiant dans le budget national. Or, l'alphabétisation représente un réel investissement pour l'avenir des sociétés africaines. Cette étude de cas sur le Sénégal montre la nécessité d'accorder une attention plus grande au financement et aux coûts de l'alphabétisation pour trouver des réponses pérennes aux énormes besoins posés.

▲ Indicateurs et Financement pour l'Alphabétisation

Panéliste :

- David Archer, Chef, International Education, Action Aid.

En 2005, Action Aid et la Campagne mondiale pour l'éducation ont entrepris la plus grande enquête jamais menée pour recenser systématiquement les méthodes efficaces d'alphabétisation des adultes et estimer le prix des programmes d'alphabétisation de qualité : 67 programmes réussis d'alphabétisation dans 35 pays ont été analysés. Ils ont ensuite permis de fixer 12 points de repères clés, en sollicitant 142 personnes dans 47 pays. Ce travail servira de base au dialogue sur les politiques entre Etats, agences de financement, ONG et adultes n'ayant pu faire valoir leur droit à l'éducation. Dans la mesure où les dépenses ne peuvent être fixées indépendamment de principes clairs concernant le fonctionnement idéal des programmes, le calcul des coûts de l'alphabétisation des adultes a largement facilité ce processus.

Modérateur de la table ronde

- Maire Matthews, conseillère en éducation, Irish Aid

B. Les écoles efficaces et l'amélioration de la qualité

B 4. Le renforcement des responsabilités et des capacités des écoles et des communautés dans l'amélioration des performances scolaires

Table ronde

Président

- Margaret Kilo, Banque africaine du développement (BAD)

Film de l'ADEA

La participation des parents et de la communauté dans une école de Kinshasa, au Congo

Dans une banlieue défavorisée de Kinshasa, les parents d'élèves et la communauté locale s'organisent : depuis une dizaine d'années, ils ont pris en charge la construction et la gestion de l'école primaire, assurant entre autres le salaire des instituteurs.

Malgré plusieurs revers (notamment une grève des enseignants), ils envisagent la poursuite des travaux et s'y préparent. Les parents seront, là encore, les principaux pourvoyeurs de fonds.

Table ronde sur :

Décentralisation et efficacité des projets d'écoles :

▲ Financement direct des écoles : une synthèse d'études de cas

Panéliste :

- Cherif Diarra, coordonnateur, Groupe de travail sur les finances et l'éducation

L'aide directe aux écoles est un mécanisme qui permet d'octroyer des subventions forfaitaires à toutes les écoles publiques selon une formule de financement basée sur le nombre d'élèves scolarisés et de classes par école. Une fois que le Ministère de l'Education a calculé les besoins de financement requis pour chacun des établissements, il procède au virement télégraphique des fonds directement sur le compte bancaire soit des services administratifs de l'Education soit de l'école au niveau du district. Le virement s'accompagne de directives concernant les procédures à suivre pour le paiement des factures ainsi que la répartition des ressources entre matériels pédagogiques et dépenses générales. Cette étude dresse un bilan des expériences d'aide directe aux écoles mises en place au Kenya, en Ouganda, en Tanzanie et au Mozambique.

▲ Les projets d'école en Afrique subsaharienne : leçons de l'expérience en Guinée, à Madagascar et au Sénégal

Panélistes :

- Bruno Suchaut, université de Bourgogne, France

Le projet d'école représente un processus contractuel par lequel les acteurs conviennent de formaliser leur projet éducatif dans un « Contrat d'Ecole qui en fixe les objectifs, détermine les besoins et les ressources nécessaires, ainsi que les contributions et les obligations des différents partenaires de l'Ecole ». Les observations réalisées dans trois pays, Guinée, Madagascar et Sénégal, montrent une réelle diversité de ces projets selon qu'ils apparaissent dans les écoles primaires publiques, dans les écoles communautaires et dans l'éducation non formelle. Un des aspects importants du projet d'école est la démarche qui met en mouvement une communauté sur les questions de scolarisation et génère diverses interactions positives pour la généralisation de l'accès à l'éducation et pour la qualité des enseignements. Cette étude met en exergue des bilans contrastés selon les pays et les contextes et révèle d'une manière générale que l'allocation des moyens financiers aux communautés et aux acteurs de l'école dans le cadre de ces projets doit s'accompagner d'une réflexion et de mesures qui évitent d'obérer les dimensions pédagogiques et éducatives.

Participation des communautés et des parents

▲ Réaménager et consolider des espaces de dialogue horizontal en vue de la contribution des APE et des communautés de base à la réalisation des objectifs de l'EPT

Panéliste :

- Boubacar Niane, sociologue, université de Dakar, Sénégal

Cette étude repose sur une analyse de la réalité, du rôle et du soutien à l'école des Associations de parents d'élèves (APE) et des communautés dans cinq pays : le Burkina Faso, le Niger, la République du Congo, la République Démocratique du



Congo et le Sénégal. Elle s'interroge sur la réelle contribution des APE au système éducatif et sur les outils, moyens et compétences à développer pour qu'elles soient plus efficaces. Aujourd'hui, ces associations de parents d'élèves jouent un rôle limité dans la gestion des affaires pédagogiques et administratives des établissements. D'une manière générale, elles sont dans un relatif dénuement infrastructurel et logistique malgré l'apport financier des parents. Pourtant, les associations de parents d'élèves et les communautés de base ont un potentiel d'intervention et de participation plus large en termes de cohésion sociale, d'appropriation de l'école par les communautés, de renforcement du suivi scolaire des enfants, d'amélioration des performances des maîtres et des élèves. C'est donc un défi à relever et l'étude explore les voies pour y parvenir, dans une approche nouvelle du dialogue entre l'école et la communauté environnante, dont notamment les APE.

▲ La contribution des APE à la réalisation de l'EPT

Panéliste :

- Jordan Naidoo, conseiller en éducation, Save the Children

Depuis une dizaine d'années, les associations locales, régionales et nationales de parents d'élèves s'impliquent davantage dans les activités de promotion de l'éducation en Afrique, profitant de la reconnaissance croissante de leur rôle comme partenaires institutionnels pour soutenir l'EPT et améliorer la qualité de l'éducation. Avec la vogue de la décentralisation, les structures locales rassemblant les parents ainsi que la gestion scolaire ont fait l'objet d'études approfondies. A l'inverse, les associations nationales de parents d'élèves ont suscité moins d'attention. On constate que la participation des parents à l'élaboration des politiques nationales d'éducation reste limitée. Certains signes attestent pourtant d'une prise de conscience sur la nécessité d'instaurer des mécanismes formels de participation organisée des parents au niveau national. Avec l'apparition de forums consultatifs publics ou d'autres formes d'activités permettant aux associations de parents d'être impliquées dans le processus d'élaboration des politiques, il faut consolider la voix des parents qui risque, sinon, d'être étouffée par des acteurs et groupes d'intérêt plus puissants.

Répondants

- Faryal Khan, coordonnatrice, Programme sur la gouvernance en éducation, UNESCO
- Youssouf Cissé, Aide et action

C. Programmes généralisables de développement de la petite enfance

C4. Le coût des interventions DPE

Président

- S.E. M. Joseph Danquah Adu, ministre délégué aux questions concernant les Femmes et les Enfants, Ghana

Contributions

▲ Investir dans le DPE : avantages et économies potentiels

Panéliste :

- Karin Hyde, consultante GTDPE

Le développement de la petite enfance (DPE) est désormais reconnu comme l'un des déterminants fondamentaux de la réussite, à l'école puis à l'âge adulte. Des questions demeurent cependant en matière de coût-efficacité et de pérennité financière

dans le contexte africain. Ce document s'efforcera d'apporter certaines réponses, en passant en revue les avantages potentiels des programmes de DPE dans trois domaines : l'éducation, la santé et la vie adulte. Cet examen sera complété par des synthèses d'études coûts-avantages et une discussion générale sur les coûts et le financement.

▲ **Evaluer le coût de la généralisation des interventions DPE : le modèle de la Banque mondiale au Burkina Faso et en Gambie**

Panélistes :

- Alain Mingat, Banque mondiale
 - Ndeban Joof-Ndong, chef, département DPE, Department of State Education, Gambie
- Ce texte présente deux études de cas concernant l'identification de programmes pour le développement de la petite enfance au Burkina et en Gambie. Dans une perspective de définition et de planification, la présentation soulève des questions relatives à l'opérationnalisation des politiques :
- ▶ la couverture anticipée de la population jeune par les services envisagés jusqu'en 2015 ;
 - ▶ les services proposés et leurs modes d'organisation ;
 - ▶ les coûts unitaires et leur transcription budgétaire ;
 - ▶ la durabilité financière.

▲ **Le modèle financier du projet DPE Madrasa en Afrique de l'Est**

Panéliste :

- Juliana Nzomo, chargé de programme DPE, Foundation Aga Khan, Kenya
- Certaines recherches (Young, 2002) semblent indiquer que les programmes de développement de la petite enfance (DPE) peuvent contribuer de manière rentable à l'apprentissage et à l'épanouissement de l'enfant, pour en faire un adulte équilibré capable de contribuer au développement de son pays. Ces effets sont particulièrement marqués chez les enfants issus de milieux défavorisés du fait de la pauvreté ou du manque d'éducation des parents.

La communauté internationale est de plus en plus convaincue (Jomtien, Dakar) que les jalons du développement physique, cognitif, affectif et social sont posés dès les premières années de la vie. Malgré cette reconnaissance et la volonté d'investir dans le DPE, les gouvernements ont du mal à réunir les sommes nécessaires au développement de ces services alors même qu'ils sont confrontés à de nombreux autres besoins prioritaires et n'ont que des moyens limités.

L'objectif de cette étude est de formuler des options politiques à l'intention des pouvoirs publics désireux d'investir dans des interventions DPE, dans l'objectif d'atteindre les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) en matière d'éducation et de santé. Cette étude de cas s'intéresse au programme Madrasa de développement de la petite enfance - une initiative communautaire appuyée par la fondation Aga Khan et actuellement mise en œuvre dans les trois pays d'Afrique de l'Est - le Kenya, l'Ouganda et la Tanzanie (Zanzibar).

Répondant

- S.E. M. Naledi Pandor, ministre de l'Education, Afrique du Sud. Coûts et financements de l'introduction de l'année zéro dans les écoles primaires de l'Afrique du sud.



Session plénière 5 : Table ronde sur les défis et opportunités

09h00 - 11h00

Présidente :

- Carew Treffgarne, Senior Education Advisor-Africa. Department for International Development (DFID)

Défis :

▲ Education de qualité pour tous en Afrique : s'attaquer aux obstacles (VIH/SIDA, conflits...)

Panéliste :

- Françoise Caillods, directrice adjointe, IPE/UNESCO (15-20 mn)

Des efforts et des investissements accrus ont été consentis au développement de l'éducation en Afrique depuis 1990. Toutefois, une grande proportion des groupes les plus démunis reste pourtant exclue de l'enseignement primaire à cause d'obstacles qui échappent aux attributions des Ministres de l'Education. La pauvreté extrême, le VIH/SIDA, les conflits et les situations d'urgence, la corruption et l'utilisation inefficace des ressources font partie de ces obstacles à la marche vers l'éducation pour tous. Le document analyse comment ces facteurs peuvent entraver l'éducation pour tous et propose des voies pour les surmonter.

Opportunités

▲ Enjeux des nouvelles technologies et de l'éducation à distance

Panéliste :

- S.E. M. Papa Youga Dieng, ministre de l'Education du Sénégal (15-20 mn)

Ce document du groupe de travail de l'ADEA sur l'éducation à distance et l'apprentissage libre souligne l'importance de l'éducation à distance pour renforcer le coût-efficacité, l'accès et la qualité de l'éducation en Afrique. Toutefois, des obstacles politiques se dressent sur la voie de l'utilisation efficace de l'éducation à distance. Sont ainsi questionnées :

- ▶ la pertinence des TICs dans les contextes africains ;
- ▶ la confusion entre TICs et l'éducation à distance ;
- ▶ l'état des infrastructures technologiques ;
- ▶ le besoin de cadres politiques favorables.

Au total, il apparaît que l'engagement fort des gouvernements, les partenariats dans l'utilisation des ressources et la décentralisation des services d'appui représentent des facteurs de progrès.

▲ L'Initiative accélérée EPT, catalyse d'une éducation de qualité pour tous en Afrique

Panéliste :

- S.E. M. Haja Nirina Razafinjato, ministre de l'Education nationale et de la Recherche scientifique de Madagascar

- Desmond Birmingham, DFID, ancien coprésident de l'initiative (15-20 mn)

Si l'on veut atteindre l'EPT en 2015, tous les enfants de six ans doivent être scolarisés d'ici 3 ans. L'initiative pour la mise accélérée de l'éducation cherche à contribuer à relever ce défi en :

- ▶ donnant appui à tout pays qui remplit les deux conditions de disposer d'un DSRP et d'une stratégie sectorielle conforme ;
- ▶ renforçant l'efficacité de l'aide grâce à la collaboration et à l'harmonisation ;
- ▶ fournissant un cadre d'accord entre bailleurs et pays pour une allocation budgétaire adéquate et la gestion efficace des ressources ;
- ▶ créant un fonds catalyseur et un fonds de développement des programmes de l'éducation respectivement pour l'assistance financière et technique.

Le bilan fait de l'activité du FTI montre des progrès dans la mobilisation des ressources et dans le nombre de pays appuyés. Toutefois, il reste confronté à des défis importants : l'engagement à long terme et la prévisibilité du soutien financier donné aux pays, l'attention aux problèmes de qualité de l'éducation...

Discussions : 60 mn

Répondant

- Justine Sass, spécialiste de programme, UNESCO
- David Archer, chef, International Education, Action Aid International

JEUDI 30 MARS : MATIN

Sessions parallèles d'approfondissement 5

11h30 - 13h00

A. Programmes d'alphabétisation efficaces

A 5. Aller de l'Alphabétisation à l'apprentissage tout au long de la vie Table ronde

Président :

- S.E. M. Lamine Traoré, ministre de l'Education du Mali

Introduction générale

▲ Liens entre l'alphabétisation et l'apprentissage tout au long de la vie

Panéliste :

- Rosa Maria Torres, Directrice Institut Fronesis, Equateur



De nombreuses personnes estiment que l’alphabétisation et l’apprentissage tout au long de la vie n’ont rien de commun. De fait, la plupart des gens – y compris de nombreux experts en éducation – pensent que l’alphabétisation est une solution éducative de courte durée, non formelle, visant à rattraper les manques du passé et destinée à des jeunes et des adultes pauvres n’ayant pas été scolarisés dans leur enfance. Ce document s’efforce de tordre le cou à ces conceptions erronées de l’alphabétisation et met en évidence les relations étroites qu’entretiennent l’alphabétisation et l’apprentissage tout au long de la vie.

Contributions

▲ Alphabétisation et mondialisation : vers une société apprenante

Panéliste :

- Catherine Odora-Hoppers, professeure invitée, université de Stockholm, Suède

L’argument central de ce document est le suivant : les problèmes d’aujourd’hui ne peuvent être résolus en conservant les schémas de pensée qui prévalaient dans le passé. La mobilisation en faveur de l’alphabétisation arrive à une époque de rare incertitude – et ce paradoxe exige à lui seul de nouvelles initiatives courageuses, résolument nouvelles et stratégiques. S’il est vu dans ces incertitudes et paradoxes non pas une justification à la paralysie et à la reproduction passive du passé, mais bien plutôt une condition préalable à l’innovation, alors la nécessité de passer à un autre niveau d’action stratégique s’impose d’elle-même.

▲ Rendre opérationnel le discours sur l’apprentissage tout au long de la vie : les défis pour l’Afrique

Panéliste :

- Carolyn Medel-Anonuevo, Institut de l’UNESCO pour l’éducation, Hambourg, Allemagne

Le discours politique sur l’apprentissage tout au long de la vie remonte aux années 1970, avec le rapport Faure publié par l’UNESCO en 1972. Depuis, l’interprétation du concept n’a cessé de fluctuer et, avec elle, les solutions mises en œuvre pour le concrétiser. Si les pratiques d’apprentissage tout au long de la vie diffèrent largement d’un pays à l’autre, le concept lui-même est surtout utilisé en Europe et dans certains pays d’Asie. Après un bref rappel historique, ce document retrace le passage de l’éducation tout au long de la vie à un apprentissage tout au long de la vie. Il identifie, parallèlement, les grandes problématiques qui ont émergé avec le temps. Faisant appel à des exemples concrets de mise en œuvre du discours sur l’apprentissage tout au long de la vie, l’auteur démontre l’intérêt d’une telle pratique pour tous les pays. Le document affirme qu’en tant que discours politique, l’apprentissage tout au long de la vie fait naturellement partie de l’ordre du jour de l’éducation pour tous. Les pays d’Afrique gagneront donc à intégrer ses principes dans leurs projets éducatifs et à prévoir sa mise en œuvre dans les plans et programmes éducatifs.

▲ Continuation et extension de programmes d’alphabétisation : de l’alphabétisation à l’éducation de base pour les adultes et au-delà en Ouganda

Panéliste :

- Anthony Okech, université de Makerere, Ouganda

Ce document rend compte de la mise en œuvre reposant sur une stratégie pluraliste impliquant de nombreux acteurs d’un programme d’alphabétisation et d’éducation de base destiné aux jeunes et aux adultes. L’alphabétisation des adultes fait partie des stratégies permettant de lutter contre la pauvreté – domaine dans lequel l’Ouganda a fait de réels progrès depuis

une dizaine d'années. L'auteur étudie dans quelle mesure les différentes offres d'alphabétisation du pays proposent une perspective holistique d'apprentissage tout au long de la vie, en s'attardant sur : (i) la structure des programmes et leurs liens avec la formation continue ; (ii) la méthodologie actuellement utilisée et sa contribution pour multiplier les chances d'apprentissage tout au long de la vie ; (iii) le développement de compétences pour le travail et la vie quotidienne ; et (iv) l'impact de l'alphabétisation. Si les programmes d'alphabétisation des adultes en Ouganda sont relativement efficaces au niveau de la base, l'offre du pays en matière de formation continue et d'éducation tout au long de la vie - qui intervient en dehors des structures formelles - reste très médiocre.

▲ La mesure du droit à l'éducation au Burkina Faso

Panéliste :

- Germaine Ouedraogo, Association pour la promotion de l'éducation non formelle (APNEF), Burkina Faso
Au Burkina Faso, la création du ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de masse en 1988 traduisait le souci des premiers responsables politiques du Burkina Faso de conduire la lutte contre l'analphabétisme à la fois en amont par des efforts vers la scolarisation universelle (développement de l'enseignement primaire) et en aval par des campagnes massives d'alphabétisation (« commando et bantaare ») d'une population adulte à l'époque analphabète à plus de 85%. Cette vision supposait un effort d'intégration des deux sous-systèmes éducatifs, le formel et le non formel pour un renforcement réciproque, une capitalisation des acquis et une utilisation rationnelle des ressources. Cependant, la tendance ou le risque demeure de voir le non formel dilué dans le formel en raison notamment du manque d'outils pertinents permettant d'évaluer les différents programmes de façon spécifique mais aussi dans une perspective comparative. Cette étude sur la mesure du droit à l'éducation permet d'élargir et d'approfondir le cadre d'évaluation existant afin de mettre en lumière ce qui doit faire l'objet de préoccupation tant dans le formel que dans le non formel.

▲ Systèmes d'équivalences dans l'éducation non-formelle en Afrique du Sud, au Botswana, au Kenya et en Namibie

Panéliste :

- Veronica McKay, directrice, Institute for Adult Basic Education and Training, (UNISA), Afrique du Sud
Ce document replace l'élaboration de cadres nationaux de qualifications (NQF) dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie. Il met en lumière les expériences et les phases de développement des processus NQF dans quatre pays - l'Afrique du Sud, le Botswana, le Kenya et la Namibie. Les auteurs tirent ensuite les leçons de cette enquête relatives aux obstacles à la mise en œuvre, qui sont essentiellement liés à des problèmes de système et de capacités. La fonction centrale d'un NQF, quelle que soit sa phase de développement, consiste à valider les notes individuelles qui déboucheront sur des qualifications, même à un niveau de base. Le NQF s'efforce aussi de favoriser la portabilité, l'accessibilité et la transférabilité des notes, connaissances et aptitudes d'un niveau de qualification à l'autre et tout au long de l'éducation et de la formation - en vue, notamment de reconnaître et de comptabiliser les acquis antérieurs. Les auteurs plaident pour l'intégration dans les NQF des acquis de l'apprentissage non formel, afin de garantir la validation, l'accréditation et la certification de ce type de formation.

Modérateur de la table ronde

- Joyce Kebathi, directrice du département de l'éducation des adultes au Kenya



Répondant

- S.E. Mme Becky Ndjoze-Ojo, ministre déléguée de l'Education de Namibie

B. Les écoles efficaces et l'amélioration de la qualité

B 5. L'impératif de l'équité dans la qualité

Présidente :

- Maire Matthews, conseillère en éducation, Coopération irlandaise

Contributions

Des écoles efficaces pour les populations défavorisées et mal desservies

Panéliste :

- Joseph DeStefano, Education Quality Improvement Program (EQUIP)
- Audrey-Marie Moore, Deputy Director, EQUIP2, Academy for Educational Development

Ce document résume les observations qui ressortent de huit études de cas portant sur les programmes d'enseignement complémentaire en Afghanistan, au Bangladesh, en Egypte, au Ghana, au Honduras, au Mali et en Zambie. Il montre que d'une part, ces modèles particuliers d'enseignement complémentaire aident à trouver des solutions aux problèmes d'accès dans les régions mal desservies de ces pays. D'autre part, les programmes d'enseignement complémentaire se révèlent aussi plus efficaces que ceux de l'école publique régulière pour ce qui est de faciliter l'apprentissage et de permettre aux participants de compléter leur programme d'études. Par ailleurs, une analyse préliminaire des coûts de ces programmes indique qu'ils représentent des stratégies offrant un bon rapport coût-efficacité pour progresser vers les objectifs d'Education Pour Tous.

Pour une pédagogie qui tienne compte du facteur genre

Panéliste :

- Penina Mlama, directrice du FAWE

Pour dire les choses rapidement, on ne peut prétendre instaurer une éducation de qualité tant que les questions de genre ne seront pas correctement traitées. Depuis cinq ans, le Forum des éducatrices africaines (FEA) étudie le concept d'une école sensible aux genres, par le biais de son programme des centres d'excellence. Une école peut prétendre au label « sensible aux genres » lorsque son environnement matériel et social - et la communauté qui l'entoure - tiennent compte des besoins spécifiques des filles et des garçons. Les mécanismes de délivrance - méthodes pédagogiques, matériels d'enseignement et d'apprentissage, interactions en classe et gestion du processus académique - sont eux aussi sensibles aux genres. L'environnement matériel - qui recouvre les bâtiments, le mobilier et les équipements - doit également être adapté. Ce document s'efforce de rendre compte des points abordés dans le Guide de l'enseignant sur la pédagogie sensible aux genres élaboré par le FEA.

Répondante :

- Fay Chung, secrétaire de l'Association for Strengthening Higher Education for Women in Africa (ASHEWA) et présidente du Board of Trustees of the Women's University in Africa (WUA).

C. Programmes généralisables de développement de la petite enfance

C5. Coordination et durabilité de la livraison intégrée des programmes de DPE

Présidente :

- S.E. Mme Batilda Burian, ministre délégué pour le Développement des Communautés, les Questions de Genre et les Enfants, Tanzanie

Contributions

▲ Coordination du développement et de la mise en œuvre des politiques

Panéliste :

- Eveline Pressoir, conseillère régionale, Bureau UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et l'Afrique Centrale
L'approche intégrée du développement du jeune enfant, qui conjugue des interventions dans les domaines de la santé, de la nutrition, de l'eau, de l'hygiène, de l'assainissement, de l'éveil et de la protection apparaît comme une stratégie optimale qui répond à l'application de la Convention des droits des enfants. Cette approche implique des interventions à trois niveaux complémentaires : le renforcement des capacités des familles à prendre soin de leurs enfants ; la mise en place de services de base de qualité et leur utilisation effective ; l'existence d'un environnement politique favorable. Pour chacun de ces trois niveaux, le caractère multisectoriel des actions rend nécessaire la coordination comme élément clef du processus de programmation et de mise en œuvre.

La présentation se focalise sur le cadre politique de développement de programmes en faveur de la petite enfance en Afrique de l'ouest et du centre. Tour à tour, sont analysés les réponses politiques, la dynamique et la coordination régionale, les contraintes et les défis, les enseignements et les perspectives.

▲ Convergence, coordination, intégration: Agir au niveau national – Le programme DPE intégré en Erythrée

Panéliste :

- Mussa Naib, directeur général, ministère de l'éducation, Erythrée
Le projet de développement intégré de la petite enfance pour l'Erythrée est opérationnel depuis septembre 2000. Il a pour objectifs d'améliorer la croissance et le développement holistiques des enfants en termes de santé, de nutrition, de cognition et de comportements psychosociaux. Il repose sur quatre grands volets : la protection et l'éducation de la petite enfance (PEPE) ; la nutrition de la mère et de l'enfant ; leur santé ; le soutien aux enfants vivant dans des situations difficiles.

Le projet est mené de manière intégrée sous la houlette de quatre grands ministères : l'Agriculture, l'Education, l'Emploi et la Santé. Le document se propose d'évaluer les réalisations et d'analyser l'impact obtenu sur les communautés, les familles et les enfants.

▲ Convergence des activités pour la survie et le développement du jeune enfant au Cameroun

Panéliste :

- Apollinaire Kingne, DPPS-MINPLAPDAT, Cameroun



Le Programme de Survie et Développement Intégré du Jeune Enfant a été retenu comme cadre de mise en œuvre d'une stratégie de convergence développée au Cameroun. Trois programmes ciblant respectivement les tranches d'âges 0-6 ans, 6-12 ans et 12-18 ans sont soutenus par deux programmes transversaux : Protection Spéciale et Planification/Evaluation/Communication. La présentation analyse l'évolution, les stratégies, les populations participantes, les domaines d'intervention, le mécanisme de coordination et le suivi/évaluation/compte-rendu.

Répondante:

- S.E. Mme Marie-Solange Pagonendji-Ndakala, ministre de la Famille, des Affaires sociales et de la Solidarité nationale, République centrafricaine

JEUDI 30 MARS : APRÈS-MIDI

Sessions parallèles d'approfondissement 6

14h30 - 16h00

Ces sessions parallèles de synthèse sont destinées à élaborer :

- ▶ Les tendances émergentes et les principales découvertes sur les thèmes analysés
- ▶ Les leçons apprises des expériences et des recherches
- ▶ Les messages et les recommandations adressés aux différents acteurs en vue de promouvoir des progrès et des réformes dans les domaines visités

A. Programmes d'alphabétisation efficaces

A 6. Conclusions : Principaux résultats et recommandations issues des sessions sur l'alphabétisation

Président :

- Adama Ouane, Institut pour l'éducation (IUE) de l' UNESCO

Présentation du rapporteur

- Ezy Sutherland-Addy, Institute of African Studies, université du Ghana et consultante pour l'ADEA

Discussions

B. Les écoles efficaces et l'amélioration de la qualité

B 6. Conclusions : Principales découvertes et recommandations issues des sessions sur les écoles efficaces et l'amélioration de la qualité

Président :

- Adriaan Verspoor, spécialiste de l'éducation, consultant de l'ADEA

Présentation du rapporteur

- Edward Heneveld, spécialiste de l'éducation

Discussions

C. Programmes généralisables de développement de la petite enfance

C 6. Formulation/finalisation des recommandations politiques et prochaines étapes

Président :

- Dzingai Mutumbuka, Sector Manager Human Development, Banque mondiale

Présentation du rapporteur

- Agnès Aidoo

Discussions

JEUDI 30 MARS : APRÈS-MIDI

La Foire aux innovations

16h30 - 18h00

En marge de la biennale 2006 de l'ADEA, il est prévu une Foire des innovations qui mettra en valeur les expériences réussies, porteuses ou novatrices qui se déroulent sur le terrain africain. Ces expériences illustreront des initiatives prises par les pays ou par des organismes qui œuvrent pour le développement de l'éducation en Afrique.

Le thème fédérateur de la Foire sera celui de la biennale, « Comment améliorer les apprentissages », et sera abordé notamment - mais pas exclusivement - par le biais des écoles et programmes d'alphabétisation de développement de la petite enfance efficaces.

Une partie de la foire des innovations mettra en valeur le travail effectué par les pays à travers les activités des pôles de qualité inter-pays de l'ADEA ; elle donnera également des informations sur cet exercice aux pays qui sont intéressés mais n'y participent pas encore.

Par ailleurs, un espace de projection permettra de visionner 5 films dont les thématiques rejoignent celles de la biennale:

- ▶ Un programme d'alphabétisation efficace dans la région de Fada, au Burkina Faso (Production Les films du Passeur)
- ▶ Un exemple de bonne gestion en Guinée, dans une école primaire de Conakry (Production Les films du Passeur)
- ▶ Le développement de la petite enfance en Ouganda, dans un village de la région de Kassese (Production Les films du Passeur)



- ▶ La participation des parents et de la communauté dans une école de Kinshasa, au Congo (Production Les films du Passeur)
- ▶ Le programme de lecture du primaire de la Zambie (Production du ministère de l'Education de la Zambie)

Soirée de gala de l'ADEA

Lancement d'une publication par l'UIE

à partir de 19h30

L'UIE lancera un livre de Michael Omolewa, intitulé - "Widening Access to Education as Social Justice". M. Michael Omolewa est ambassadeur et délégué permanent du Nigéria auprès de l'UNESCO. Il est actuellement en congé et travaille comme professeur pour l'éducation des adultes à l'université d'Ibadan, Nigéria.

VENDREDI 31 MARS : MATIN

Session plénière 6 :

Restitution des conclusions des séances parallèles

9h00 - 11h15

**Cette session est consacrée à l'audition et à la discussion des synthèses
présentées par les rapporteurs des sessions parallèles**

Président :

- S.E. M. Antonio Burity da Silva Neto, ministre de l'Education de l'Angola

09h00 - 09h45

Présentation et discussion des conclusions sur l'alphabétisation

09h45 - 10h30

Présentation et discussion des conclusions sur les écoles efficaces

10h30 - 11h15

Présentation et discussion des conclusions sur le développement de la petite enfance

Session plénière 7 : Séance de synthèse et de clôture

11h45 - 13h00

Cette session fait le bilan des discussions de la biennale et dégage aussi les perspectives en termes de suivi

Président :

- Président : Ahlin Byll-Cataria, président de l'ADEA

11h45 – 12h30

Conclusions générales : découvertes et leçons apprises sur l'efficacité de l'apprentissage et des systèmes d'éducation et de formation en Afrique

Présentation du rapport du Forum des ministres

12h30 – 13h00

Séance de clôture

13h00 – 13h45

Conférence de presse suivie d'un déjeuner de presse



ANNEXE 2.

DOCUMENTS PRÉSENTÉS

Sessions plénières

- PL-1.1 Rapport mondial de suivi sur l'EPT. L'alphabétisation, un enjeu vital. Aperçu régional - Afrique subsaharienne (Equipe du rapport mondial de suivi sur l'EPT)
- PL-2.1 Education pour tous : plaider pour l'investissement dans l'alphabétisation (Peter Easton)
- PL-2.1+ Investir dans l'alphabétisation : où, pourquoi et comment ? (Peter Easton)
- PL-2.2 Créer un environnement lettré : dimensions latentes et implications pour nos politiques d'intervention (Peter Easton)
- PL-3.1 Des écoles efficaces pour l'Afrique (Adriaan Verspoor)
- PL-4.1 Garantir un environnement politique favorable (Agnès Aidoo)
- PL-4.1+ Planification des politiques pour le DPE : Lignes directrices pour l'action (Emily Vargas Baron)
- PL-4.2 Protection et éducation de la petite enfance en Afrique subsaharienne : vers une extension de la couverture et un ciblage de l'efficacité des services (Alain Mingat)
- PL-4.2+ *Early Childhood Care and Education in Sub-Saharan Africa: What Would it Take to Meet the MDGs ? (Alain Mingat) (Uniquement en anglais)*
- PL-5.1 Education Pour Tous : surmonter les obstacles (Françoise Caillods, Michelle Phillip, Muriel Poisson, Chris Talbot)
- PL-5.2 Enseignement à distance et technologies de l'information et de la communication - Défis pour les politiques (GT de l'ADEA sur l'éducation à distance et l'apprentissage libre)
- PL-5.3 L'éducation Pour Tous - L'initiative pour la mise en œuvre accélérée (FTI)

Sessions parallèles sur l'alphabétisation

Session parallèle A-1 : Visions, politiques et stratégies : analyses et perspectives d'évolution

- A-1.1 Visions, politiques et stratégies d'alphabétisation en Afrique (Tonic Maruatona)



- A-1.2 Intégration de l’alphabétisation et de l’éducation non formelle dans la politique éducative du Burkina Faso (Pierre Balima)
- A-1.3 La politique nationale pour l’éducation des jeunes et des adultes au Brésil (Ricardo Henriques et Timothy Ireland)

Session parallèle A-2 : Programmes efficaces et prometteurs

- A-2.1 Approches et processus centrés sur les apprenants : le lien entre l’éducation non formelle et la création d’un environnement lettré (Sonja Fagerberg Diallo)
- A-2.2 La diversification de l’offre d’éducation au Sénégal : quelques exemples du sous-secteur du non-formel (Papa Madéfall Gueye et Kassa Diagne)
- A-2.3 Le projet d’appui à la formation professionnelle des néo-alphabétisés (PAFPNA) au Sénégal : un projet d’alphabétisation efficace et prometteur (Fondation Paul Gérin-Lajoie)
- A-2.4 Processus, approches et pédagogies dans les programmes d’alphabétisation – Etude de cas de l’expérience de l’Institut pour l’éducation populaire (IEP) au Mali (Maria Diarra Keita)
- A-2.5 Exemples d’interactions bénéfiques entre le formel et le non formel en Afrique (Anna Katahoire)

Session parallèle A-3 : Environnements incitatifs pour l’engagement dans l’alphabétisation

- A-3.1 Créer un environnement lettré : dimensions latentes et implications pour nos politiques d’intervention (Peter Easton)
- A-3.2 Décentralisation, gestion de la diversité et rénovation curriculaire : l’alphabétisation dans quatre pays africains (Afrique du Sud, Botswana, Kenya, et Ouganda) (John Aitchison)
- A-3.3 Eléments de bilan de la stratégie du « faire faire » en alphabétisation (Amadou Wade Diagne et Binta Rassouloula Aw Sall)
- A-3.4 L’utilisation des langues africaines dans l’alphabétisation : conditions, facteurs et processus dans 5 pays africains (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Tanzanie et Zambie) (Hassana Alidou)

Session parallèle A-4 : Mobilisation de ressources et développement de capacités : rendre les programmes plus coût-efficaces

- A-4.1 Développement des capacités pour les formateurs d’adultes dans trois pays d’Afrique de l’ouest : Afrique du Sud, Botswana et Namibie (Veronica McKay et Norma Romm avec Herman Kotze)
- A-4.2 Financement de l’alphabétisation et de l’éducation non formelle par le FONANF au Burkina Faso (Alice Tiendebreogo et Cora Mathias Batabe)
- A-4.3 Etude sur les coûts et financement de l’alphabétisation des adultes au Sénégal (Binta Rassouloula Sall et Kassa Diagne)

- A-4.4 Indicateurs et financement pour l'éducation des adultes (David Archer)

Session parallèle A-5 : Aller de l'alphabétisation à l'apprentissage tout au long de la vie

- A-5.1 Liens entre l'alphabétisation et l'apprentissage tout au long de la vie (Rosa Maria Torres)
- A-5.2 Alphabétisation et mondialisation : vers une société africaine du savoir facteurs porteurs en matière de politique et de pratique (Catherine Odora-Hoppers)
- A-5.3 L'apprentissage tout au long de la vie : défis pour l'Afrique (Carolyn Medel-Anonuevo)
- A-5.4 Continuation et extension de programmes d'alphabétisation : de l'alphabétisation à l'éducation de base pour les adultes et au-delà en Ouganda (Anthony Okech)
- A-5.5 La mesure du droit à l'éducation au Burkina Faso (Valérie Liecht et Germaine Ouedraogo)
- A-5.6 Systèmes d'équivalences éducatives en Afrique du Sud, au Botswana, au Kenya et en Namibie (Veronica McKay et Norma Romm avec Joyce Kebathi et Herman Kotze)

Documents sur l'alphabétisation mais pas rattachés à des sessions

- Integrating Literacy and Income Generation for Rural Adults - Adult Literacy Education in the People's Republic of China (Zhang Tiedao Ph.D, Beijing Academy of Educational Sciences, China) (en anglais uniquement)
- Etude longitudinale sur l'alphabétisation au Mali (Denis Dougnon) (en français uniquement)
- Capitalisation des expériences en alphabétisation et éducation de base des adultes de la direction du développement et de la coopération suisse au Burkina Faso, au Cap Vert et au Niger des années 70 à 2005 (Rosemarie Lausset - A la demande de la Direction du développement et de la coopération - Section Développement)
- Estudio sobre políticas y programas de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos (Dr. Jaime Canfux Gutiérrez, Dra. Águeda Mayra Pérez García, Lic. Leonela Relys Díaz, MSc José del Real Hernández) (en espagnol uniquement)
- Longitudinal Development of Non-Formal Education in Thailand (Office of the Non-Formal Education Commission - The Permanent Secretary Office, Ministry of Education Bangkok, Thailand) (en anglais uniquement)
- Literacy in Post-Conflict Situations - Lessons from Sierra Leone (Ekundayo J.D. Thompson, Mohammed B. Lamin, Edward D.A. Turay et Olive B. Musa) (en anglais uniquement)
- L'édition en langues nationales - Etude de cas du Mali (Abou Diarra) (en français uniquement)



Sessions parallèles sur les écoles efficaces

Session parallèle B-1 : Conditions et facteurs d'efficacité des écoles de base

- B1.1 Caractéristiques des écoles de base efficaces en Afrique : Synthèse d'études de Madagascar, du Mozambique, d'Ouganda et de Tanzanie (Edward Heneveld)
- B1.1+ Etude locale sur les caractéristiques des écoles primaires efficaces dans la province de Toamasina - Madagascar (LinaRajonhson) (sur CD-Rom uniquement)
- B1.1++ Local Research on the Characteristics of Effective Primary Schools in Singida Tanzania (Fulgence Swai, Alice Ndidde) (sur CD-Rom uniquement)
- B1.1+++ Paramètres déterminants pour l'efficacité de l'enseignement primaire dans la région de Rwenzori en Ouganda - Etude portant sur 30 établissements répartis sur 5 districts en Ouganda (par une équipe d'éducateurs de cinq districts) (sur CD-Rom uniquement)
- B1.2 Coût-efficacité des intrants de l'enseignement primaire : Indications tirées de la documentation et des récentes enquêtes sur les étudiants en Afrique sub-saharienne (Katharina Michaelowa et Annika Wechtle)
- B1.3 Le redoublement : mirage de l'école africaine (Jean Marc Bernard, Odile Simon, Katia Vianou) (en français uniquement)

Session parallèle B-2 : Les enseignants et les directeurs d'école au cœur des changements au niveau de l'école et de la classe

- B2.1a La gestion scolaire et la réussite éducative - Etudes de cas au sein de seize écoles africaines - Synthèse des rapports nationaux de la Guinée, du Mali, de la République Centrafricaine et du Sénégal (Guy Pelletier)
- B2.1b Synthèse des questionnaires de ICP sur le rapport de l'AFIDES sur la gestion scolaire et la réussite scolaire (ICP)
- B2.2 Des enseignants pour les écoles en milieu rural (Aiden Mulkeen)
- B2.3 L'initiative de l'UVA pour les enseignants : une réponse africaine aux défis du développement des enseignants et les opportunités offertes par les TIC (Kuzvinetsa Peter Dzvimbo, Fred Simiyu Barasa et Catherine Wangesi Kairuki)
- B2.3+ L'utilisation des ressources éducatives libres (REL) en appui à l'enseignement supérieur et la formation en Afrique (Peter Bateman, Eliot Pence et Benjamin Bett)(sur Cd-Rom uniquement)

Session parallèle B-3 : Pour un apprentissage efficace en Afrique : éducation bilingue et réforme curriculaire

- B3.1 Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique - Le facteur langue - Etude-bilan sur l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue (ADEA/GTZ/UIE) (Synthèse uniquement) (Le document intégral est sur CD-Rom uniquement)
- B3.1+ Compte rendu de la conférence sur l'éducation bilingue et l'utilisation des langues locales, Windhoek, Namibie, 3-5 août 2006 (Rapporteurs de la conférence) (Sur CD-Rom uniquement)
- B3.2 Actes du Séminaire sur l'adaptation des Curricula, Cotonou, Bénin, 12-15 décembre 2005 (CEPEC International)

Session parallèle B-4 : Le renforcement des responsabilités et des capacités des écoles et des communautés dans l'amélioration des performances scolaires

- B4.1 Leçons tirées de l'utilisation du mécanisme d'aide directe aux écoles : une synthèse (Aloys Blasie' Ayako)
- B4.2 Les projets d'école en Afrique Subsaharienne : les leçons de l'expérience en Guinée, à Madagascar et au Sénégal (Georges Solaux et Bruno Suchaux)
- B4.2+ Le projet d'école : un contrat d'actions éducatives entre l'école et le milieu (Aide et Action) (sur Cd-Rom uniquement)
- B4.3 Réaménager et consolider des espaces de dialogue horizontal en vue de la contribution des APE et communautés de base à la réalisation d'objectifs de l'EPT (Boubacar Niane)
- B4.4 La contribution des APE à la réalisation de l'EPT (Jordan Naidoo)

Session parallèle B-5 : L'impératif de l'équité dans la qualité

- B5.1 Des écoles efficaces pour les populations défavorisées et mal desservies (Joseph De Stefano, Ash Hartwell, David Balwanz et Audrey Moore)
- B5.1+ Des programmes complémentaires en éducation dans les pays de l'ADEA (Balwanz, Audrey-Marie Schuh Moore et Joe De Stefano) (sur CD-Rom uniquement)
- B5.2 Pour une pédagogie qui tienne compte du facteur genre (FAWE)

Sessions parallèles sur le DPE

Session C-1 : Préparer l'école à l'enfant

- C-1.1 Making Schools Friendly for Small Children (Kate Webley) (en anglais uniquement)

- C-1.2 Du bisongo à l'école satellite, une réponse aux besoins de développement intégré des enfants du Burkina Faso
- C-1.3 Explorer les liens entre l'éducation des adultes et l'alphabétisation des enfants : une étude de cas du Family Literacy Project, Kwazulu Natal, Afrique du Sud (Snoeks Desmond) (en anglais uniquement)

Session C-2 : Préparer l'enfant à l'école : travailler avec les familles et les communautés

- C-2.1 Garantir des pratiques efficaces de soin au sein de la famille et de la communauté (Isatou Jallow)
- C-2.2 L'expérience de l'Afrique du Sud : paternité et le rôle des hommes dans le développement de la petite enfance (Alex Mashiane) (en anglais uniquement)
- C-2.3 Renforcer les capacités des familles à aider les enfants touchés par le VIH/SIDA à se préparer à l'école (Lydia Nyesigomwe) (en anglais uniquement)

Session C-3: Préparer l'enfant à l'école : mettre en place des interventions holistiques pour l'apprentissage dans les premières années

- C-3.1 Une année d'éducation pré-primaire obligatoire pour tous les enfants (Rokhaya Fall Diawara)
- C-3.2 Education pré-scolaire et préparation à l'école (Samuel Ngaruiya)
- C-3.3 L'expérience du Sénégal en matière de prise en charge de la petite enfance : La « Case des tout petits » (Mme Khady Diop Mbaye)
- C-3.4 Préparer les écoles à recevoir les enfants : Le cas des écoles dans des communautés pastorales en Afrique de l'Est (Nathan Chelimo)

Session C-4 : Le coût des interventions du développement de la petite enfance

- C-4.1 Investir dans le développement de la petite enfance : avantages et économies potentiels (Karen Hyde)
- C-4.2 Evaluer le coût de généraliser des interventions de développement de la petite enfance: le modèle de la Banque mondiale au Burkina Faso et en Gambie (Alain Mingat)
- C-4.3 Le modèle financier du projet de développement de la petite enfance Madrasa en Afrique de l'Est (Juliana Nzomo, Aga Khan Foundation)

Session C-5 : Coordination et durabilité de la livraison intégrée des programmes DPE

- C-5.1 Coordination du développement et de la mise en œuvre des politiques (Eveline pressoir)
- C-5.2 Convergence, coordination, intégration: Agir au niveau national - Le programme de développement de la petite enfance intégrée en Erythrée (Mussa Hussein Naib) (en anglais uniquement)

- C-5.3 Convergence des activités pour la survie et le développement du jeune enfant : l'expérience du Cameroun (Apollinaire Kingne et Jim Watts Munang)

Autres documents produits par le GTDPE

- Garantir l'accès à des services de base de qualité (Peter A. M. Mwaura)
- Le développement de la petite enfance : une stratégie importante pour améliorer les résultats de l'éducation (Karin A. L. Hyde et Margaret N. Kabiru)

ANNEXE 3. LISTE DES PARTICIPANTS

Guests of Honour/Invités d'honneur

GABON

S.E. M. El Hadj Omar BONGO ONDIMBA
Président de la République du Gabon

S.E. M. Pedro de VERONA RODRIGUES PIRES
Président de la République du Cap-Vert

Keynote speakers/Conférenciers d'honneur

H.E. Nahas ANGULA
Prime Minister of Namibia - Office of the Prime Minister
Robert Mugabe Avenue
Private Bag 13338- Windhoek, NAMIBIA
Tel: +264 61 287 2002 0 Fax: +264 61 24 95 46
E-mail: nangula@opm.gov.na

Mr. Birger FREDRIKSEN
Education Consultant
605 N. Jackson Street- Arlington VA 22201, USA
Tel: +1 202 473 5033
E-mail: bfredriksen@worldbank.org

African Ministers of Education/Ministres africains de l'Education

ANGOLA

S.E. M. Antonio BURITY DA SILVA NETO
Ministre de l'Education
(Chargé de l'ENF et de l'Alphabétisation)
Rua Largo António Jacinto 0 C.P. 1281 - Luanda
Tél. : +244 2 22 32 05 82 Fax : +244 2 22 32 05 82
Mél : buritydasilva@ebonet.net

M. Manuel KAVUNGO MAYIMONA
Conseiller du Ministre de l'Education
Ministère de l'Education
Rua Largo António Jacinto 0 C.P. 1281 - Luanda
Tél. : +244/22 222 1582/91 233 1152
Fax : +244 22 232 0582
Mél : manuelmayi@hotmail.com; manuelmayi21@yahoo.fr

M. Francisco DOMINGOS
Conseiller du Ministre de l'Education
Ministère de l'Education
Rua Largo António Jacinto
C.P. 1281 - Luanda
Tél. : +244 9 23 58 86 52
Fax : +244 2 22 32 05 82
Mél : frandomingos@hotmail.com
Site web : www.educacaoangola.org



Mme Fernanda Filisbola DOS SANTOS BENEDITO
Professeur
Institut supérieur des Sciences de l'Education
Ministère de l'Education
Rua Largo António Jacinto
C.P. 1281
Luanda
Tél. : +244 92 352 4061
Mél : fernandasantos04@yahoo.br

M. Narciso Damasio SANTOS BENEDITO
Directeur national
Ministério da Educação
Direccao Nacional Para o Ensino superior
C.P. 1281 - Luanda
Tél. : +244/9 23 48 82 68/2 22 32 49 87
Fax : +244 2 22 32 49 87
Mél : nsantos@iep.uminho.jet

Mme Maria Luisa ALVES GRILO
Directora nacional para o Ensino geral/Directrice chargée
de l'Enseignement général
Ministério da Educação
Rua Largo António Jacinto
C.P. 5406
Tél. : +244 22 23 25 09
Mél : luisagrilo@ebonet.net

Mme Lourdes FRANCO
Ministère de l'Education
Rua Largo António Jacinto
C.P. 1281
Luanda

Mme Amalia Morais DE ANDRADE
Ministère de l'Education
Rua Largo António Jacinto
C.P. 1281
Luanda

M. Emilio Henriques DE SOUSA
Ministère de l'Education
Rua Largo António Jacinto
C.P. 1281
Luanda

BENIN

Mme Christelle HOUHDONOUGBO
Conseiller technique du Ministre
Ministère de l'Enseignement supérieur et
de la Recherche scientifique (MESRS)
01 B.P. 6473
Cotonou
Tél. : +229/21 30 54 81/90 91 30 90
Fax : +229 21 30 57 95
Mél : houchist@yahoo.fr

M. Nestor B. EZIN
Directeur de la Programmation et de la Prospective
Ministère des Enseignements primaire et secondaire
03 B.P. 2368 Cotonou
Ou B.P. 10, Porto Novo
Tél. : +229/20 21 50 48/21 38 28 66
Fax : +229 20 21 50 48
Mél : nestbezin@yahoo.fr

M. Thierry Claver HOUNTONDJI
Point focal ADEA
Ministère des Enseignements primaire et secondaire
01 B.P. 10, Porto-Novo
Tél. : +229/20 21 33 27/95 05 65 29
Fax : +229 21 21 51 11
Mél : hthotel@yahoo.fr

BOTSWANA

Mr. Archie Sekuo MAKGOTHI
Deputy Permanent Secretary Educational Development
Services
Chairperson of the Botswana National Commission for
UNESCO
Ministry of Education
Private Bag 005
Gaborone
Tel: +267 365 5464
Fax: +267 390 7035
E-mail: amakgothi@gov.bw

BURKINA FASO

S.E. M. Amadou Diemdioda DICKO
Ministre délégué chargé de l'Alphabétisation et de
l'Education non formelle
Ministère de l'Enseignement de base
et de l'Alphabétisation
(Chargé de l'ENF et de l'Alphabétisation)
03 B.P. 7032 Ouagadougou 01
Tél. : +226 50 30 06 09
Fax : +226 50 33 05 12
Mél : diemdioda@meba.gov.bf

M. Pierre BALIMA
Linguiste Chargé de programme d'Alphabétisation et de
l'Education non formelle
Secrétariat permanent du plan décennal de développement
de l'éducation de base (SP/PDDEB)
Ministère de l'Enseignement de base
et de l'Alphabétisation
03 B.P. 7032 Ouagadougou 01
Tél. : +226/50 33 12 89/50 26 79 87
Fax : +226 50 33 05 12
Mél : bali4587@yahoo.fr

M. Adama TRAORE
Chef de Projet Ecoles satellites/
Centre d'Education de base non formelle-CES/CEBNF
Ministère de l'Enseignement de base
et de l'Alphabétisation
01 B.P. 1608 Ouagadougou 01
Tél. : +226 50 30 42 95/70 23 84 76
Fax : +226 50 31 28 84
Mél : escebnf@yahoo.fr

Mme Françoise TAPSOBA SANOU
Conseiller technique du Ministre de l'Action sociale
Ministère de l'Action sociale et de la Solidarité nationale
B.P. 515
Ouagadougou 01
Tél. : +226 50 30 68 75
Mél : soisytaps@yahoo.com

Mme Fatimata KORBEOGO
Directrice de l'Encadrement de la Petite Enfance
Ministère de l'Action sociale et de la Solidarité nationale
04 B.P. 8713
Ouagadougou
Tél. : +226 50 31 40 46
Fax : +266 50/31 85 30/33 55 49
Mél : fatimkgb@yahoo.fr

BURUNDI

M. Venant NYOBEWE
Chef de Cabinet du Ministre
Ministère de l'Education nationale et de la Culture
(Chargé de l'ENF et de l'Alphabétisation)
Boulevard de l'Uprona
B.P. 1990
Bujumbura
Tél. : +257/22 45 24/21 64 51
Fax : +257 22 84 77
Mél : nyobeweventant@yahoo.fr



M. Edouard JUMA
Inspecteur Général de l'Enseignement
Ministère de l'Education nationale et de la Culture
Boulevard de l'Uprona
Building de l'Education, Bureau 403
B.P. 1990
Bujumbura
Tél. : +257 22 67 57
Fax : +257 22 68 39
Mél : jumaedouard@yahoo.fr

CAMEROUN

S.E. Mme HAMAN ADAMA
Ministre de l'Education de Base
B.P. 1600
Yaoundé
Tél. : +237 223/1262/0855
Fax : +237 223 0855
Mél : walpkomo@yahoo.fr

M. YAKOUBA YAYA
Directeur de l'Enseignement maternel, primaire et nomade
Ministère de l'Education de base
B.P. 1600
Yaoundé
Tél. : +237 223 1406
Fax : +237 223 0855
Mél : walpkomo@yahoo.fr

M. Mathieu François MINYONO NKODO
Inspecteur Général Académique
Ministère de l'Enseignement supérieur
B.P. 1457
Yaoundé
Tél. : +237/200 3770/751 8480
Fax : +237 222 4660
Mél : minyamath@yahoo.fr

Mme Lydie NGATOUM née MPIEDOM Conseiller
technique N° 2
Ministère des Enseignements secondaire (MINESEC)
B.P. 16
185 Yaoundé
Tél.:+237 997 0727
Fax : +237 222 2711
Mél : walpkomo@yahoo.fr

S.E. M. Adoum GAROUA
Ministre de la Jeunesse
(Chargé de l'ENF et de l'Alphabétisation)
49, rue 3018
B.P. 14792
Yaoundé
Tél. : +237 222 2292
Fax : +237 223 3813

Mme Constance Odile MBATOUMOU
Directeur de l'Education citoyenne
Ministère de la Jeunesse
49, rue 3018
B.P. 1280
Yaoundé
Tél. : +237/222 4692/787 0700
Fax : +237 223 3813
Mél : mconsodile@yahoo.fr

M. Apollinaire KINGNE
Director Department of Prospective and Strategic Planning
DPPS-MINPLAPDAT
B.P. 13194
Yaoundé, CAMEROON
Tél. : +237 222/1088/0393
Fax : +237 222 1088
Mél : a_kingne@yahoo.fr

CENTRAFRIQUE (RCA)

S.E. M. Charles Armel DOUBANE
Ministre de l'Education nationale,
de l'Alphabétisation, de l'Enseignement supérieur et de la
Recherche
(Chargé de l'ENF et de l'Alphabétisation)
B.P. 35
Bangui
Tél. : +236/04 61 71/01 82 10
Fax : +236 61 41 50
Mél : cadoub@hotmail.com

M. Max WALLOT
Directeur Général de l'Enseignement supérieur et de la
Recherche
Coordonnateur de l'EPT
Ministère de l'Education nationale,
de l'Alphabétisation, de l'Enseignement supérieur et de la
Recherche
B.P. 35
Bangui
Tél. : +236 50 41 87
Fax : +236 61 41 50
Mél : walmax2001@yahoo.fr

S.E. Mme Marie-Solange PAGONENDJI-
NDAKALA
Ministre de la Famille, des Affaires sociales et de la
Solidarité nationale
(Chargé du DPE)
B.P. 917
Bangui
Tél. : +236/50 30 44/50 11 69/61 73 89
Fax : +236 61 22 74
Mél : solange_pago1@yahoo.fr

Mme Marie Claude GOUNINDJI
Directrice Générale de l'Action sociale
Assistante du Ministre
Ministère de la Famille et des Affaires sociales
B.P. 917
Bangui
Tél. : +236 05 42 77
Fax : +236 61 73 89
Mél : gounindji2@yahoo.fr

CONGO (République du)

S.E. M. Pierre Michel NGUIMBI
Ministre de l'Enseignement technique
et professionnel
B.P. 2076
ISO CG Brazzaville - Centre ville
Tél. : +242 81/56 82/01 17
Fax : +242 81/56 82/01 17
Mél : pmnguimbi@yahoo.fr

M. Jean-Romuald MAMBOU
Chef du projet Refondation de l' ETP
Ministère de l'Enseignement technique
et professionnel
B.P. 2076
ISO CG Brazzaville - Centre ville
Tél. : +242 81 56 82
Fax : +242 81 01 17
Mél : jrmambou@yahoo.fr

S.E. Mme Rosalie KAMA - NIAMAYOYA
Ministre de l'Enseignement primaire et secondaire, chargé
de l'Alphabétisation
Présidente par intérim du Bureau et Forum des Ministres/
Deuxième présidente par intérim de l'ADEA
B.P. 2078
ISO CG Brazzaville
Tél. : +242 666 5543
Fax : +242 81 25 39
Mél : mepsa2004@yahoo.fr; rosalieniama@yahoo.fr



M. Esaïe KOUNOUNGA
Conseiller à l'Enseignement de base
Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire, chargé
de l'Alphabétisation
B.P. 2078
ISO CG Brazzaville
Tél. : +242 521 2178
Fax : +242 81 25 39
Mél : ekounounga@yahoo.fr

Mme Béatrice Perpetue ONDONGO-OKOUA
Directrice de l'Agrément et du Contrôle des Etablissements
privés
Point focal ADEA
Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire, chargé
de l'Alphabétisation (MEPSA)
197, rue M'Bokos Ouenzé Brazzaville
B.P. 2078
ISO CG Brazzaville
Tél. : +242 558 0112
Fax : +242 81 25 39
Mél : Bea_onokoua@yahoo.fr

M. Anaclét NIAMAYOUA
Attaché de Cabinet
Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire, chargé
de l'Alphabétisation
B.P. 2078
ISO CG Brazzaville, CONGO
Tél. : +242 31 56 24
Fax : +242 81 25 39
Mél : aniamayoua@yahoo.fr

COTE D'IVOIRE

M. Amani YAO
Chef de Service de Coordination et de Suivi des Projets
Ministère de l'Education nationale
06 B.P. 6561 - Abidjan 20
Tél. : +225 20 22 60 88
Fax : +225 20 22 60 88
Mél : yaoamani@hotmail.com

ETHIOPIA

Mr. TASSEW GEBRE
Head Southern Region Education
Regional Education Bureau
Ministry of Education
P.O. Box 1367 - Addis Ababa, Awassa
Tel: +251 4 62 21 72
E-mail: gtassew@hotmail.com

Mr. Habtamu HIKEI
Head Bentshangui-Gumuz
Regional State Bureau of Education
Ministry of Education
P.O. Box 1367
Addis Ababa
Tel: +251 9 36 71 30
Fax: +251 5 77 75 10 95
E-mail: habtamuhikei@yahoo.com

GABON

S.E. M. Jean Norbert DIRAMBA
Ministre délégué à l'Education nationale et l'Enseignement
supérieur
(Chargé de l'ENF et de l'Alphabétisation)
Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et
de l'Innovation technologique
B.P. 2217
Libreville
Tél. : +241 76 07 84
Fax : +241 76 39 09
Mél : bmefane@yahoo.fr

S.E. M. Albert ONDO OSSA
Ministre de l'Education nationale et de l'Enseignement
supérieur
(Chargé de l'ENF et de l'Alphabétisation)
B.P. 06 - Libreville
Tél. : +241 72 44 60 Fax : +241 76 14 52
Mél : bmefane@yahoo.fr

S.E. Mme Solange MABIGNATH
Ministre déléguée à l'Education nationale et l'Enseignement
supérieur
B.P. 06
Libreville
Tél. : +241 77 30 40
Fax : +241 76 14 52
Mél : bmefane@yahoo.fr

Mme Lucie ADA
Chargée d'Etudes, spécialiste de l'Evaluation
Ministère de l'Education nationale et de l'Enseignement
supérieur
Inspection Générale de l'Education Nationale
B.P. 13448
Libreville
Tél. : +241 06 47 04
Fax : +241 76 42 65
Mél : lucie_ada@yahoo.fr

Mme Rufine Sophie KWENZI MIKALA
Directeur de l'Enseignement pré-primaire
Ministère de l'Education nationale et de l'Enseignement
supérieur
B.P. 6365
Libreville
Tél. : +241 06 20 01 56
Fax : +241 74 06 25
Mél : skm50@hotmail.com

M. Cyriaque MEYE NKWELE
Directeur de l'Alphabétisation
Ministère de la Culture, des Arts et de l'Education populaire
B.P. 1560
Libreville
Tél. : +241 76 20 24/72 35 17
Fax : +241 72 29 88
Mél : bmefane@yahoo.fr

M. Guillaume NSI NGUEMA
Secrétaire Général de l'Education populaire
Ministère de la Culture, des Arts et de l'Education populaire
B.P. 1560
Libreville
Tél. : +241/76 20 24/07 87 02 47
Fax : +241 72 29 88
Mél : bmefane@yahoo.fr

Mme Antoinette ENGONE NZE
Inspecteur de l'Education pré-scolaire et des Affaires
sociales
Ministère de l'Education nationale et de l'Enseignement
supérieur
B.P. 2476
Libreville
Tél. : +241 07 36 71 79
Mél : menzola@yahoo.fr

Mme Blanche-Reine MEBALEY
Coordonnateur du Comité de Lutte contre le sida/ Point
focal du programme VIH/SIDA
Département de l'Education nationale
Ministère de l'Education nationale et de l'Enseignement
supérieur
B.P. 2076
Libreville
Tél. : +241 06 24 53 35
Mél : mebaleyb@yahoo.fr

Mme Brigitte MOUALOUANGO
Chef d'établissement
Ministère de l'Education nationale et de l'Enseignement
supérieur
B.P. 20123
Libreville
Tél. : +241 06 24 77 60
Mél : bmefane@yahoo.fr



Mme Yvette MOUSSOUNDA
Enseignante/Chercheur
Ecole Normale Supérieure
Ministère de l'Education nationale et de l'Enseignement
supérieur
B.P. 17009
Libreville
Tél. : +241 07 14 36 04
Fax : +241 73 31 61
Mél : moussounda_yvette@yahoo.fr

M. Joseph ONDO EVA
Conseiller technique du Ministre
Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et
de l'Innovation technologique
B.P. 2217
Libreville
Tél. : +241 07 28 09 23
Mél : j.ondoeva@voila.fr; j.ondoeva@inet.ga

M. Adrien MAKAYA
Inspecteur pédagogique, responsable de l'Approche par
Compétences (APC), réforme actuellement en cours de
généralisation
Institut pédagogique national (IPN)
Ministère de l'Education nationale et de l'Enseignement
supérieur
B.P. 06
Libreville
Mél : bmefane@yahoo.fr

M. Félix NDONG-OBIANG
Conseiller d'Administration sociale
Ministère des Affaires sociales
B.P. 5684
Libreville
Tél. : +241 07 37 32 45
Mél : ndongobiangfelix@yahoo.fr

M. Joseph MASSALA
Conseiller Communication
Ministère de l'Education nationale et de l'Enseignement
supérieur
B.P. 6711
Libreville
Tél. : +241 07 42 96 95

M. Saint Thomas LECKOGO-ECKUNDA
Directeur de l'Institut pédagogique national
Ministère de l'Education nationale et de l'Enseignement
supérieur
B.P. 813
Libreville
Tél. : +241 07 38 05 75
Mél : leckogoter@yahoo.fr

Mme Bernadette MBENG EKOROZOCK
Ministère de l'Education nationale et de l'Enseignement
supérieur
IGENA B.P. 06
Libreville

M. Maurice OKOUMBA NKOGHE
Primature

M. PISSAME
Conseiller Primature

M. MEZUI
Conseiller Primature

GAMBIA

Mr. Pap SEY (Phd)
Deputy Permanent Secretary
Department of State for Education
Willy Thorpe Place Building
Banjul
Tel: +220 22/72 36/52 34
Fax: +220 22 41 80
E-mail: pap_sey@yahoo.co.uk

Mrs. Fatou Bin NJIE JALLOW
Director Human Resources
Department of State for Education (DOSE)
Bedford Place Boulevard
Banjul
Tel: +220/449 5348/995 6676/420 2257
E-mail: fmbnjie@yahoo.com

Mrs. Ndeban JOOF-NDONG
Senior Education Officer
Department of State for Education
Bedford Place Boulevard
Banjul
Tel: +220/422 7054/987 6586
Fax: +220 422 4180
E-mail: ndeban69@yahoo.co.uk

Mr. Momodou SANNEH
Director Basic and Secondary Education
Department of State for Education
Willy Thorpe Place Building
P.O. Box 656
Banjul
Tel: +220 439 7290
Fax: +220 422 4180
E-mail: momodousanneh@hotmail.com

GHANA

Hon. Ms. Angelina BAIDEN-AMISSAH
Deputy Minister of Basic and Tertiary Education
(In charge of NFE and Literacy)
Ministry of Education
P.O. Box M 45
Accra
Tel: +233 21 66 56 10
Fax: +233 21 67 25 40
E-mail secretary: gyakodom@yahoo.co.uk
Website: www.ghanaweb.com

Hon. Mr. Ampofo TWUMASI
Deputy Minister in charge of Secondary, Vocational and
Technical Education
Ministry of Education
P.O. Box M 45
Accra
Tel: +233 21 68 34 02
Fax: +233 21 67 93 53
E-mail: cean@africaonline.com.gh
Website: www.ghanaweb.com

Mrs. Benedicta Naana BINEY
District Director of Education
Ministry of Education
P.O. Box M 45
Accra
Tel: +233 21 68 34 02
Fax: +233 21 67 93 53
Website: www.ghanaweb.com

Hon. Mr. Joseph B. Danquah ADU
Deputy Minister of Women and Children's Affairs (In
charge of ECD)
P.O. Box MBO 186
Accra, GHANA
Tel: +233 21 66 95 98
Fax: +233 21 68 81 82
E-mail: wd-hnry@yahoo.co.uk

Mrs. Ruth ADDISON
National ECD Coordinator
Ministry of Women and Children's Affairs
P.O. Box M 273
Accra, GHANA
Tel: +233/24 425 1144/21 22 34 25
Fax: +233 21 22 52 97
E-mail: ruthofos@yahoo.co.uk



GUINEE

S.E. M. Ibrahima SOUMAH
Ministre de l'Enseignement technique et de la Formation
professionnelle
Ministère de l'Education nationale
B.P. 6278/9
Conakry
Tél. : +224 41 44 84
Fax : +224 41 33 54
Mél : Isoumah@mirinet.net.gn; isoumah@yahoo.fr

S.E. M. Denis Galéma GUILAVOGUI
Ministre de l'Enseignement pré-universitaire et Education
civique
(Chargé de l'ENF et de l'Alphabétisation)
B.P. 2201
Conakry
Tél. : +224 45 12 95
Fax : +224 41 34 41
Mél : galguivo@mirinet.net.gn; yattara@afribone.net.gn

M. Aboubacar Sidiki YATTARA (PhD)
Coordonnateur national du PEPT (Programme Education
pour Tous)
Ministère de l'Enseignement pré-universitaire et Education
civique
B.P. 2201
Conakry
Tél. : +224 45 15 68/41 34 41
Fax : +224 41 34 41
Mél : yattara@afribone.net.gn; yattara@mirinet.net.gn

S.E. M. Togba Cesaire KPOGHOMOU
Chef Division Education-Formation
Ministère des Affaires sociales, de la Promotion féminine et
de l'Enfance
(Chargé de l'ENF et de l'Alphabétisation)
Kagbelen-Dubreka-Secteur Keitaya
B.P. 527, Conakry
Tél. : +224/60 28 84 29/60 27 85 60
Fax : +224 45 35 18
Mél : maspfe@sotelgui.net.gn

M. Modi Sory BARRY
Conseiller principal chargé des questions pédagogiques
Ministère de l'Enseignement technique
B.P. 5715
Conakry
Tél. : +224 60 26 30 22
Fax : +224 26 30 22
Mél : barryms2@yahoo.fr

Mme Nene CISSOKO
Chef division gestion ressources humaines et formation
Ministère de l'Enseignement pré-universitaire et Education
civique
B.P. 2201
Conakry, GUINEE
Tél. : +224 43 02 48
Fax : +224 41 34 41
Mél : necissoko@yahoo.fr

M. Alpha Mahmoudou DIALLO
Directeur Général Institut National de Recherche et
d'Action Pédagogique (INRAP)
Ministère de l'Enseignement pré-universitaire et Education
civique
B.P. 823
Conakry
Tél. : +224/60 52 68 18/60 21 26 50
Fax : +224/41 34 41
Mél : mahmoudou_diallo@yahoo.fr

GUINEE-BISSAU

S.E. M. Tchernó DJALÓ
Ministre de l'Education nationale et de l'Enseignement
supérieur
(Chargé de l'ENF et de l'Alphabétisation)
Rua Aerolino Cruz
C.P. 353
Bissau
Tél. : +245 20 60 84
Fax : +245 20 14 00
Mél : tchernó_djalo@yahoo.com.br

Mme Rui CORREIA LANDIM
Coordonnateur national EPT/EFA
Ministère de l'Education nationale et de l'Enseignement
supérieur
Institut national pour le développement
Rua Areolino Cruz
C.P. 353
Bissau
Tél. : +245/20 60 84/720 8214
Fax : +245 20 60 84
Mél : landimrui@yahoo.com.br

KENYA

Ms. Ruth CHERUIYOT
Assistant Director of Education
Ministry of Education, Science and Technology
P.O. Box 30040-00100
Nairobi
Tel: +254 20 31 85 81
Fax: +254 20 24 60 11
E-mail: cheruiyot2000@yahoo.com

LESOTHO

Hon. Mrs. Norah Malijane MAQELEPO
Assistant Minister of Education and Training
P.O. Box 47
Maseru 100
Tel: +266 58 88 38 16
Fax: +266 22 32 79 08
E-mail: talanyanel@education.gov.ls

Mr. Paramente PHAMOTSE
Chief Education Officer-Primary Education
Ministry of Education and Training
P.O. Box 47
Maseru 100
Tel: +266 22 32 43 69
Fax: +266 22 31 05 62
E-mail: phamotsep@education.gov.ls
Website: www.education.ls

Ms. Ntsébé KOKOME
Principal Secretary
Ministry of Education and Training
P.O. Box 47
Maseru 100
Tel: +266 22/32 39 56/31 28 49/31 49 81
Fax: +266 22 31 02 06
E-mail: Kokomen@education.gov.ls
Website: www.education.gov.ls

MADAGASCAR

Mme Marie Lydia RAHARIMALALA
Chargée de Communication
Ministère de l'Education nationale et de la Recherche
scientifique
B.P. 267 ou 559
101 Antananarivo, MADAGASCAR

M. Pierre MILY
Secrétaire Général
Ministère de la Population, de la Protection sociale et des
Loisirs
Ambohitovo, Antananarivo 101
MADAGASCAR
Tél. : +261 20 223 0709/32 044 6815
Fax : +261 20 224 6823
Mél : Sg.mppsl@netclub.mg

M. Jean Baptiste RAKOTOZAFY HARISON
Collaborateur technique
Ministère de la Population, de la Protection sociale et des
Loisirs (MPSSL)
Cellule national de Coordination de l'Exécution du
programme conjoint «Appui à l'Education de Base, volet
Education non formelle»
Andraharo, rue du Docteur Raseta, Immeuble Galaxy
Ambohitovo, Antananarivo
Tél. : +261 3 20 52 36 50
Fax : +261 203 9794
Mél : jrakotozafy@yahoo.fr



MALAWI

Hon. Mrs. Kate KAINJA KALULUMA
Minister of Education and Human Resources
(In charge of NFE and Literacy)
Private Bag 328, Capital City
Lilongwe 3
Tel: +265 1 78 93 82
Fax: +265 1 78 80 64
E-mail: kumawandas@malawi.gov.mw

Mr. Joseph MATOPE
Principal Secretary for Education
Ministry of Education and Human Resources
Private Bag 328, Capital City
Lilongwe 3
Tel: +265/1 78 94 04/8 84 36 54
Fax: +265 1 78 80 64
E-mail: jjjmatope@yahoo.co.uk

Mr. Richard M. Kamkosi BANDA
Minister's special personal assistant
Ministry of Education and Human Resources
Private Bag 328, Capital City
Lilongwe 3
Tel: +265 1 78 93 82
Fax: +265 1 78 80 64
E-mail: kumawandas@malawi.gov.mw

Mr. Francis CHALAMANDA R-W
National Coordinator for ECD
Ministry of Gender, Child Welfare and Community Services
Private Bag 330
Lilongwe
Tel: +265 1/77 04 11/72 52 02
Fax: +265 1 77 08 26
E-mail: chalamanda@yahoo.com

MALI

S.E. M. Mamadou Lamine TRAORE
Ministre de l'Éducation nationale
(Chargé de l'ENF et de l'Alphabétisation)
Place de la Liberté
B.P. 71
Bamako
Tél. direct : +223 223 1035
Tél. standard : +223 222/2125/2126
Fax : +223 223 0545/1034
Mél : bonaventuretommaiga@yahoo.fr

M. Bonaventure MAIGA
Conseiller technique, Cabinet du Ministre
Ministère de l'Éducation nationale
B.P. 71
223 Bamako
Tél. : +223 222/2125/2126
Fax : +223 223 0545
Mél : bonaventuretommaiga@yahoo.fr

MAURITANIE

M. Oumar SOUMARE
Chef de Division du Suivi des Enseignants et de la
Formation du personnel
d'encadrement des établissements scolaires
Ministère de l'Enseignement fondamental et secondaire
B.P. 2640
Nouakchott
Tél. : +222/641 8784/661 2227
Fax : +222 529 4909
Mél : os_soumare@yahoo.fr

MAURITIUS

Hon. Mr. Dharambeer GOKHOOL
Minister of Education and Human Resources
(In charge of NFE and Literacy)
IVTB House, 3rd floor
Pont Fer - Phoenix
(Indian Ocean)
Tel: +230 686 2402
Fax: +230 698 3601
E-mail: dgokhool@mail.gov.mu
Website: www.mail.gov.mu

Mrs. Soobhagwatee DHUNNOOKCHAND
Director Support Services
Ministry of Education and Human Resources
Level 3, IVTB House
Phoenix
(Indian Ocean)
Tel: +230 601 5222
Fax : +230 697 9251
E-mail: sdhunnookchand@mail.gov.mu

Hon. Mrs. Indranee SEEBUN
Minister of Women's Rights, Child Development, Family
Welfare and Consumer Protection (In charge of ECD)
2nd floor CSK Building, Corner Remy Ollier/Emmanuel
Anqueil Streets
Port Louis, MAURITIUS (Indian Ocean)
Tel: +230 796 7143
Fax: +230 240 7716
E-mail: issebun@mail.gov.mu

Mrs. Premila AUBEELACK
Permanent Secretary
Ministry of Women's Rights, Child Development, Family
Welfare and Consumer Protection (In charge of ECD)
CSK Building, Corner Remy Ollier/Emmanuel Anqueil
Streets
Port Louis, MAURITIUS (Indian Ocean)
Tel: +230 206 3732 Fax: +230 216 2061
E-mail: paubeelack@mail.gov.mu

MOZAMBIQUE

Mrs. Ana Paulo CHICHAHA
Permanent Secretary
Ministry of Education and Culture
Avenue 24 de Julho, No. 167
P.O. Box 34
Maputo
Tel: +258 21 49 17 48
Fax: +258 21 49 21 96
E-mail: Achichava@mec.gov.mz

Mr. Anisio Matias MATANGALA
Adviser to the Minister
Ministry of Education and Culture
Avenue 24 de Julho, No. 167
9 Andar, C.P. 34
Maputo
Tel: +258 21 49 68 26
Fax: +258 21 49 09 79
E-mail: anisio.matangala@mec.gov.mz

NAMIBIA

Hon. Mrs. Becky R.K. NDJOZE-OJO (PhD)
Deputy Minister of Education
(In charge of NFE and Literacy)
Luther Street
Government Office Park
Private Bag 13391
9000 Windhoek
Tel: +264 61 270 6310
Fax: +264 61 25 41 45
E-mail: florianahansen@yahoo.co.uk

Mr. Ita Vitalis ANKAMA
Permanent Secretary Education
Ministry of Higher Education, Training and Employment
Creation
Private Bag 13186 0 Windhoek
Tel: +264 61 270 6304
Fax: +264 61 25 09 74



Mr. Leonard Penda NAMUHUJA
Special Assistant to the Prime Minister
Government of the Republic of Namibia
Private Bag 13338
Windhoek
Tel: +264 61 287 2094
Fax: +264 61 24 95 46
E-mail: Pnamuhuja@opm.gov.na

NIGER

S.E. M. Harouna HAMANI
Ministre de l'Education de base et de l'Alphabétisation
(Chargé de l'ENF et de l'Alphabétisation)
B.P. 885
Niamey
Tél. : +227 72 22 80
Fax : +227 72 21 05
Mél : ept_ner@hotmail.com

S.E. M. Abdou DAOUDA
Ministre de la Formation professionnelle et technique
chargé de l'Emploi des jeunes
B.P. 12795
Niamey
Tél. : +227 73 69 87
Fax : +227 73 35 93
Mél : abdoudaouda2005@yahoo.fr;
e-maina@intnet.ne

M. Mahamidou OUKALI
Directeur de l'EFPT
Ministère de la Formation professionnelle et technique
(MFPT/ET)
B.P. 215
Niamey
Tél. : +227 72 58 19
Fax : +227 73 35 93
Mél : mahamidou2@yahoo.fr

S.E. M. Ousmane GALADIMA
Ministre des Enseignements secondaire et supérieur, de la
Recherche et de la Technologie
B.P. 620
Niamey
Tél. : +227/72 26 20/97 62 92
Fax : +227 72 40 40
Mél : inoun02@yahoo.fr

Mme Ramatou SIDDO
Conseillère technique du Ministre
Coordonnatrice de l'ADEA au Niger
Ministère de l'Education de base et de l'Alphabétisation
B.P. 557
Niamey
Tél. : +227/98 72 54/72 22 80
Fax : +227 72 21 05
Mél : siramatou2@yahoo.fr

NIGERIA

Hon. Mrs. Chinwe Nora OBAJI
Minister of Education
(In charge of NFE and Literacy)
Federal Ministry of Education
Federal Secretariat, Phase II, 3rd Floor
Shehu Shagari Way
P.M.B. 146
Abuja
Tel: +234 9 523 2800
Fax: +234 9 523/7839/7364
E-mail: pcelumeze@yahoo.com

Dr Ahmed OYINLOLA
Executive Secretary (NMEC)
Federal Ministry of Education
National Commission for Mass Literacy, Adult and Non-
formal Education
P.M.B. 295
Garki, area 3
Abuja
Tel : +234 9 234/4031/4033

Mrs. M. Y. KATAGUM
Deputy Director
Federal Ministry of Education
Plot 54, Cadastral Zone A8, Off Adetokunbo Ademola
Crescent, Wuse II, PMB 476
Garki Abuja
Tel: +234 9/413 9138/523 2800
Fax: +234 9/413 9137/523 7839/523 7364
E-mail: mykatagum@yahoo.co.uk

Mr. A. U. NWADIKE
Director (DPSE)

Mr. A. I. ALI
Assistant Director

Mr. S. AKPAM
Director (DESS)

Mr. O. A. ADARA
Director (NERDC)

Mr. Ahmed MODIBO
Director (NTI)

M. OTTU-BASSY
Deputy Director

**REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO (RDC) La
República Democrática del (Ex-Zaire)**

S.E. M. Théo BARUTI AMISSI IKUMAIYETE
Ministre de l'Enseignement supérieur et universitaire
10 avenue du Haut Commandement
Commune de la Gombe
Kinshasa
Tél. : +243 81 888 8833
Fax : +243 81 888 8833
Mél : minesu2003@yahoo.fr

M. Clément MWABILA MALELA
Conseiller pour les universités et la coopération
Ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire
10 avenue des Forces Armées
Kinshasa
Tél. : +243 99 991 8198
Fax : +243 99 991 8198
Mél : cmwabila@yahoo.fr

RWANDA

S.E. Mme Jeanne d'Arc MUJAWAMARIYA (PhD)
Ministre de l'Education, des Sciences, de la Technologie et
de la Recherche
Vice-présidente du Bureau et du Forum des Ministres
B.P. 622
Kigali
Tél. : +25058/42 34/75 50
Fax : +250 58 42 34
Mél : jmujawamariya@mineduc.gov.rw
semineduc@mineduc.gov.rw
Site web : www.mineduc.gov.rw

M. Callixte KAYISIRE
Inspecteur Général de l'Education
Ministère de l'Education, des Sciences, de la Technologie et
de la Recherche
B.P. 622
Kigali
Mél : ckayisire@mineduc.gov.rw
Site web : www.mineduc.gov.rw

SENEGAL

S.E. M. Georges TENDENG
Ministre de l'Enseignement technique et de la Formation
professionnelle
23, rue Calmette - B.P. 4025 - Dakar
Tél. : +221 646 2801
Fax : +221 821 7136
Mél : dalpha@primature.sn; georgestendeng@hotmail.com;
fay_aliu@yahoo.fr



M. El Hadji Meissa DIOP
Point focal Education Population rurale Direction de la
Planification et de la Réforme de l'éducation (DPRE)
Ministère de l'Education
Rue Calmette, B.P. 4025 - Dakar
Tél. : +221/821 0762/649 3969
Fax: +221 821 0762
Mél : elmeissa@yahoo.fr
Site web : www.education.gouv.sn

SIERRA LEONE

Hon. Mr. Alpha Tejan WURIE (PhD)
Minister of Education, Science and Technology
(In charge of NFE and Literacy)
New England - Freetown
Tel: +232 22 24 08 81
Fax: +232 22 23 50 11
E-mail: moest@sierratel.sl

Mr. William TAYLOR
Director General for Education
Ministry of Education, Science and Technology
New England
Freetown, SIERRA LEONE
Tel: +232 22 24 00 23
Fax: +232 22 22/84 23/30 30
E-mail: wa_t19@yahoo.com.uk

SOUTH AFRICA

Hon. Mrs. Naledi PANDOR
Minister of Education
(In charge of NFE and Literacy)
Department of Education
24 Sol Plaatje House
123 Schoeman Street
Private Bag X603
Pretoria 0002
Tel: +27 12 312 5510
Fax: +27 12 323 5989
E-mail: Heydenreich.c@doe.gov.za
Website: www.education.gov.za

Mr. Luyanda FRANS
Parliamentary Liaison Officer
24 Sol Plaatje House
123 Schoeman Street
Pretoria
Tel: +27 12 312 5510
Fax: +27 21 461 4788
E-mail: frans.l@doe.gov.za
Website: www.education.gov.za

Ms. Louise LEPAN
Director International Relations
Department of Education
123 Schoeman Street
Pretoria 0001
Tel: +27 12 312 5367
Fax: +27 12 321 2531
E-mail: lepan.l@doe.gov.za
Website: www.education.gov.za

Mr. Duncan HINDLE
Director General
Department of Education
Private Bag X 895
Pretoria 0001
Tel: +27 12 312 5442
Fax: +27 12 324 4999
E-mail: hindle.d@doe.gov.za
Website: www.education.gov.za

Mrs. Marie-Louise SAMUELS
Director
Department of Education
123 Schoeman Street
Pretoria 0001, SOUTH AFRICA
Tel: +27 12 312 5435
Fax: +27 12 323 0002
E-mail: samuels.m@doe.gov.za
Website: www.education.gov.za

Mr. Edward Zakhele MBOKAZI
Chief Education Specialist
Department of Education
123 Schoeman Street - Pretoria 0001
Tel: +27 12 312 5419
Fax: +27 12 323 8042
E-mail: mbokazi.z@doe.gov.za
Website: www.education.gov.za

SUDAN

Hon. Mr. Mohamed Ibrahim HAMID
Minister of Education
Federal Ministry of Education
Nile Street
P.O. Box 284 - Khartoum
Tel: +249 18 377 7016
Fax +249 18 377 9202
E-mail: almutasim2@hotmail.com

SWAZILAND

Hon. Mrs. Constance SIMELANE
Minister of Education
(In charge of NFE and Literacy)
Government Complex
P.O. Box 39 - H-100 Mbabane
Tel: +268 404 3308
Fax: +268 606 3710
E-mail: minister@education.gov.sz

TANZANIA

Hon. Mr. Ludovick John MWANANZILA (MP)
Deputy Minister
(In charge of NFE and Literacy)
Ministry of Education and Vocational Training
P.O. Box 9121
Dar-es-Salaam
Tel: +255 22 211/3134/0146
Fax: +255 22 211 3271
E-mail: wel@raha.com

Ms. Margaret MUSSAI
Senior Community Development Officer-ECD Coordinator
Ministry of Community Development, Gender and
Children
P.O. Box 3448
Dar-es-Salaam
Tel: +255 22 213 2647
Fax: +255 22 213 2647
E-mail: magsaa2000@yahoo.com

Hon. Mrs. Batilda Salha BURIAN
Deputy Minister of Community Development, Gender and
Children
(In charge of ECD)
P.O. Box 3448
Dar-Es-Salaam
Tel: +255 22 213 2647
Fax: +255 22 213 2647
E-mail: batildab@yahoo.co.uk

Mr. Gordian Joseph MUKIZA
Education Programme Officer
UNESCO National Commission of Tanzania
P.O. Box 20384
Dar es Salaam
Tel: +255 22 212 6598
Fax: +255 22 213 4292
E-mail: gmukiza@hotmail.com

TOGO

M. Komlan Fonsi DAGOH
Directeur de Cabinet
Ministère de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche
B.P. 398
Lomé
Tél. : +228 221 6865
Fax : +228 222 0783



M. A. Adadé Gbikpon GABA
Chargé d'Etudes
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
B.P. 398
Lomé
Tél. : +228 911 6860
Fax : +228 222 0783
Mél : Adabe-gbikpon.gabon@laporte.net

M. Issifou Taffa TABIOU
Directeur de Cabinet
Ministère de l'Enseignement technique et
de la Formation professionnelle
B.P. 398
Lomé
Tél. : +228 221 3061
Fax : +228 221 8934
Mél : tsasr@yahoo.fr

S.E. M. Mbow Jérémie KADOUMTA
Directeur de Cabinet du Ministre de la Population, des
Affaires sociales et de la Promotion féminine
Représentant du Ministre
B.P. 20007
Lomé
Tél. : +228 225 8856
Fax : +228 221 2575
Mél : jkadoumta@caramail.com

Mme Amanda Eyana KPEMISSI
Directeur de Cabinet
Ministère des Enseignements primaire et secondaire
B.P. 12 175
Lomé
Tél. : +228 222 8671
Fax : +228 908 3882
Mél : Kpemissi03@yahoo.fr

UGANDA

Hon. Mrs. Geraldine NAMIREMBE BITAMAZIRE
Minister of Education and Sports
Embassy House, Parliament Avenue
P.O. Box 7063
Kampala
Tel: +256 41/25 72 00/23 63 96
Fax: +256 41 23 04 37
E-mail: nbitamazire@education.go.ug; muzaalepaul@yahoo.com

Mr. Paul MUZAALE
Senior Assistant Secretary
Ministry of Education and Sports
P.O. Box 7063
Kampala
Tel: +256 41 23 52 11
Fax: +256 41 23 04 37
E-mail: Muzaalepaul@yahoo.com
Website: www@education.go.ug

Mrs. Resty MUZIRIBI
Acting Assistant Commissioner Pre-Primary Education
Ministry of Education and Sports
P.O. Box 7063
Kampala
Tel: +256 41 23 44 51/4
Fax: +256 77 250 8759
E-mail: muziribi@education.co.ug

ZAMBIA

Hon. Mr. Brian CHITUWO
Minister of Education
(In charge of NFE and Literacy)
P.O. Box 500093
15102 Ridgeway
Lusaka
Tel: +260 1 25 35 02
Fax: +260 1 25 35 02
E-mail: bchituwo@moe.gov.za

Mr. Ronald Siame KAULULE
Chief Education Standards Officer
Ministry of Education
P.O. Box 50093
01 Lusaka, ZAMBIA
Tel: +260 1 25 03 40
Fax: +260 1 25 15 07
E-mail: dkaulule@moe.gov.zm

ZANZIBAR, TANZANIA

Hon. Mr. Haroun Ali SULEIMAN
Minister of Education and Vocational Training
(In charge of NFE and Literacy)
P.O. Box 3955/394
Zanzibar
Tel: +255 74 747 9455
Fax: +255 24 223 2827
E-mail: edu@zanzinet.com

Mr. Suleiman TAKADIR
Private Secretary to the Minister
Ministry of Education and Vocational Training
P.O. Box 394
Zanzibar
Tel: +255/22 223 2827/74 133 3154
Fax: +255/22 223 2827/22 423 2827
E-mail: edu@zanzinet.com

Mr. Hussein Omar FAKI
Director Teacher Education (Curriculum, Exams and
INSET)
Ministry of Education and Vocational Training
P.O. Box 394
Zanzibar
Tel: +255/74 748 6334/77 787 8549
Fax: +255/24 223 2827/223 2827
E-mail: edu@zanzinet.com

ZIMBABWE

Hon. Mr. Aeneas Soko CHIGWEDERE
Minister of Education, Sports and Culture
(In charge of NFE, Literacy and ECD)
Ambassador House
Union Avenue, 2nd Street
P.O. Box CY 121
Causeway-Harare
Tel: +263 4 70 01 08
Fax: +263 4 79 21 10
E-mail: achigwedere@moesc.gov.zw
jesga2000@yahoo.com; jestinagava@yahoo.co.uk

Mrs. Tumisang THABELA
Deputy Provincial Education Director
Ministry of Education, Sports and Culture
Private Bag 5824
Gwanda
Tel: +263 842 3014
Fax: +263 842 3383
E-mail: tumisangk@yahoo.com

ADEA Steering Committee member Agencies/Organismes membres du Comité directeur

African Development Bank/Banque africaine de développement (ADB/BAD)

Ms. Alice HAMER
Director Social Development Department, North, East and
South Region (ONSD)
B.P. 323
1002 Tunis Belvédère, TUNISIE
Tel: +216 71 10 20 76
Fax: +216 71 33 25 75
E-mail: a.hamer@afdb.org
Website: www.afdb.org



Ms. Zeinab EL BAKRI
Vice President ADB
13, rue de Ghana - B.P. 323
1002 Tunis Belvédère, TUNISIE
Tel: +216 71 10 20 04
Fax: +216/71 33 25 75/71 35 19 33
E-mail: z.elbakri@afdb.org
Website: www.afdb.org

Ms. Margaret KILO
Chief Education Specialist
Policy and Procedures Division (POPR)
13, rue de Ghana
1002 Tunis Belvédère, TUNISIA
Tel: +216 71 10 29 84
Fax: +216 71 33 25 75
E-mail: jimai56@yahoo.com;
m.kilo@afdb.org
E-mail: www.afdb.org

M. Andre KOMENAN
Chef de Division Education (ONSD)
BAD/ATR
15 avenue de Ghana
Angle de trois rues : Avenue de Ghana, rue Pierre de
Coubertin, rue Hedi Nouria
B.P. 323 - 1002 Tunis Belvédère, TUNISIE
Tél. : +216 71 10 21 50
Fax : +216 71 33 25 75
Mél : a.komenan@afdb.org
Site web : www.afdb.org

M. Mamadou Lamine NDONGO
Représentant régional
Banque africaine de Développement
Bureau régional du Gabon (GARO)
Boulevard Triomphal El Hadj Omar Bongo
B.P. 4075 - Libreville, GABON
Tél. : +241 76 85 76
Fax : +241 76 85 77
Site web : www.afdb.org

M. Corbin Michel GUEDEGBE
Expert en Education
Banque africaine de Développement
15 avenue de Ghana
B.P. 327
1002 Tunis Belvédère, TUNISIA
Tél. : +216 71 10 24 05
Fax : +216 71 33 36 48
Mél : c.guedegbe@afdb.org
Site web : www.afdb.org

Mr. Sibry TAPSOBA
Advisor to the Vice President
African Development Bank
13, rue de Ghana
B.P. 323
1002 Tunis Belvédère, TUNISIA
Tel: +216 71 10 31 20
Fax: +216 71 83 27 37
E-mail: s.tapsoba@afdb.org
Website: www.afdb.org

**Austria: Federal Ministry for Foreign Affairs-Department
for Development Co-operation/Programming and
Planning/Asia, Mediterranean, Middle East and Central
America/Autriche: Ministère des Affaires étrangères-
Département de la Coopération du Développement
(DDC/DCD)**

Ms. Lydia SAADAT
Head of VII 5b/Programming and Planning Asia,
Mediterranean, Middle East and Central America
Minoritenplatz 9
A-1014 Vienna, AUSTRIA
Tel: +43(0)5 01 150 4470
Fax: +43(0)5 01 159 4470
E-mail: lydia.saadat@bmaa.gv.at

**Canadian International Development Agency/Agence
Canadienne du Développement International (CIDA/
ACDI)**

Mr. Dan THAKUR
Senior Education Specialist, Africa Branch
200, Promenade du Portage
Gatineau, Québec K1A 0G4, CANADA
Tél. : +1 819 997 1309
Fax : +1 819 953 9453
Mél : dan_thakur@acdi-cida.gc.ca

Ms. Anne BANWELL
Senior Development Officer
Canadian International Development Agency (CIDA)
Pan-Africa Program, Africa Branch
200, Promenade du Portage
Gatineau, Québec K1A 0G4, CANADA
Tel: +1 819 994 4295
Fax: +1 819 997 5453
E-mail: ANNE_BANWELL@acdi-cida.gc.ca
Website: www.acdi-cida.gc.ca

M. Ibrahima DIOME
Spécialiste en Education
Agence Canadienne du Développement International
(ACDI/CIDA)
373 Cité Belvédère Dalifort Pikiné
Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 849 7740
Fax : +221 822 1307
Mél : ibrahima_diome@bacdi-senegal.org

M. Soumaila DIAKITE
Conseiller en Education
Ambassade du Canada
C/o ACDI/CIDA
Route de Koulikwo
C.P. 198 Bamako, MALI
Tél. : +223 221/3096/8217
Fax : +223 21 83 94
Mél : soumaila.diakite@uapmali.org

M. Alfred OUEDRAOGO
Agent principal de développement, Responsable Education
Ambassade du Canada
01 B.P. 548
Ouagadougou 01, BURKINA FASO
Tél. : +226 50 31 18 94 ext3452
Fax : +226 50 31 19 00
Mél : alfred.ouedraogo@international.gc.ca

Mrs. Victoria MUSHI
Senior Development Officer, Education
Canadian High Commission
Canadian International Development Agency (CIDA)
P.O.Box 1022
Dar es Salaam, TANZANIA
Tel. +255 22 216 3300
Fax: +255 22 211 6897
E-mail: victoria.mushi@international.gc.ca

Mrs. Beatrice OMARI
Education Advisor
Canadian Cooperation Office
Canadian International Development Agency (CIDA)
38 Mirambo Street/Garden Avenue
P.O. Box 80490
Dar es Salaam, TANZANIA
Tel: +255 22 211 0969-71
Fax: +255 22 211 1093
E-mail: beatrice.omari@ccotz.org

Mr. Mc Pherson JERE
Education Specialist
Malawi-Canada PSU, Samala House
Private Bag A59
Lilongwe, MALAWI
Tel: +265 1 77 55 44 ext.204
Fax: +265 1 77 50 80
E-mail: mjere@cidamalawi.org



Mr. Antonio Mizé FRANCISCO
Program Officer
Canadian International Development Agency (CIDA)
Av. Armando Tivane, 1384
C.P. 2425
Maputo, MOZAMBIQUE
Tel: +258 21 49 98 89/91
Fax: +258 21 49 37 39
E-mail: mize@cida-psu.com

Ms. Suzanne STUMP
Senior Advisor
Canadian International Development Agency (CIDA)
C.P. 2425
Avenida Armando Tivane 1384
Maputo, MOZAMBIQUE
Tel: +258 21 49 98 89
Fax: +258 21 49 37 39
E-mail: suzanne@cida-psu.com

Ms. Belinda CHESIRE
Development Officer
Canadian High Commission
Canadian International Development Agency (CIDA)
Limuru Road, Gigiri
P.O. Box 1013 Code 00621
Nairobi, KENYA
Tel: +254 20 366/3000/3457
Fax: +254 20 366 3916
E-mail: belinda.chesire@international.gc.ca
E-mail : www.nainda.gc.ca

Mr. Alfred OJWANG
Education Advisor
ACDI/CIDA
Canadian High Commission
P.O. Box 1013
00621 Nairobi, KENYA
Tel: +254 20 366/3000/3457
Fax: +254 20 366 3916
E-mail: alfredo@microdeconsult.com

**Dutch Ministry of Foreign Affairs/Pays Bas : Ministère
des Affaires étrangères**

Ms. Corien SIPS
Senior Policy Advisor
Netherlands Ministry of Foreign Affairs
Education and Development Division
P.O. Box 20061
2500 EB The Hague
THE NETHERLANDS
Tel: +31 70 348 5299
fax: +31 70 348 6436
E-mail: corien.sips@minbuza.nl

Mr. Vincent SNIJDERS
First Secretary (Education)
Royal Netherlands Embassy
United Nations Avenue
P.O. Box 31905
Lusaka, ZAMBIA
Tel: +260 1 25 38 19
Fax: +260 1 25 37 33
E-mail: vincent.snijders@minbuza.nl
Website : www.minbuza.nl

Mr. Fon A.T.H. VAN OOSTERHOUT
Bezuidenhoutseweg 67
P.O. Box 20061
2500 EB, The Hague
THE NETHERLANDS
Tel: +31 (0)70 348 6034
Fax: +31 (0)70 348 6436
E-mail: ath.oosterhout@minbuza.nl

European Commission/Commission européenne (EU/CE)

Mme Marja KARJALAINEN
Administrateur Principal
Commission européenne
Direction générale du Développement
Unité D6 Développement Humain et Social
12 Rue de Genève
B-1049 Bruxelles, BELGIQUE
Tél. :+32 2 299 6380
Fax :+32 2 299 2875
Mél : Marja.Karjalainen@cec.eu.int

**Finland: Ministry for Foreign Affairs/Finlande :
Ministère des Affaires étrangères**

Mr. Jussi KARAKOSKI
Education Advisor
Department for Development Policy
Ministry for Foreign Affairs
P.O. Box 176
Katajanokanlaituri 3
FIN-00161 Helsinki, FINLAND
Tel: +358 9 16 05 64 35
Fax: +358 9 16 05 61 00
E-mail: jussi.karakoski@formin.fi
Website: www.formin.fi

Mr. Tuomas TAKALA (PhD)
University of Tampere, Department of Education
Member of WG Higher Education
FIN - 33014, Tampere, FINLAND
Tel: +358 3 35 51 60 85
Fax: +358 3 215 7502
E-mail: m.tuomas.takala@uta.fi
Website: www.uta.fi

Mr. Timo AARREVAARA (PhD)
Research Director
University of Tampere, Department of Administrative
Science
FIN - 33014, Tampere, FINLAND
Tel: +358 3 215 7559
E-mail: timo.aarrevaara@uta.fi

Ms. Riitta-Liisa KORKEAMAKI (PhD)
Senior Lecturer, Member of WG ECD
University of Oulu, Dept. of Education
P.O. Box 2000
FIN-90014, Oulu, FINLAND
Tel: +358 8 553 3701
Fax: +358 8 553 3744
E-mail: rlkorkea@ktk.oulu.fi

**France: Ministry of Foreign Affairs-Department of
International Cooperation and Development/**

**France : Ministère des Affaires étrangères-Direction
générale de la Coopération internationale et du
Développement (DGCID/DICD)**

M. Jean-Claude MANTES
Chargé de mission au Développement social et Coopération
éducative/DCT-HEA
20, Rue Monsieur, bureau 328B
75007 Paris 07 SP, FRANCE
Tél. : +33 (0)1 53 69 31 24
Fax : +33 (0)1 53 69 37 83
Mél : jean-claude.mantes@diplomatie.gouv.fr

**Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit
(GTZ)**

Mme Cornelia BATCHI
Conseillère en Education
Division Santé, Education et Sécurité Sociale (4300)
Secteur Education (4316)
Postfach 5180 - D-65726 Eschborn, DEUTSCHLAND
Tél. : +49 61 96 79 12 54 Fax : +49 61 96 79 80 12 54
Mél : Cornelia.Batchi@gtz.de



Mr. Peter HESSE
Founder/Director/Honorarkonsul von Island
Peter Hesse Foundation/Solidarity in Partnership for One
world (PHF)
Otto-Hahn Strasse 2
D-40699 Erkrath, GERMANY
Tel: +49 21 146 6268; +33 (0)4 50 51 13 05
Fax: +49 21 12 50 94 97
E-mail: p.hesse@solidarity.org
Website: www.solidarity.org

Mr. Andreas H. SCHOTT, M.A.
Technical Advisor (GTZ)
Basic Education Programme Namibia
Upgrading African Languages (AfriLa)
P.O. Box 90546
Klein Windhoek, NAMIBIA
Tel: +264 61 293 3306
Fax: +264 61 293 3304
E-mail: andreas.schott@gtz.de

Ms. Carole BLOCH (PhD)
PRAESA, UCT
24 Cook Road
Claremont, Cape Town
SOUTH AFRICA
Tel: +27 21 650 3589
Fax: +27 21 650 3027
E-mail: cbloch@humanities.uct.ac.za

Mr. Wolfgang LEUMER
Project Director IIZ/DVV
9 Scott Road
Observatory 7925
Cape Town, SOUTH AFRICA
Tel: +27 21 447 4828
Fax: +27 21 447 4878
E-mail: iiz-dvv@iafrica.com
Website : www.aldsa.com

Mr. Abdoul Hamid DIALLO
IIZ/DVV Coordinator
Institute for International Cooperation of the German Adult
Education Association
IIZ/DVV
B.P. 1580
Conakry, GUINEE
Tel: +224 60/25 53 53/20 04 88
E-mail: iiz-dvv@sotelgui.net.gn

**International Institute for Educational Planning/Institut
international de Planification de l'éducation (IIEP/IIPE)**

Mr. Mark BRAY
Director IIEP/UNESCO
7-9 rue Eugène Delacroix
75116 Paris, FRANCE
Tel: +33 (0)1 45 03 77 10
Fax : +33 (0)1 40 72 83 66
E-mail: m.bray@iiep.unesco.org
Website: www.unesco.org/iiep

Mme Françoise CAILLODS
Directrice adjointe
7-9 rue Eugène Delacroix
75016 Paris, FRANCE
Tél. : +33 (0)1 45 03 77 38
Fax : +33 (0)1 40 72 83 66
Mél : f.cailloids@iiep.unesco.org
Site web : www.unesco.org/iiep

M. Serge PEANO
Spécialiste principal de programme
7-9 rue Eugène Delacroix
75116 Paris, FRANCE
Tél. : +33 (0)1 45 03 77 48
Fax : +33 (0)1 40 72 83 66
Mél : s.peano@iiep.unesco.org
Site web : www.unesco.org/iiep

**Ireland: Department of Foreign Affairs/Irlande :
Ministère des Affaires étrangères (Irish Aid)**

Ms. Máire MATTHEWS
Education Advisor
Irish Aid
Department of Foreign Affairs
Bishop's Square, Lr. Kevin St.
Redmond's Hill
Dublin 2, IRELAND
Tel: +353 1 408 2923
Fax: +353 1 408 2884
E-mail: Maire.Matthews@dfa.ie

Mrs. Lidia MEQUE
Education Advisor
Irish Aid
Embassy of Ireland
Julius Nyerere Avenue n.3332
258 Maputo, MOZAMBIQUE
Tel: +258 21 49 14 40
Fax: + 258 82/32 45 52/30 23
E-mail: Lidia.meque@dfa.ie

Mr. Workineh TILAHUN (PhD)
Education Advisor
Irish Aid
Embassy of Ireland
P.O. Box 9585
Addis Ababa, ETHIOPIA
Tel: +251 11 466 5050
Fax: +251 11 466 5020
E-mail: tilahun.workineh@dfa.ie

Mrs. Keratile THABANA
Education Advisor
Irish Aid
Private Bag A 67
Tonakholo Road
100 Maseru West, LESOTHO
Tel: +266 22 31 40 68
Fax: +266 22 31 00 28
E-mail: Keratile.thabana@dfa.ie

Ms. Rosemary RWANYANGE
Education Advisor
Irish Aid
P.O. Box 7791
Kampala, UGANDA
Tel: +256 41/34 04 00/34 43 44
Fax: +256 41 34 43 53
E-mail: rosemary.rwanyange@dfa.ie

Ms. Annalize FOURIE
Education and Health Programme Advisor
Irish Aid
Embassy of Ireland
P.O. Box 4174
0001 Pretoria, SOUTH AFRICA
Tel: +27 12 342 5062 ext.125
Fax: +27 12 342 3461
E-mail: Annalize.fourie@dfa.ie

Ms. Khathutshelo Onica DEDEREN
General Manager Curriculum Development and Support
Limpopo Province Department of Education
96 Plein Street
0699 Polokwane, SOUTH AFRICA
Tel: +27 15 297/0346/8013
Fax: +27 15 297 7338
E-mail: dederenko@edu.norprov.gov.za

Mr. Thikhathali Michael MALIAVUSA
Programme Manager
IRISH AID
P.O. Box 4478
0700 Polokwane, SOUTH AFRICA
Tel: +27 15 297 5334
Fax: +27 15 297 5334
E-mail: m.maliavusa@mweb.co.za



Ms. Miyanda KWAMBWA
Education Advisor
Irish Aid
Embassy of Ireland
P.O. Box 34923
Plot 6663 Katima Mulilo Road
Olympia Park
Lusaka, ZAMBIA
Tel: +260 1 29/11 24/06 50
Fax: +260 1 29 04 82
E-mail: Miyanda.kwambwa@dfa.ie

Japan International Cooperation Agency/Agence japonaise de Coopération internationale (JICA)

Ms. Yumiko YOKOZEKI
Senior Education Advisor
JICA Regional Support Office for Eastern and Southern Africa
P.O. Box 50572-00200
Nairobi, KENYA
Tel: +254 20 272 4877
Fax: +254 20 272 0190
E-mail: yokozeki.yumiko@jica.go.jp
Website: www.jica.go.jp

Mr. Naoyuki NEMOTO
Officer of Basic Education team II, Basic Education Group,
Human Development Department HQS of JICA
Institute for International Cooperation
Shinjuku Maynds Tower Building 8F
2-1-1, Yoyogi, Shibuyaku-ku
151-8558 Tokyo, JAPAN
Tel: +81 3 53 52 52 10
Fax: +81 3 53 52 51 11
E-mail: Nemoto.Naoyuki@jica.go.jp;
jicahm-education3@jica.go.jp

Mme Kumiko KAITANI
Chargée de la formulation des Projets en Education
JICA Sénégal
13, rue Colbert
Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 644 2349
Fax : +221 823 8538
Mél : Kaitani.Kumiko@jica.go.jp
Site web : <http://www.jica.go.jp/>

**Norwegian Agency for Development Cooperation/
Agence norvégienne pour la coopération au développement (NORAD)**

Ms. Bente NILSON
Head of Education Unit
Ruseløkkveien 26
P.B. 8034 Dep.
NO-0030 Oslo, NORWAY
Tel: +47 22 24 20 30
Fax: +47 22 24 20 31
E-mail: bente.nilson@norad.no
Bente.nilson@norad.telemax.no
Website: www.norad.no

Mr. Dankert VEDELER
Deputy Director
Norwegian Ministry of Education and Research
Department of Policy Analysis and International Affairs
Akersgt. 44, rom 5079-Y
P.O. Box 8119 DEP
NO-0032 Oslo, NORWAY
Tel: +47 22 24 76 46
Fax: +47 22 24 27 32
E-mail: dv@ufd.dep.no
Website: www.odin.dep.no/kd

Mr. Roald SKOELV
Centre Leader
Centre for International Education
Oslo University College
P.O. Box 4 St. Olavs Plass
NO-0130 Oslo, NORWAY
Tel: +47 22 45 21 57
Fax: +47 22 45 21 21
E-mail: Roald.Skoelv@lu.hio.no

**Royal Danish Ministry of Foreign Affairs/Danemark :
Ministère des Affaires étrangères (DANIDA)**

Mr. Poul Erik RASMUSSEN
Senior Education advisor, BFT3
Royal Danish Ministry of Foreign Affairs (DANIDA)
2 Asiatic Plads
DK-1448 Copenhagen, DENMARK
Tel: +45 33 92 19 23
Fax: +45 32 54 05 33
E-mail: Pouras@um.dk

Mme Rikke DAMM
Conseillère Programme Education
Ambassade Royale du Danemark (DANIDA)
Les Cocotiers, Lot P7, B.P. 1223
01 Cotonou, BENIN
Tél. : +229 21 30 38 63
Fax : +229 21 30 38 60
Mél : rikdam@um.dk
Site web : www.ambcotonou.um.dk

**Swedish International Development Cooperation
Agency/Agence suédoise de développement international (Sida/Asdi)**

Mr. Kaviraj APPADU
Senior Programme Officer Education Division
Department for Democracy and Social Development
Sveavägen 20 - SE-105-25 Stockholm, SWEDEN
Tel: +46 8 698 5588 - Fax: +46 8 698 5647
E-mail : kaviraj.appadu@sida.se

**Swiss Agency for Development and Cooperation/
Direction du Développement et de la Coopération (SDC/
DDC)**

Mr. Ahlin BYLL-CATARIA
Senior Advisor
Section West Africa
ADEA Chair/Président de l'ADEA
Freiburgstrasse 130
CH 3003 Berne, SWITZERLAND
Tel: +41 31 322 3428
Fax: +41 31 322 6330
E-mail: ahlin.byll@deza.admin.ch

Mme Fabienne LAGIER
Leader GTENF
Conseillère en Education, Section Développement Social
Swiss Agency for Development and Cooperation/Direction
du Développement et de la Coopération (SDC/DDC)
Freiburgstrasse 130
CH-3003 Berne, SUISSE
Tél. : +41 31 323 1734
Fax : +41 31 323 1764
Mél : fabienne.lagier@deza.admin.ch
Site web : www.um.sdc.ch

Mme Beate WILHELM
Assistante Directeur Général
Domaine des Ressources Thématiques
Direction du Développement et de la Coopération (SDC)
Freiburgstrasse 130
CH-3003 Berne, SUISSE
Tél. : +41 31 322 3461
Fax : +41 31 323 2610
Mél : beate.wilhelm@deza.admin.ch
Site web : www.deza.admin.ch



Mme Koumba BOLY BARRY
Coordinatrice de Programme d'Alphabétisation et de
Formation Coopération Suisse/Ambassade de Suisse
01 B.P. 578 Ouagadougou 01
BURKINA FASO
Tél. : +226 50 31 31 77
Fax : +226 50 31 88 29
Mél : alpha@fasonet.bf; koumbabar@yahoo.fr

Mme Mary-Luce FIAUX NIADA
Chargée de programme Education
Bureau de la coopération suisse au Mali
Route de Koulikoro, quartier Hippodrome
B.P. 2386 - Bamako, MALI
Tél. : +223 221 3205
Fax : +223 221 8179
Mél : Bamako@sdc.net
Site web : www.ddc-mdi.org

M. Jean-Bosco Hibra ADOSSONG
Chargé de Programme Education
Bureau de la Coopérations Suisse au Tchad
B.P. 1102
N'Djaména, TCHAD
Tél. : +235/29 32 82/51 73 14
Fax : +235 51 74 16
Mél : jean-bosco.adossong@sdc.net

M. Ali ABDOULAYE
Coordinateur ONG VIE
Direction du Développement et de la Coopération Suisse
(SDC/DDC)
B.P. 728 Niamey, NIGER
Tél. : +227 73 39 16/75 25 60
Fax : +227 73 33 13/75 54 48
Mél : viebayra@intnet.ne; niamey@sdc.net

**UK: Department for International Development/
Département pour le développement international
(DFID)**

Ms. Carew TREFFGARNE
Regional Education Advisor-Africa
Department for International
Development (DFID)
1 Palace Street
London SW1E 5HE, UNITED KINGDOM
Tel: +44 (0)20 7 023 0658
Fax: +44 (0)20 7 023 0491
E-mail: c-treffgarne@dfid.gov.uk

Mr. Desmond BERMINGHAM
Head of Profession, Education
Department for International
Development (DFID)
Africa Policy Division
1 Palace St
London SW1E 5HE, UNITED KINGDOM
Tel: +44 (0)20 7 023 1749
Fax: +44 (0)20 7 023 00287
E-mail: D-Bermingham@dfid.gov.uk

Mr. Richard ARDEN
Senior Education Advisor,
Education and Skills Team
Africa Policy Division
Department for International
Development (DFID)
1 Palace Street
London SW1E 5HE, UNITED KINGDOM
Tel: +44 (0)20 7 023 1273
Fax: +44 (0)20 7 023 0428
E-mail: R-Arden@dfid.gov.uk

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation/Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO)

Mrs. Ann-Therese NDONG-JATTA
Director Basic Education Division
Bureau 4.074
7, Place de Fontenoy
75352 Paris 07, FRANCE
Tel: +33 (0)1 34 51 28 65
Fax: +33 (0)1 45 68 56 29
E-mail: at.ndong-jatta@unesco.org

Mr. Nicholas BURNETT
Director, Education For All Global Monitoring Report (EFA)
UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, FRANCE
Tel: +33 (0)1 45 68 09 48
Fax: +33 (0)1 45 68 56 41
E-mail: n.burnett@unesco.org
Website: www.efareport.unesco.org

Mme Michelle NEUMAN
Special advisor
Early childhood care and education, EFA Global Monitoring Report
UNESCO
7, place de Fontenoy - 75352 Paris 07 SP, FRANCE
Tel: +33 (0)1 45 68 08 48
Fax: +33 (0)1 45 68 56 41
E-mail: m.neuman@unesco.org
Website www.efareport.unesco.org

Ms. Faryal KHAN (PhD)
Programme Specialist
UNESCO Primary Education
7 Place de Fontenoy - 75352 Paris 07, FRANCE
Tel: +33 (0)1 45 68 10 18 Fax: +33 (0) 1 45 68 56 26
E-mail: f.khan@unesco.org
Website: www.unesco.org

S.E. M. Yvon CHARBONNEAU
Ambassadeur, Délégué permanent du Canada
Délégation du Canada auprès de l'UNESCO
Maison de l'UNESCO, Bureau M8 31
1, rue Miollis
75732 Paris Cedex 15, FRANCE
Tél. : +33 (0)1 45 68 35 17
Fax : +33(0)1 43 06 87 27
Mél : yvon.charbonneau@international.gc.ca; dl.canada@unesco.org

Ms. Aline BORY-ADAMS
UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
ED/PEQ Division for the Promotion of Quality Education
7, Place de Fontenoy
Paris 07 SP, F-75352, FRANCE
Tel : +33 (0)1 45 68 08 68
Fax : +33 (0)1 45 68 56 35
E-mail: a.bory-adams@unesco.org

Mr. Peter SMITH
ADG/ED Assistant Director General
7, Place de Fontenoy
B1 Fontenoy, room 4.048
75352 Paris 07, FRANCE
Tel: +33 (0)1 45 68 10 47
Fax: +33 (0)1 45 68 56 27
E-mail: p.smith@unesco.org

M. Adama OUANE
Directeur Institut de l'UNESCO pour l'Éducation/UNESCO
Institute for Education (IUE/UIE)
Feldbrunnenstrasse 58
D-20146, Hambourg, ALLEMAGNE
Tél. : +49 40 44 80 41 30
Fax : +49 40 410 7723
Mél : a.ouane@unesco.org
Site web : www.unesco.org/education/uie



Mme Noëline Raondry RAKOTOARISOA
Spécialiste du Programme Sciences
UNESCO/BREDA
12, Avenue Léopold Sédar Senghor
B.P. 3311
Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 849 2323
Fax : +221 823 8393
Mél : n.raondry-rakotoarisoa@unesco.org
Site web : www.dakar.unesco.org

M. Teeluck BHUWANEE (PhD)
Spécialiste de programme Enseignement secondaire,
technique et professionnel
UNESCO-Bureau Régional de l'Education en Afrique
B.P. 3311
Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 849 2347
Fax : +221 823 8393
Mél : t.bhuwanee@unesco.org

Mme Fatoumata MAREGA
Spécialiste de programme
UNESCO/BREDA
12, avenue L.S. Senghor
B.P. 3311
Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 849 2316
Fax : +221 823 8622
Mél : f.marega@unesco.org
Site web : www.dakar.unesco.org

Mme Cristina SANTOS
UNESCO/BREDA
1, rue Mermoz
Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 849 2313
Fax : +221 823 8393
Mél : c.santos@unesco.org

M. Mathieu BROSSARD
Analyste des politiques éducatives
UNESCO/BREDA-Pôle de Dakar
12, avenue L.S. Senghor
B.P. 3311
Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 849 0133
Fax : +221 823 0134
Mél : m.brossard@poledakar.org; m.brossard@unesco.org

M. Magatte FAYE
Assistant Chef Unité LBE/BREDA
Sacré Coeur 3 no 9875
Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 849 2323
Fax : +221 823 8393
Mél : ma.faye@unesco.org

M. Jacques GUIDON
Conseiller Directeur BREDA
UNESCO-Bureau Régional de l'Education en Afrique
12, avenue L.S. Senghor
B.P. 3311
Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 849 2382
Fax : +221 823 8393
Mél : j.guidon@unesco.org

M. Henri Mathieu LO
Professeur d'Université
Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD)
B.P. 5005
Dakar Fann, SENEGAL
Tél. : +221/644 5119/824 2302
Fax : +221 860 0519
Mél : henri@refer.sn; lohenrimathieu@yahoo.fr

Mrs. Heila LOTZ-SISITKA (PhD)
Professor
University of Rhodes
P.O. Box 94
Grahamstown, SOUTH AFRICA
Tel: +27 46 603 8390
Fax: +27 46 636 1495
E-mail: H.Lotz@ru.ac.za
Website: www.ru.ac.za/eesu

Mrs. AKPEZI OGBUIGWE
Professor
UNEP
P.O. Box 47074
Nairobi, KENYA
Tel: +254 20 762 3381
Fax: +254 20 762 3917
Mél : akpezi.ogbuigwe@unep.org

Mr. Albert MOTIVANS
Senior Programme Specialist
UNESCO Institute for Statistics (UIS)
C.P. 6128
Succursale Centre-Ville
H3C 3J7 Montréal QC, CANADA
Tel: +1 514 343 7629
Fax: +1 514 343 6872
E-mail: a.motivans@uis.unesco.org
Website: www.uis.unesco.org

Mr. Michael BRUNEFORTH
UNESCO Institute for Statistics (UIS)
C.P. 6128
Succursale Centre-Ville
H3C 3J7 Montréal QC, CANADA
Tel: +1 514 343 7789
Fax: +1 514 343 6882
E-mail: m.bruneforth@uis.unesco.org
Website: www.uis.unesco.org

M. Bernard AUDINOS
Coordonnateur GTES SISED pour l'Afrique de l'Ouest et
l'Afrique du Centre
Institut de Statistiques de l'UNESCO (ISU/UIS)
12 Avenue L.S. Senghor
Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 822 4547
Fax : +221 821 3848
Mél : b.audinos@uis.unesco.org; b.audinos@sentoosn
Site web : www.dakar.unesco.org/sised

Ms. Angela ARNOTT
UIS EMIS and Project Coordination Expert Statistical
Capacity Building
UNESCO Institute for Statistics
UNESCO Office in Accra
32 Nortei Ababio Street
Airport Residential Area
P.O. Box CT 4949
Accra, GHANA
Tel: +233 24 362 6972
Fax: +233 21 76 54 98
E-mail: a.arnott@uis.unesco.org; aarnott2004@yahoo.com

Mme Justine SASS
Coordinator, UNAIDS Inter-Agency Task Team on
Education (IATT)
UNESCO
7 Place de Fontenoy
75007 Paris, FRANCE
Tél. : +33(0)1 45 68 16 95
Fax : +33(0)1 45 68 55 16
Mél : j.sass@unesco.org
Site web : www.unesco.org

Ms. Elva Florence SSEREO
Education Program Specialist
UNESCO
P.O. Box 1177 - Addis Ababa, ETHIOPIA
Tel: +251 11 551 3953 - Fax: +251 11 551 1414
E-mail: fssereo@unesco.org



Mme Robertine RAONIMAHARY
Représentante UNESCO Brazzaville
Représentante a.i. UNESCO Libreville
Cité de la Démocratie
Bâtiment no 6, B.P. 2183
Libreville, GABON
Tél. : +241 76 28 79 Fax : +241 76 28 14
Mél : r.raonimahary@unesco.org

M. Paul MPAYIMANA
Spécialiste de Programme
UNESCO Libreville
Cité de la Démocratie
B.P. 2183
Libreville, GABON
Tél. : +241 76 28 79
Fax : +241 76 28 14
Mél : p.mpayimana@unesco.org

Mme Rosalie NTOUTOUME
UNESCO
GABON

**United Nations Children's Fund/Fond des Nations Unies
pour l'Enfance (UNICEF)**

Mme Fabienne DUBEY
Administratrice adjointe au Programme Education (JPO)
UNICEF Niamakoro
B.P. 96
Bamako, MALI
Tél. : + 223 220 4401
Fax : + 223 220 4124
Mél : fdubey@unicef.org

M. Patrick BOGINO
Administrateur du Programme Education
UNICEF Niamakoro
B.P. 96
Bamako, MALI
Tél. : +223/220 4401/674 2262
Mél : pbogino@unicef.org

Mr. Innocent MULINDWA-NAJJUMBA
Project Officer, Education
UNICEF
Uganda Country Office, Kisozi House
P.O. Box 7047, Kampala, UGANDA
Tel: +256 41 23 49 51/2/3
Fax: +256 41/23 56 60/25 91 46
E-mail: imulindwa@unicef.org
Website: www.unicef.org

Mme Fanta MAIGA
Administrateur
UNICEF
Tél. : 44 38 63
Mél : fmaiga@unicef.org

Mme Blandine ONDZAGUE
UNICEF

M. Bernadin BATIONO
Chargé de l'Enseignement primaire
UNICEF
01 B.P. 3400
Ouagadougou, BURKINA FASO
Tél. : +226 50 30 02 35
Fax : +226 76 63 51 03
Mél : bbationo@unicef.org

**U.S. Agency for International Development/Agence des
Etats Unis pour le développement international (USAID)**

Mrs. Sarah E. MOTEN
Education Division Chief Coordinator
Education for Development and Democracy Initiative
AFR/SD/EDDI, Suite 4.07-105
1300 Pennsylvania Avenue, NW
20523-4600 Washington DC, USA
Tel: +1 202 712 5220
Fax: +1 202 219 8133
E-mail: smoten@usaid.gov

Mrs. Catherine POWELL MILES
Education Analyst
USAID Africa Bureau, Education Division
1300 Pennsylvania, Avenue, N.W.
Washington, DC 20523, USA
Tel: +202 712 4693
Fax: +202 216 3373
E-mail: cmiles@usaid.gov

The World Bank/La Banque mondiale

Mr. Dzingai Barnabas MUTUMBUKA
Sector Manager Human Development
The World Bank
1818 H Street, NW
20433 Washington DC, USA
Tel: +1 202 473 4407
Fax: +1 202 473 8299
E-mail: dmutumbuka@worldbank.org

Ms. Jee-Peng TAN
Education Advisor
World Bank, MSN J8-804
1818 H Street, NW
20433 Washington DC, USA
Tel: +1 202 473 2925
Fax: +1 202 477 2900
E-mail: jtan@worldbank.org

Mr. Yaw ANSU
Director for Human Development
The World Bank
1818 H Street, NW
20433 Washington D.C., USA
Tel: +1 301 473 9505
Fax: +1 202 477 2900
E-mail: yansu22@worldbank.org

Mr. Aidan MULKEEN
Senior Education Specialist, Human Development, Group
1 Africa
The World Bank
1818 H Street, NW
20433 Washington D.C., USA
Tel: +1 202 473 3276
Fax: +1 202 473 8299
E-mail: amulkeen@worldbank.org

Ms. Susan OPPER (PhD)
Senior Education Specialist
The World Bank
1818 H St. N.W. (J7-171)
20433 Washington D.C., USA
Tel: +1 202 473 9332
Fax: +1 202 473 8107
E-mail: Sopper@worldbank.org

Ms. Claudine BOURREL
Senior Education Specialist
World Bank Institute/Human Development
The World Bank
1818 H Street, NW
20433 Washington D.C., USA
Tel: +1 202 473 6588
Fax: +1 202 676 0961
E-mail: cbourrel@worldbank.org

Mr. Adriaan VERSPOOR
Consultant
11570 Lake Newport Road
VA-20194 Reston, USA
Tel: +1 730 437 8132
Fax: +1 737 437 8132
E-mail: averspoor@worldbank.org



Mrs. Mercy Miyang TEMBON (PhD)
Senior Education Specialist
Human Development Group 2, Africa Region
Fast Track Initiative
The World Bank
1818 H Street, NW, Room J9-007
20433 Washington DC
Tel: +1 202 473 5524
Fax: +1 202/473 8216/522 3233
E-mail: mtembon@worldbank.org

Mr. Olatunde ADEKOLA
Senior Education Specialist
World Bank/Banque Mondiale
Plot 433, Yakubu Gowon Crescent
Opposite Ecowas Secretariat
Asokoro P.O. Box 2826
Garki - Abuja
Federal Capital Territory
NIGERIA
Tel: +234 9 314 5269
Fax: +234 9 314 5267
E-mail: oadekola@worldbank.org
Website: www.worldbank.org

Ms. Cornelia JESSE
Consultant
The World Bank
3432 Connecticut Avenue - Washington, DC 20008, USA
Tel: +1 202 458 8865
Fax: +1 202 614 1653
E-mail: cjesse@worldbank.org
Website : www.worldbank.org

M. Mamadou Dian DIALLO
Education Specialist
AFTH2 World Bank/Banque Mondiale
Conakry, GUINEE
Tél. : +224 11 25 68 53 Office ext 3003
Mél : mdiallo3@worldbank.org

Mrs. Abigail SPRING
Senior Communications Specialist
FTI Secretariat
The World Bank-MSN G8-800
1818 H Street NW
Washington, DC 20004, USA
Tel: +1 202 458 2421
E-mail: aspring@worldbank.org

Mr. Kouassi SOMAN
Education Planner EFA-FTI Secretariat
The World Bank-MSN G8-105
1818 H Street NW
Washington, DC-20004, USA
Tel: +1 202 473 4713
Fax: +1 202 522 3233
E-mail: ksoman@worldbank.org
Website: www.worldbank.org
The Adea Working Groups/Les groupes de travail de l'ADEA

WG Books and Learning Materials/GT Livres et matériels éducatifs

Ms. Carew TREFFGARNE
WGBLM Leader
Senior Education Advisor-Africa
Department for International
Development (DFID)
1 Palace Street
London SW1E 5HE, UNITED KINGDOM
Tel: +44 (0)20 7 023 0658
Fax: +44 (0)20 7 023 0491
E-mail: c-treffgarne@dfid.gov.uk

Mrs. Cynthia HUGO
WGBLM Coordinator
National Director Read Educational Trust
P.O. Box 30994 Braamfontein
2017 Johannesburg, Gauteng
SOUTH AFRICA
Tel: +27 11 496 3322
Fax: +27 11 496 3445
E-mail: cynthiah@read.co.za
Website: www.read.co.za

Ms. Nadine O'CONNELL
National Co-ordinator Research and Development
READ Educational Trust
126 Ronald Avenue
Linbro Park
2065 Johannesburg, SOUTH AFRICA
Tel: +27 82 853 1366
Fax: +27 11 496 3625
E-mail: nadineo@read.co.za
Website: www.read.co.za

Ms. Beulah THUMBADOO
WGBLM Coordinator
64 Rockey Street
Yeoville, Johannesburg
SOUTH AFRICA
Tel: +27 11 648 8170
Fax: +27 11 648 8170
E-mail: thumper@icon.co.za
Website: www.angloplatshortstory.com

Mrs. Lily NYARIKI
Resource person for WGBLM
Chair Pan African Booksellers' Association (PABA)
Moi University Bookshop
Main Campus, off Kesses Road
P. O. Box 3900 - Eldoret, KENYA
Tel: +254 5/34 31 22/32 59
Fax: +254 5/34 32 59/34 30 47
E-mail: lnyariki@yahoo.com
Website: www.Panafricabooksellersassociation.org

Mr. Brian WAFAWAROWA
Acting Chair APNET- African Publishers' Network
P O Box 46962
Glosderry 7702, SOUTH AFRICA
Tel: +27 21 674 4136
Fax: +27 21 674 3358
E-mail: brian@newafricabooks.co.za

**Communication for Education and Development/
Communication pour l'éducation et le développement
(COMED)**

Prof. Alfred E. OPUBOR
WG Coordinator
COMED Program-WANAD Center
01 B.P. 378
Cotonou, BENIN
Tel: +229 21 31 34 54
Fax: +229 21 31 54 61
E-mail: comed@wanad.org

M. Djessido Latévi LAWSON
Chargé de Formation/Programme
GT COMED Program, Centre WANAD
01 B.P. 378
Cotonou, BENIN
Tél. : +229 21 31/34 54/58 87
Fax : +229 21 31 54 61
Mél : comed@wanad.org

M. Ibrahima SAR
Conseiller technique/Communication
Ministère de l'Enseignement technique et de la Formation
professionnelle (METFP)
23, Rue Calmette + René N'Diaye
Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 641 1066
Fax : +221 821 7196
Mél : ibrah_sar@yahoo.fr



Mme Flavienne RAMAROSAONA
Journaliste/Chargée de Communication
Ministère de l'Education nationale et de la Recherche
scientifique
Antananarivo, MADAGASCAR
Tél. : +261 33 022 7354
Fax : +261 202 22 47 65
Mél : flaramarosaona@hotmail.com

Mr. Victor Olufemi ADEFELA
Journalist
COMED
2B Close G, Hillview
Estate; Oglady
Lagos, NIGERIA
Tel: +234 1 555 0823
E-mail: vicfela@yahoo.com

Mme Rose Ablavi AKAKPO
Journaliste
Le Point au Quotidien
03 B.P. 0664 Jéricho
Cotonou, BENIN
Tél. : +229 21 38 12 13/95 05 09 20
Mél : rosoaka@yahoo.fr; akarose@voila.fr

M. Moussa SADIO
Journaliste
Le Soleil
Route du Service géographique
B.P. 92
Dakar-Hann, SENEGAL
Tél. : +221 859 5959
Fax : +221 832 0886
Mél : moussadio2005@yahoo.fr

M. Daouda MANE
Chef Rubrique Education et Emploi
SSPP Le Soleil
Route du Service Géographique
B.P. 92
Dakar-Hann, SENEGAL
Tél. : +221 535 0982/ 859 5959
Fax : +221 832 0886
Mél : dmanefr@yahoo.fr

Mr. Joe OMBUOR
Journalist
Nation Media Group
P.O. Box 49010 GPO
00100 Nairobi, KENYA
Tel: +254 72 257 8398
Fax: +254 02 21 39 46
E-mail: jombuor@hotmail.com

Mme Rosalina MATETA
Jornal de Angola
Rua Rainha Ginga 18-24
Luanda, ANGOLA
Tél. : +244/22 233 1619/92 333 2942
Fax : +244 22 233 1619
Mél : romateta@hotmail.com; linamateta@yahoo.com.br

M. José Mario Mendes CORREIA
Journaliste/Jornal Horizonte
Centre de la Communication et Image
Ministère de l'Education et de la Valorisation des
Ressources humaines
C.P. 111
Praia, CAP VERT
Tél. : +238 261 0218
Mél : josemarioC@PALGO.gov.cv;
j2mcorreia@yahoo.com.br

M. François Xavier Luc DEUTCHOUA
Journaliste
Mutations
B.P. 12348 Yaoundé, CAMEROUN
Tél : +237/950 4656/548 4897
Fax : +237 222 9635
Mél : deutchouax@yahoo.fr
Site web : www.quotidienmutations.com

Mr. Segun ADEYEMI
Journalist/Chief Nigeria Bureau
Pan African News Agency (PANA)
Block A Flat 16
Eko Court, Kofo Abayomi
Victoria Island, Lagos, NIGERIA
Tel: +234/80 36 99 95 00/17 74 43 73
Fax: +234 14 44 83 36
E-mail: segun.adeyemi@gmail.com
Website: www.panapress.com

Mr. John Paul EREMU
Journalist
The New Vision
P.O. Box 9815
Plot 2/4 Third Street Industrial Area
Kampala, UGANDA
Tel: +256 41 33 70 00
Fax: +256 41 23 58 41
E-mail: jeremu@newvision.co.ug
Website: www.newvision.co.ug

Mme Saholiarisoa Alida FANJANIAINA
Journaliste
L'Express de Madagascar
LOGT 561 CU Ankatso I
101 Tananarive, MADAGASCAR
Tél. : +261 33 120 3634
Fax : +261 020 222 6032
Mél : sfanjaniaina@yahoo.fr
Site web: www.lexpressmada.com

Mme Christeter Buumba MACHA
Reporter/Producer
Zambia News and Information Services
Mass Media Complex
P. O. Box 50020
Lusaka, ZAMBIA
Tél. : +260 1/25 52 55/97 83 19 15
Fax : +260 1 25 16 31
Mél : christetermacha@yahoo.co.uk

Ms. Mary-Beatrix MUGISHAGWE
Executive Producer/Film Director
Abantu Visions
P.O. Box 36777
Dar es Salaam, TANZANIA
Tel: +255 22 278 1357
Fax: +255 22 278 1358
E-mail: info@abantuvisions.com
Website: www.abantuvisions.com

Mr. Bukola OLATUNJI
This Day Newspaper
Lagos, NIGERIA
Tel: +234 80 23 16 54 11
Fax: +234 1 587 1436
E-mail: bukolatunji@yahoo.com

**WG Distance Education and Open Learning/GT
Enseignement à distance et apprentissage libre**

M. Papa Youga DIENG
RESAFAD/ADPF-Réseau Africain de Formation à Distance
9, rue 112, zone B
Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 864 6233
Fax : +221 864 6233
Mél : p.dieng@laposte.net
Site web : www.edusud.org

**WG Early Childhood Development/GT Développement
de la petite enfance**

Ms. Jeannette VOGELAAR
WGECD Leader
Basic Education expert
Royal Netherlands Embassy
Av. Kwame Nkrumah 324
Maputo, MOZAMBIQUE
Tel: + 258 21/48 42 00 (switch); +258 21 48 42 27 (direct)
Fax: +258 21 49 04 29
E-mail: jeannette.vogelaar@minbuza.nl
Website: www.minbuza.nl

Ms. Stella ETSE
WGECD Coordinator
C/o UNICEF-United Nations Children's Fund
UNICEF House
4-8 Rangoon Close
P.O. Box AN 5051
Accra North, GHANA
Tel: +233 22 25 00 37
Fax: +233 21 77 31 47
E-mail: wgecdfafrica@gmail.com
Website: www.ecdafrica.com

S.E. Mme Ndeye Khady Diop MBAYE
Directrice Générale
Agence Nationale de la Case des Tout Petits (Chargé du
DPE)
Sicap Sacré Cœur 1
Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 637 4137/860 3939
Fax : +221 860 3940
Mél : anctp@sentoo.sn
Site web : www.case-toupetit.sn

Mrs. Rokhaya Fall DIAWARA
Chargé de Programme DPE et Egalité des Sexes dans
l'Éducation
UNESCO-BREDA
12, Avenue Léopold Sédar Senghor
B.P. 3311
Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 849 2305
Fax : 221 823 8622
Mél : r.diawara@unesco.org
Site web : www.dakar.unesco.org

Mr. Musa Hussein NAIB
Director General
Ministry of Education
Department of General Education
P.O. Box 1056
Asmara, ERITREA
Tel: +291 1 20 16 28
Fax: +291 1 20 16 59
E-mail: musanaib@yahoo.com

Mr. Samuel NGARUIYA
Senior Education Officer
Ministry of Education, Science and Technology
Jogoo House B, room 435
Harambee Avenue
P.O. Box 30040-00100
Nairobi, KENYA
Tel: +254 20 31 85 81
Fax: +254 20 22 49 09
E-mail: samuelngaruiya@hotmail.com

Ms. Agnes Akosua AIDOO (PhD)
International Consultant
UNICEF
4-8 Rangoon Close - P.O. Box CT 4708
Cantonments - Accra-North, GHANA
Tel: +233/21 50 53 28/24 468 4526
Fax: +233 21 77 31 47
E-mail: aakaidoo@yahoo.com

M. Alain Jean Louis MINGAT (PhD)
Directeur de Recherches CNRS
IREDU. Université de Dijon
28, rue Vannerie
21000 Dijon, FRANCE
Tél. : +33 (0)3 80 73 33 32
Mél : amingat@worldbank.org

Mrs. Karin Anne Latilewa HYDE (PhD)
Director Latilewa Consulting Ltd.
WGECD
2 Woodfield, St Helen's Crescent
London SW16 4LD, UNITED KINGDOM
Tel: +44 (0)20 8 764 3648
E-mail: karinhyde@tiscali.co.uk

Ms. Kathy BARTLETT (PhD)
Senior Programme Officer, Education
Aga Khan Foundation
1-3 Avenue de la Paix
P.O. Box 2369
1211 Geneva 2, SWITZERLAND
Tel: +41 22 909 7200
Fax: +41 22 909 7291
E-mail: kathy.bartlett@akdn.org
Website: www.akdn.org

Ms. Chanel CROKER
Co-Director
Consultative Group on Early Childhood Care and
Development
Ryerson University
Faculty of Community Services
350 Victoria Street (SHE 588)
Toronto, Ontario M5B 2K3, CANADA
Tel: +1 416 979 5000 ext 4801
Fax: +1 416 979 5384
E-mail: chanelcroker@gmail.com
Website: www.ecdgroup.com

Ms. Juliana NZOMO
Program Officer, ECD
Aga Khan Foundation
P.O. Box 40898
00100 Nairobi, KENYA
Tel: +254 20 22 39 51
E-mail: Juliana.nzomo@akdn.org
Website: www.akdn.org

Ms. Liana GERTSCH
Manager Transitions
Bernard van Leer Foundation
P.O. Box 82334
2508 EH The Hague
THE NETHERLANDS
Tel: +31 70 331 2200
Fax: +31 70 350 2373
E-mail: Liana.gertsch@bvleerf.nl
Website: www.bernardvanleer.org

Mr. Andiwo OBONDOH
Regional Education Advisor (Africa)
Christian Children's Fund (CCF)
P.O. Box 14038-00800
Westland, Nairobi, KENYA
Tel: +254 20 444 4890
Fax: +254 20 444 4426
E-mail: aobondoh@ccfkenya.org; andiwoto@hotmail.com
Website: www.christianchildrensfund.org

Ms. Katy WEBLEY
Head of Education
Save the Children
1 St. John's Lane
London EC1 4AR, UNITED KINGDOM
Tel: +44 (0)20 7 012 6787
Fax: +44 (0)20 7 012 6963
E-mail: K.Webley@savethechildren.org.uk
Website: www.savethechildren.org.uk



Mr. Abhiyan Jung RANA
Program Officer, Education
UNICEF House
3 UN Plaza - New-York, NY-10017 0 USA
Tel: +1 212 326 7113
Fax: +1 212 326 7129
E-mail: ajrana@unicef.org

Mr. Mohlaki Alexius MASHIANE
Provincial Project Manager/Deputy Chief Education
Specialist
Safe Schools Program
Limpopo Department of Education
P.O. Box 51 - Private Bag X9489
0700 Polokwane, Limpopo Province
SOUTH AFRICA
Tel: +27 15 290 7618
Fax: +27 15 297 4395
E-mail: mashianem@edu.norprov.gov.za
Website: www.norprov.gov.za

Mr. Modou PHALL
Deputy Executive Director
National Nutrition Agency (NaNA)
Office of the Vice President
P.M.B. 162
Banjul, THE GAMBIA
Tel: +220 995 4038
E-mail: sirphall@hotmail.com

Mr. Sven COPPENS
Regional Learning Advisor
Plan International-West Africa Regional Office
136 Sotrac Mermoz
B.P. 21121
Dakar - Ponty, SENEGAL
Tel: +221 869 7430
Fax: +221 860 2951
E-mail: sven.coppens@plan-international.org
Website: www.plan-international.org

Ms. Wilna BOTHA
Chairperson
Family Literacy Project
University of
Durban, SOUTH AFRICA
Tel: +27 31 261 1013
Fax: +27 31 261 3440
E-mail: wilna@miet.co.za
Website: www.familyliteracy.co.za

Mme Hetoutou MINT ABDOULLAH
Directrice/famille/enfance
Secrétariat d'Etat Conditionné
Ministère de la Famille et de l'Enfance
Point focal national DPE/ECD
Nouakchott, MAURITANIE
Tél. : +222/632 8684/525 3104
Fax : +222 525 7156
Mél : hetoutou2005@yahoo.fr

**WG Education Sector Analysis/
GT Analyse sectorielle en éducation**

Mme Françoise CAILLODS
WGESA Leader
7-9 rue Eugène Delacroix
75116 Paris, FRANCE
Tél. : +33 (0)1 45 03 77 38
Fax : +33 (0)1 40 72 83 66
Mél : f.caillods@iiep.unesco.org

Mr. Ibrahima BAH LALYA
WGESA Coordinator
International Institute for Educational Planning (UNESCO/
IIEP)
7-9, Rue Eugène-Delacroix, Room 123
75116 Paris, FRANCE
Tel: +33 (0)1 45 03 78 35
Fax: +33 (0)1 40 72 83 66
E-mail: I.bah-lalya@iiep.unesco.org

M. Bernard AUDINOS
Conseiller régional GTES/SISED pour l'Afrique de l'Ouest
et l'Afrique du Centre
Institut de Statistiques de l'UNESCO (ISU/UIS)-BREDA
12 Avenue L.S. Senghor
Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 822 4547
Fax : +221 821 3848
Mél : b.audinos@uis.unesco.org
Site web : www.dakar.unesco.org/sised

Mr. Djibril Mama DEBOUROU
Député, Assemblée nationale
B.P. 2585
Cotonou, BENIN
Tél. : +229 21 33 09 66
Fax : +229 21 21 51 61
Mél : debourou2000@yahoo.fr

Mr. Kaviraj Sharma SUKON (PhD)
Chairman
Mauritius College of the Air
Réduit, MAURITIUS (Indian Ocean)
Tel: +230 403 8200/258 2472
Fax: +230 697 3901
E-mail: ks.sukon@gmail.com; ks.sukon@hrdc.intnet.mu
Website: www.hrdc.intnet.mu

Mr. Gidado TAHIR (PhD)
Executive Secretary Universal Basic Education Commission
(UBE)
UBEC HQS, IBB Close
Wuse Zone 4
PMB 5086
Abuja, NIGERIA
Tel: +234 9/290 4699/314 0675
Fax: +234 9/314 0676/670 3292
E-mail: gidadotahir@yahoo.com

Hon. Mr. L. Steven OBEEGADOO
Former Minister of Education
Former Chair of the Bureau and Caucus of Ministers
Senior Education Consultant
La Hausse de la Louvière Street
Floreal, MAURITIUS (Indian Ocean)
Tel: +230 697 9978
Fax: +230 697 9979
E-mail: kobeegadoo@intnet.mu

Mr. Kabiru KINYANJUI (PhD)
Senior Education Consultant and Chairman
Public Universities Inspection Board
P.O. Box 25502
Lavington 00603, Nairobi, KENYA
Tel: +254 7 34 41 34 07
Fax: +254 20 271 8301
E-mail: kabiru_kinyanjui@yahoo.com

Mr. Wim H. M. L. HOPPERS (PhD)
Education Policy Analyst
Institute of International Education
Stockholm University
Tatorpsvagen 11-4 tr
128 31 Skarpnack-Stockholm, SWEDEN
Tel: +46 8 715 4624
Fax: +46 8 15 31 33
E-mail: wim.hoppers@telia.com

M. Moussa ABDOUL AZIZ
GT Analyse sectorielle

Mme Blandine MEFANE
Ministère de l'Education nationale et de l'Enseignement
supérieur
B.P. 06
Libreville, GABON
Tél. : +241 07 42 66 36



**WG Education Statistics/
GT Statistiques de l'éducation**

Mr. Tegegn Nuresu WAKO
WGES Interim Coordinator
UNESCO-Harare Office/NESIS
8 Kenilworth Road, Highlands
HG 435 Newlands, Harare, ZIMBABWE
Tel: +263 4 77 61 14/5
Fax: +263 4 77 60 55
E-mail: t.nuresu-wako@unesco.org
Website: www.unesco.org/nesis

Ms. Rudo Cynthia GWafa née RHUHWAYA
ADEA WGES Bilingual Secretary
NESIS Programme, UNESCO
45 Shaftesbury Road
Cranborne HRG
Harare, ZIMBABWE
Tel: 263 4 77 61 14/5
Fax: 263 4 77 60 55
E-mail : r.gwafa@unesco.org
Website: www.unesco.org/nesis

**Female participation/Participation féminine (FAWE)
Graduated Group/Associate member
Groupe émancipé/Membre associé**

Mrs. Penina MLAMA (PhD)
GGAM Leader
FAWE Executive Director
P.O. Box 21394-0005-05
Nairobi, KENYA
Tel: +254 20 387 3131
Fax: +254 20 387 5140
E-mail: fawe@fawe.org
Website: www.fawe.org

Mrs. Simone, Marie Anne DE COMARMOND
Chairperson of FAWE
P.O. Box 510
Victoria Mahé, SEYCHELLES
Tel: +248/34 41 58/34 44 77/22 84 90
Fax: +248 34 40 50
E-mail: sdeco@seychelles.net

Mrs. Marema Dioum DIOKHANE
GGAM Coordinator
Programme Officer, FAWE
FAWE House
Chania Avenue, off Wood Avenue, Kilimani
P.O. Box 21394-00505, Ngong Road
Nairobi, KENYA
Tel: +254 20 387 3131
Fax: +254 20 387 4150
E-mail: fawe@fawe.org; mdioum@fawe.org
Website: www.fawe.org

Ms. Lornah MURAGE
Programme Officer
FAWE House
Chania Avenue, off Wood Avenue, Kilimani
P.O. Box 21394-00505, Ngong Road
Nairobi, KENYA
Tel: +254 20 387 3131
Fax: +254 20 387 4150
E-mail: fawe@fawe.org; lmurage@fawe.org
Website: www.fawe.org

Ms. Rose WASHIKA
Programme Officer
FAWE House
Chania Avenue, off Wood Avenue, Kilimani
P.O. Box 21394-00505, Ngong Road
Nairobi, KENYA
Tel: +254 20 387 3131
Fax: +254 20 387 4150
E-mail: fawe@fawe.org
Website: www.fawe.org

Ms. Ruth Nasieku NAKEEL
P.O. Box 391
Kajiado, KENYA
Fax: +254 20 273 6884
E-mail: fawek@fawe.org

Ms. Sophie Komeiyan PROTASIO
Student, FAWE Kenya Chapter
A.I.C. Girc
P.O. Box 391 Kajiado
KENYA
Fax: +254 20 273 6884
E-mail: fawek@fawe.org

Mr. Shukuru Mwinyimvua RAJAB
P.O. Box 1568
Morogoro, TANZANIA
Tel : +255 07 45 03 64 05
Fax: +255 22 276 0172
E-mail: fawetz@posta.co.tz

Mr. Michael Kenneth MABISI
Student, FAWE
P.O. Box 1568
Morogoro, TANZANIA

Mme Evangélique MUKAMPUNGA
Enseignante, FAWE Girls' School
B.P. 4404
Kigali, RWANDA
Tél : +250 08 08 67 40 76
Mél : evamuka@yahoo.fr

Mme Carine UMUHIRE
Elève
FAWE Girls' School
B.P. 4404
Kigali, RWANDA
Tél : +250 08 51 71 45
E-mail: cumuhire2001@yahoo.fr

**WG Finance and Education/
GT Finances et éducation**

M. Mohamed Chérif DIARRA (PhD)
Coordonnateur GTEF
Conseil pour le Développement des Recherches en Sciences
sociales (CODESRIA)
B.P. 3304, C.P. 18524
Avenue Cheick Anta Diop X Canal IV
Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 825 7214
Fax : +221 824 1289
Mél : Mohamed.diarra@codesria.sn
Site web : www.codesria.org

Mr. Adebayo OLUKOSHI (PhD)
Executive Secretary
Council for the Development of Social Science Research in
Africa (CODESRIA)
B.P. 3304
Dakar, SENEGAL
Tel: +221 824 0374
Fax: +221 824 1289
E-mail: adebayo.olukoshi@codesria.sn
Website: www.codesria.org

Mr. Johannes SIEGE
Consultant
InWent, Capacity Building International
Friedrich-Ebert Allee 40
P.O. Box 120623
53113 Bonn, GERMANY
Tel: +49 173 373 4029
Fax: +49 228 446 0677
E-mail: Hannes.siege@inwent.org
Website: www.inwent.org



Mrs. Francine DE CLERCQ (PhD)
SADC Centre of Education Policy Support at Wits
School of Education
Wits University-InWent
27 St. Andrew Road
Parktown, 2193 Johannesburg - SOUTH AFRICA
Tel: +27 82 413 1099
Fax: +27 11 717 3011
E-mail: declercqf@educ.wits.ac.za
Website: www.wits.ac.za

Mr. Praveen MOHADEB
Deputy Director
Tertiary Education Commission
Réduit, MAURITIUS (Indian Ocean)
Tel: +230 467 8805
Fax: + 230 467 6579
E-mail: mohadeb@intnet.mu

**WG Higher Education/
GT Enseignement supérieur**

Mr. Akilagpa SAWYERR
WGHE Leader
Secretary General
Association of African Universities
P.O. Box AN 5744
Accra- North, GHANA
Tel: +233 21/77 44 95/7615 88
Fax: +233 21 77 48 21
E-mail: asawyerr@aau.org
Website: www.aau.org

Ms. Alice Sena LAMPTEY
WGHE Coordinator
Association of African Universities (AAU)
P.O. Box AN 5744
Accra-North, GHANA
Tel: +233 21 77 44 95
Fax: +233 21 76 15 88
E-mail: alampzey@aau.org
Website: www.aau.org

Mme Brigitte MATCHINDA (PhD)
Sous Directeur de l'Enseignement supérieur privé
Ministère de l'Enseignement Supérieur
B.P. 1457 - Yaoundé, CAMEROUN
Tél. : +237/775 8333/200 8420
Mél : brigittematchinda@yahoo.fr

M. Alhassan YENIKOYE (PhD)
Recteur
Université Abdou Moumouni
B.P. 10896 - Niamey, NIGER
Tél. : +227 96 57 40
Fax : +227 73 38 62
Mél : alyenik@yahoo.fr

Mr. Gabriel Muindi MUTHWALE
Ag. Secretary-General
Commonwealth Association of Polytechnics in Africa
P.O. Box 52428 - 00200 Nairobi, KENYA
Tel: +254 20 21 61 36
Fax: +254 20 21 96 89
E-mail: polymis@swiftkenya.com

Mr. Peter MATERU (PhD)
Senior Education Specialist
The World Bank
1818 H Street, N.W.
0 0433 Washington, DC
MS-J7-702, USA
E-mail: pmateru@worldbank.org
Website: www.worldbank.org

Ms. Annick Ferichitan AGBOTAME
Project Assistant, WGHE
Association of African Universities (AAU)
Aviation Road Extension, Airport
P.O.Box AN 5744 - Accra-North, GHANA
Tel: +233 21 77 44 95
Fax: +233 21 77 48 21
E-mail: aannick@aau.org
Website: www.aau.org

M. Jean MOALI
Directeur Général de l'Enseignement supérieur
Ministère de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique
B.P. 2078
Brazzaville, CONGO
Tél. : +242 666 5546
Fax : +242 81 18 28
Mél : jmoali@hotmail.com

Mr. Arlindo CHILUNDO (PhD)
Higher Education Coordinator
Ministry of Education and Culture
2346 Vladimir Lénine, PH6, 6A, Flat 2
COOP, Maputo, MOZAMBIQUE
Tel: +258 82 302 2530
Fax: +258 21 49 11 42
E-mail: arlindo@zebra.uem.mz;
chilundo@mec.gov.mz

Mr. Joseph NGU (PhD)
Deputy Director, UNESCO/IICBA
P.O. Box 2305
Addis Ababa, ETHIOPIA
Tel: +251 9 11 20 26 53
Fax: +251 1 15 51 49 36
E-mail: jngu@unesco-iicba.org
Website: www.unesco-iicba.org

**WG Mathematics and Science Education/GT
Enseignement des mathématiques et sciences**

Mr. Obadiah Mwanyumba MAGANGA
Head, SMASSE National Inset Center WGMSE Coordinator
CEMASTE
SMASSE-WESCA Secretariat
P.O. Box 30596-00100 GPO
Nairobi, KENYA
Tel: +254 20 387 3811
Fax: +254 20 387 3811
E-mail: info@smasse.org
Website: www.smasse-wecca.org

WG Non-Formal Education/GT Education non formelle

Mr. Ahlin BYLL-CATARIA
Senior Advisor
Section West Africa
ADEA Chair/Président de l'ADEA
Freiburgstrasse 130
CH 3003 Berne, SWITZERLAND
Tel: +41 31 322 3428
Fax: +41 31 322 6330
E-mail: ahlin.byll@deza.admin.ch

Ms. Amina OSMAN (PhD)
WGNFE Coordinator
UNESCO Institute for Education/
Institut de l'UNESCO pour l'Education (UIE/IUE)
Feldbrunnenstrasse 58
D-20148 Hamburg, GERMANY
Tel: +49 40 44 80 41 20
Fax: +49 40 410 7723
E-mail: wgnfe@yahoo.co.uk;
Website: www.unesco.org/education/uiie;
www.adeanet.org/wgnfe

Mr. David ARCHER
Head of International Education
Action Aid
Hamlyn House, Archway
NW7 3NU London, UNITED KINGDOM
Tel: +44 (0)20 7 561 7561
Fax: +44 (0)20 7 272 0899
E-mail: david.archer@actionaid.org

Mr. Patrick Delba KIIRYA
Director
Literacy and Adult Basic Education (LABE)
Plot 18 Tagore Crescent, Kamwokya
P.O. Box 16176 - Kampala, UGANDA
Tel: +256/41 53 21 16/77 264 4197
Fax: +256 41 53 48 64
E-mail: labe@africaonline.co.ug



M. Moussa NDAO
Responsable des Etudes, de la Planification et du Suivi-
Evaluation
Agence nationale de la Case des Tout-petits
Présidence de la République
Sotrac Mermoz no130, route de Ouakam
B.P. 25274
Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 860 3939
Fax : +221 860 3940
Mél : mousndao@yahoo.fr
Site web : www.case-toupetit.sn

Mme Eveline PRESOIR
Conseillère régionale
UNICEF-Bureau Régional de l'Afrique de l'Ouest et du
Centre (WCARO/BRAOC)
Immeuble Maimouna II
Ngor Diarama
Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 869 5858
Fax : +221 820 3065
Mél : epresseoir@yahoo.fr

Ms. Nurper ULKUER (PhD)
Program Officer
ECD Unit/Program Division
UNICEF House, 3 UN Plaza
New-York, NY-10017, USA
Tel: +1 212 303 7955
Fax: +1 212 824 6470
E-mail: nulkuer@unicef.org
Website: www.unicef.org

Ms. Aster HAREGOT
UNGEI/ESARO Focal Point Education
UNICEF Regional Office for East and Southern Africa
P.O. BOX 44145 - Nairobi, KENYA
Tel: +254 207627 2780
Fax: +254 20 762 2678
E-mail: aharegot@unicef.org

Mr. Peter EASTON (PhD)
Associate Professor Adult Education and Human Resource
Development
Consultant UIE/Hamburg
Department of Educational Leadership and Policy Studies
114 STB, College of Education
Florida State University
Tallahassee, FL 32306 USA
Tel: +1 850 644 8165
Fax: +1 850 644 6401
E-mail: peaston@fsu.edu

Mr. Tonic MARUATONA (PhD)
Lecturer
University of Botswana
Private Bag BU 0022
Gaborone, BOTSWANA
Tel.: +267 355 2070
Fax: +267 318 5096
E-mail: MARUATOT@mopipi.ub.bw

Ms. Veronica Irene MCKAY
Professor/Director
Institute for Adult Basic education and Training (ABET
Institute)
University of South Africa (UNISA)
P. O. Box 392
Pretoria 0003, SOUTH AFRICA
Tel: +27 12 429 8601
Fax: +27 12 429 88
E-mail: mckayvi@unisa.ac.za

Mme Alice TIENDREBEOGO
Directrice Générale FONAEF
11 B.P. 380
Ouagadougou, BURKINA FASO
Tél. : +226 50 36 22 13
Fax : +226 50 36 62 68
Mél : fonaenf@cenatrin.bf

Ms. Anne Ruhwesa KATAHOIRE (PhD)
Institute for Adult and Continuing Education
Makerere University
P.O. Box 7062
Kampala, UGANDA
Tel: +256 77 272 3729
Fax: +256 41 23 28 36
E-mail: annekatahoire@yahoo.co.uk

M. Papa Madefall GUEYE
Directeur EEXIAS-SA
Cité Khadim no. 113
B.P. 581
Dakar, SENEGAL
Tél. : +221/827 8785/864 0544
Fax : +221 864 1352
Mél : eenas@sentoo.sn

M. Kassa DIAGNE
Directeur du projet PAPA II
GT Education non formelle
B.P. 16 111
HLM, Grand Yoff no 550
Dakar Fann, SENEGAL
Tél.: +221 869 7020
Fax : +221 825 6578
Mél : kdiagne54@yahoo.fr

Mme Maria KEITA
Coordinateur
IEP - Institut Pour l'Education Populaire
B.P. 42 A
Kati, MALI
Tél. : +223/227 2166/674 9140
Fax : +223 227 2166
Mél : iep@buroticservices.net.ml

Mme Sonja FAGERBERG-DIALLO (PhD)
Directeur ARED Associates in Research
B.P. 10 737Dakar-Liberté, SENEGAL
Tél. : +221 825 7119
Fax: +221 824 7097
Mél : ared@enda.sn

Ms. Joyce KEBATHI
Director
Department of Adult Education
Ministry of Gender, Culture and Social Services
13th floor, Reinsurance Plaza
Taifa Road
P.O. Box 42264
00200 Nairobi, KENYA
Tel: +254 20 31 77 78
Fax: +254 20 31 73 88
E-mail: jkebathi@yahoo.com

Mme Binta Rassouloula SALL née AW
Coordinatrice CCS/EQPT/ENF
Cellule de Coordination et de Suivi Education Non
Formelle de Calité pour Tous
Cabinet du Ministre Chargé de l'Alphabétisation
Sicap Liberté 1, Villa 1271
Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 510 7720
Fax : +221 823 3107
Mél : ndisall@yahoo.fr

Mr. John Jacques William AITCHISON (PhD)
Professor of Adult Education
University of Kwa-Zulu-Natal
Centre for Adult Education
Private Bag X01, Scottsville 3209
Pietermaritzburg, SOUTH AFRICA
Tel: +27 33 260 5070
Fax: +27 33 260 5756
E-mail: aitchisonj@ukzn.ac.za
Website: www.ukzn.ac.za

Mr. Anthony OKECH
Senior Lecturer
Makerere University
Institute of Adult and Continuing Education (IACE)
P.O. Box 7062 - Kampala, UGANDA
Tel: +256 77 238 9835/41 53 48 03
E-mail: okechtony@hotmail.com;
okechanton@iace.mak.ac.ug



Mr. Timothy IRELAND (PhD)
Director of Adult and Youth Education
Ministério da Educação
Esplanada dos Ministérios
Bloco L-Ed. Sede-7 andar, sala 715
70047-900 Brasília DF, BRASIL
Tel: +55 61 21 04 95 30
Fax: +55 61 21 04 94 23
E-mail: timothyireland@mec.gov.br
Website: www.mec.gov.br

Ms. Esi SUTHERLAND-ADDY (PhD)
Senior Research Fellow
Institute of African Studies
University of Ghana
P.O. Box 31
1 Legon, Accra, GHANA
Tel: +233 21 77 73 08
Fax: +233 21 77 73 08
E-mail: wwa@ighmail.com

Ms. Catherine ODORA-HOPPERS
Visiting Professor
Institute of International Studies
Stockholm University
Tatorpsvagen 11, 4tr
128 31 Skarpnack
Stockholm, SWEDEN
Tel: +46 8 715 4624
Fax: +46 8 15 31 33
E-mail: cohoppers@telia.com

Mme Germaine OUEDRAOGO
Secrétaire Générale
Association pour la Promotion de l'Éducation non formelle
(APENF)
B.P. 578 - 01 Ouagadougou, BURKINA FASO
Tél. : +226 50/39 37 21/31 31 77
Fax : +226 50 31 88 29
Mél : gerouedraogo@yahoo.fr; alpha@fasonet.bf

Mrs. Agneta LIND (PhD)
Assistant Professor
ADEA WGNFE
C/o Embassy of Sweden
C.P. 338
Maputo, MOZAMBIQUE
Tel: +258 82 315 1120
Fax: +258 21 48 03 90
E-mail: lindagneta@hotmail.com

Ms. Hassana ALIDOU (PhD)
Professor
Alliant International University
Graduate School of Education
10455 Pomerado Road
San Diego, CA-9212, USA
Tel home (preferred): +1 858 578 7506
Tel office: +1 858 610 0634
Fax: +1 858 635 4714
E-mail: hassanatou@yahoo.com
Website: www.africanabooks.org

Ms. Carolyn ANONUEVO
Senior Research Specialist
UNESCO Institute for Education/Institut de l'UNESCO
pour l'Éducation
Feldbrunnenstrasse 58
D-20148 Hamburg, GERMANY
Tel: +49 40 44 80 41 25
Fax: +49 40 410 7723
E-mail: c.medel-anonuevo@unesco.org
Website: www.unesco.org/education/uiie

S.E. Mme Rosa Maria TORRES
Directrice Institut Fronesis
Janacek 78, 1 Beethoven
Quito, EQUADOR
Tél. : +593 2 240 1610
Fax : +593 2 258 0116
Mél : rmt_fronesis@yahoo.com
Site web : www.fronesis.org

M. Taghdo Anatole NIAMEOGO
Coordonnateur du Groupe de Travail sur l'Education Non-Formelle
Association pour la Promotion de l'Education non Formelle du Burkina Faso (APENF)
06 B.P. 9579 Ouagadougou 06
BURKINA FASO
Tél. :+226 70 23 19 74
Fax : +226 50 36 49 56
Mél : aninameogo@crsbf.org

M. Bendi Benoit OUOBA
Secrétaire exécutif
Tin Tua Association
B.P. 167
Fada N'Gourma, BURKINA FASO
Tél. : +226 40 77 01 26/40 77 03 10
Fax : +226 40 77 02 08
Mél : beo@tintua.org
Site web : www.tintua.org

M. Paul Taryam ILBOUDO
Représentant national
Oeuvre Suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO)
01 B.P. 2057
Ouagadougou 01, BURKINA FASO
Tél. : +226 50 36 95 55/70 20 05 76
Fax : +226 50 36 95 56
Mél : paultaryam@yahoo.fr
Site web : www.oséo.ch/burkina

Mme Marie Clémence KIELWASSER
Directrice de la Recherche, des innovations en éducation non formelle et en Alphabétisation (DRINA)
Institut national de l'Alphabétisation
Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
01 B.P. 2254
Ouagadougou 01, BURKINA FASO
Tél. : +226 50 36 15 55
Fax : +226 50 36 07 97
Mél : clemence.kielwasser@liptinfor.bf

Mr. Abiynur Bekele BELAYNEH
Senior Expert NFE
C/o Dr Bernd SANDHAAS
Ministry of Education
P.O. Box 3167
Addis Ababa, ETHIOPIA
Tel: +251 09 142 7822
Fax: +251 11 523 6117
E-mail: abtset@yahoo.com

Mr. Legessie Fentaw SELASHI
Director
Basic Education Association in Ethiopia (BEAE)
Addis Ababa, ETHIOPIA
Tel: +251 11/646 7240/942 1651
E-mail: ben@ethionet.et; selashileg7@yahoo.com

Mr. Salifu Samuel MOGRE
Director Non-Formal Education Division
Ghana Literacy House
P.O. Box M 45
Accra, GHANA
Tel: +223/24 460 6975/20 812 6042
Fax: +223 21 23 16 64
E-mail: samuelsalifumogre@yahoo.com

M. Nouhoum DIAKITE
Directeur national
Centre national des Ressources de l'Education non formelle (CNR-ENF)
B.P. 62
Bamako, MALI
Tél. : +223 223 4539
Fax :+223 223 4539
Mél : noudiak@yahoo.fr



M. Amadou SADOU YACOUBA
Directeur Général
Direction générale de l'Education non-formelle (DGENF-
IUE Hambourg)
Ministère de l'Education de base et de
l'Alphabétisation
B.P. 525 Niamey, NIGER
Tél. : +227 73 42 48
Fax : +227 72 21 37
Mél : fadalalpha@internet.ne

M. Ngary FAYE
Directeur de l'Alphabétisation et des Langues nationales
Ministère de l'Education/DALN (Direction de
l'Alphabétisation, des Langues nationales et de la
Francophonie)
23, rue Calmette
B.P. 15743
Dakar Fann, SENEGAL
Tél. : +221 842 2482
Fax : +221 842 2483
Mél : ngafay@yahoo.fr

Mr. Makgwana Arnaus RAMPEDI (PhD)
Literacy Project of Limpopo State
University of Limpopo
11 Graffe Street - Fauna Park
Polokwane, SOUTH AFRICA
Tel: +27 15 268/3371/2977
Fax: +27 15 268 2869
E-mail : makgwanar@ul.ac.za

Mr. Salum Ramadhan MNJAGILA
Assistant Director, Adult Education/EFA National
Coordinator
Ministry of Education and Vocational Training
Office of the Commissioner for Education in Charge of Non
Formal Education
P.O. Box 9121
Dar-es-Salaam, TANZANIA
Tel: +255/22 212 1220/74 868 8628
Fax: +255 22 211 3271
E-mail: mnjagila@yahoo.com

Mme Tchabinandi YENTCHARE-KOLANI
Directrice de l'Alphabétisation et de l'Education
Ministère de la Population, des Affaires sociales et de la
Promotion féminine
Département de l'Alphabétisation et de l'Education des
Adultes
B.P. 1247
Lomé, TOGO
Tél. : +228 222 1398
Fax : +228 222 1398
Mél : leayentchare@yahoo.fr

Ms. Gina Mumba
FUNDAFUNDA-CHIWELA
PAMOJA Africa Reflect Network
P.O. Box 33709
Lusaka, ZAMBIA
Tel: +260 1 23/69 43/12 01
Fax: +260 1 23 69 43
E-mail: pamoja@infocom.co.ug; gina@paf.org.zm

Mr. Akpovire ODUARAN (PhD)
Professor & Head
Department of Adult Education
University of Botswana
Private Bag 0022 - Gaborone, BOTSWANA
Tel: +267 355 2266
Fax: +267 318 5096
E-mail: oduarana@mopipi.ub.bw

Mr. Michael S. OMOLEWA (PhD)
Nigerian Permanent Delegation to UNESCO
1 rue Miollis
75015 Paris, FRANCE
Tel: +33 (0)1 45 68 27 27
Fax: +33 (0)1 45 67 59 41
E-mail: m.omolewa@unesco.org
Website: www.unesco.org/delegates/nigeria

Ms. Anna BARKERED
Associate Expert in Education
UNESCO Institute for Education/
Institut de l'UNESCO pour l'Education (UIE/IUE)
Feldbrunnenstrasse 58
D-20148 Hamburg, GERMANY
Tel. +49 40 44 80 41 31
Fax +49 40 410 7723
E-mail: a.barkered@unesco.org
Website: www.unesco.org/education/uie

Ms. Laura-Maria RINTA
Associate Expert
UNESCO Institute for Education/
Institut de l'UNESCO pour l'Education (UIE/IUE)
Feldbrunnenstrasse 58
D-20148 Hamburg, GERMANY
Tel: +49 40 44 80 41 31
Fax: +49 40 410 7723
E-mail: lm.rinta@unesco.org
Website: www.unesco.org/education/uie

Ms. Rika YOROZU
Programme Specialist
UNESCO Institute for Education/
Institut de l'UNESCO pour l'Education (UIE/IUE)
Feldbrunnenstrasse 58
D-20148 Hamburg, GERMANY
Tel: +49 40 44 80 41 24
Fax: +49 40 410 7723
E-mail: r.yorozu@unesco.org
Website: www.unesco.org/education/uie

M. Florenço MENDES VARELA
Directeur Général de l'Alphabétisation et de l'Education des
Adultes
Ministère de l'Education et de la Valorisation des
Ressources humaines
4 Rua Da Baia - Praia, CAP VERT
Tél. : +238 991 9402 Fax : +238 262 1173
Mél : fmendes50@hotmail.com

Ms. Margaret WAMBETE
Chairperson
Kenya Network of HIV Positive Teachers (KENEPOTE)
P.O. Box 4789-30100 - Eldoret, KENYA
Tel: +254 72 279 0745
E-mail: wambete@yahoo.com;
positiveteachers@yahoo.com

Mme Irène YAMEOGO (PhD)
Chargée de programme SIDA
AES/Burkina (Action pour l'Enfance et la Santé)
B.P. 9292 - Ouagadougou 06, BURKINA FASO
Tél : +226 50 36 41 25/47
Fax : +226 50 36 41 62
E-mail: sigir6@yahoo.fr

M. Claude DALBERA
Consultant, spécialiste Education et Développement
Organisation Internationale de la francophonie (OIF)
La Rochelle de l'Elze
30270 Saint Jean du Gard, FRANCE
Tél. : +33 (0)4 66 85 34 09
Mél : cdalbera@fasonet.bf; cdalbera@free.fr

Mrs. Kathleen HEUGH (PhD)
Human Sciences Research Council
14th floor 1009 Plein Park Building
Plein Street
Cape Town 8001, SOUTH AFRICA
Tel: +27 21 466 7841
Fax: +27 21 461 2696
E-mail: KHeugh@hsrc.ac.za
Website: www.hsrc.ac.za



WG Teaching Profession/GT Profession enseignante

Mr. Virgilio Zacarias JUVANE
WGTP Coordinator
Commonwealth Secretariat
Social Transformation Programmes Division- Education
Section
Marlborough House, Pall Mall
SW1Y 5HX London, UNITED KINGDOM
Tel: +44 (0)20 7 747 6282
Fax: +44 (0)20 7 747 6287
E-mail: v.juvane@commonwealth.int;
Website: www.thecommonwealth.org

M. Jean Adote-Bah ADOTEVI
Coordonnateur régional GTPE, Afrique de l'Ouest
Inspecteur de l'Enseignement
Direction de l'Enseignement secondaire
B.P. 687
Lomé, TOGO
Tél. bur. : +228 221 6945
Fax : +228 226 3508
Mél : jadotevi@yahoo.com

Mrs. Margaret NSEREKO
WGTP Regional Coordinator, Eastern Africa
Assistant Commissioner Primary Teacher Education
Ministry of Education and Sports
Development House, 4th Floor
P.O. Box 7063
Kampala, UGANDA
Tel: +256 41 25 76 41
Fax: +256 41 23 06 58
E-mail: nanserem@yahoo.co.uk
mnsereko@education.go.ug

Mrs. Jeanne SIMEON
WGTP Regional Coordinator, Indian Ocean
Director General for Schools
Ministry of Education and Youth
Mont Fleuri
P.O. Box 48
Victoria-Mahe, SEYCHELLES
Tel: +248 28 32 83 Ext. 31 31
Fax: +248 22 42 11
E-mail: dgschools@eduhq.edu.sc

M. Abdoulaye BARRY
Spécialiste de Programme
Chef d'antenne UNESCO-IIRCA/IICBA
12, L.S. Senghor
B.P. 3311
Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 849 2383
Fax : +221 823 8622
Mél : abarry@unesco-iicba.org

Other Multilateral Agencies, Foundations, NGOs, and other Participants/Autres agences multilatérales, fondations, ONG et autres participants

Action Aid/Aide et Action

M. Youssouf CISSE
Directeur régional Afrique
Aide et Action
B.P. 45390
Dakar-Fann, SENEGAL
Tél. : +221 869 1969
Fax : +221 824 8976
Mél : youssouf.cisse@aeaafrique.org
Site web : www.aide-et-action.org

M. Thierno Aliou DIAOUNE
Responsable de programme Guinée
Aide et Action
B.P. 4613
Conakry, GUINEE
Tél. : +224 60 25 00 45/63 35 10 36
Fax : +221 824 8976
Mél : thiernoalioudiaoune@yahoo.fr
Site web : www.aide-et-action.org

Société A.B.C.D. (Alphabetization Broadcasting Communications Development)

M. Renaud MONTINI
Directeur Général
Société A.B.C.D. (ALFA-B TV)
17, rue Galilée
75116 Paris, FRANCE
Tél. : +33 (0)1 55 76 10 00
Fax : +33 (0)1 53 57 35 10
Mél : montini@arayomontini.com
Site web: www.alfabtv.com

Mme Fabienne EGAL
Conseillère Programmes TV
Société A.B.C.D. (ALFA-B TV)
17, rue Galilée
75016 Paris, FRANCE
Tél. : +33 (0)1 53 57 35 00
Fax : +33 (0)1 53 57 35 10
Mél : egal@alfabtv.com

M. Mohamed Lemine KETTAB
Directeur aux Affaires internes
Société A.B.C.D. (ALFA-B TV)
17, rue Galilée
75016 Paris, FRANCE
Tél. : +33 (0)1 55 76 10 00
Fax : +33 (0)1 55 73 10 11
Mél : kettab.lemine@laposte.net; kettab@alphabetv.com

M. Ahmed Baba MISKE
Ancien ambassadeur, vice président
Société A.B.C.D. (ALFA-B TV)
17, rue Galilée
75116 Paris, FRANCE
Tél. : +33 (0)6 80 43 31 74
Mél : t.cheikh@gmail.com

M. Cheikh Touré HEIBA
Consultant-Expert média
Société A.B.C.D. (ALFA-B TV)
17, rue Galilée
75116 Paris, FRANCE
Tél. : +33 (0)6 80 43 31 74
Mél : t.cheikh@gmail.com

African Capacity Building Foundation/Fondation pour le Renforcement des Capacités en Afrique (ACBF)

Mr. Karamako KANE (PhD)
Training Operations Officer
African Capacity Building Foundation (ACBF)
Intermarket Life Towers, 7th floor
Corner Jason Moyo Avenue/Sam Nujoma Street
P.O. Box 1562 - Harare, ZIMBABWE
Tel: +263 4 70 29 31/32
Fax: +263 4 70 29 15
E-mail: k.kane@acbf-pact.org
Website: www.acbf-org

Agence Française de Développement (AFD siège Paris)

M. Jean-Claude BALMES
Chef de division Education and Formation Professionnelle
(TDH/EDU) Département du Développement Humain
7 rue Roland Barthes - 75011 Paris, FRANCE
Tél. : +33 (0)1 53 44 42 18
Fax: +33 (0)1 53 44 38 77
Mél : balmesjc@afd.fr
Site web : www.groupe-afd.org



Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES)

M. Richard CHARRON
Secrétaire Général
AFIDES
500, Crémazie Est - H2P 1E7 Montréal, Québec, CANADA
Tél. : +1 514 383 7335 Fax : +1 514 384 2139
Mél : afides@afides.org
Site web : www.afides.org

Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF)

Mme Annick d'ALMEIDA-AGBOJAN
Responsable de Programme Education de base
13, Quai André Citrôen
75015 Paris, FRANCE
Tél. : +33 (0)1 44 37 32 22
Fax : +33 (0)1 44 37 33 34
Mél : almeidaa@francophonie.org

Africa Network Campaign on Education for All (ANCEFA)

Mr. Matarr S. BALDEH
Secretary General
EFA Campaign Network
Quality Early Childhood/Girls Education
B.P. 3304 - Banjul, GAMBIA
Tel: +220 992 4688 Fax: +220 449 6666
E-mail: Efanet2004@yahoo.co.uk; asosseh@hotmail.com
mbaldeh@gamtel.gm

Mr. Ibro OUMAROU
General Secretary ROSEN: Quality Primary Education/
Quality Teachers
Africa Network Campaign on Education for All (ANCEFA)
Niamey, NIGER
Tel: +227 75 24 67
E-mail: oumarouibro@yahoo.fr;
ibroumaru@yahoo.fr

Mr. Frederick MWESIGYE
National Coordinator/Moderator
Africa Network Campaign on Education for All (ANCEFA)
P.O. Box 70104
Kampala, UGANDA
Tel: +256/31 26 21 54/75 245 3565
E-mail: fenu@africaonline.co.ug; fredmwesigwe@yahoo.co.uk

African Union /Union africaine (AU/UA)

Prof. Nagia ESSAYED
Commissioner for Human Resources, Science and
Technology
African Union
P.O. Box 3243
Addis Ababa, ETHIOPIA
Tel: +251 11 551 7700 ext 274
Fax: +251 115 5382
E-mail: essayedn@africa-union.org

Ms. Beatrice NJENGA (PhD)
Head Education Division
African Union Commission
P.O. Box 3243
Addis Ababa, ETHIOPIA
Tel: +251 11 551 7700
Fax: +251 11 551 7844
E-mail njengab@africa-union.org
Website : www.africa-union.org

African Virtual University (AVU)

Mr. Kuzvinetsa Peter DZVIMBO
Rector
71, Maalim Juma Road, Kilimani
P.O. Box 25405
Nairobi, KENYA
Tel: +254 20 271 2056
Fax: +254 20 271 2071
E-mail: kdzvimbo@avu.org
Website: www.avu.org

Mr. Cyril Yaw OBURA
Marketing Assistant, Institutional Development and
Partnerships Department
The African Virtual University
71, Maalim Juma Road
P.O. Box 25405 - 00603 Nairobi, KENYA
Tel: +254 20 271 2056
Fax: +254 20 271 2071
E-mail: cobura@avu.org

M. Guy BERTHIAUME
Program Officer
The African Virtual University
71, Maalim Juma Road - 00603 Nairobi, KENYA
Tel: +254 20 271 2056
Fax: +254 20 271 2071
E-mail: gberthiaume@avu.org

**Communauté Economique d'Etats de l'Afrique Centrale/
Economic Community of Central African States
(CEEAC/ECCAS)**

M. Jean François OBEMBE
Directeur de Cabinet du Secrétaire Général
CEEAC/ECCAS
B.P. 2112
Libreville, GABON
Tél. : +241 44 47 31
Fax : +241 44 47 32
Mél : ceeac.orgs@inet.ga; jfobembe@hotmail.com

**Centre d'Etudes Pédagogiques pour l'Expérimentation et
le Conseil International (CEPEC International)**

M. Charles DELORME
Directeur CEPEC International
14, Voie Romaine - F- 69290 Craponne, FRANCE
Tél. : +33 (0)4 78 44 61 61
Fax : +33 (0)4 78 44 63 42
Mél : charles.delorme@cepec.org

Centre for British Teachers (CfBT)

Mr. Nigel RIDER
Regional Development Director
Center for British Teachers (CfBT)
P.O. Box 45774 - Nairobi 00100, KENYA
Tel: +254 20 22 69 17 Fax: +254 20 34 12 82
E-mail: nrider@cfbtken.co.ke
Website: www.cfbt.com

The Commonwealth of Learning (COL)
Centre Panafricain des Enseignants/
Pan African Teachers' Centre/
Centro Panafricano dos Professores

M. Lawrence Akanweeke KANNAE (PhD)
Directeur exécutif
Centre Panafricain des Enseignants
B.P. 13117 Lomé, TOGO
Tél. : +228 222 2547 Fax : +228 222 1411
Mél : patc@patc-cpae.org; lawrencekannane@yahoo.co.uk

Mme Salimata DOUMBIA
Membre du Conseil d'administration et Secrétaire Générale
du SNEPPCI/CPAE
01 B.P. 3928
Abidjan 01, COTE d'IVOIRE - Ou B.P. 13317 Lomé, TOGO
Tél. : +225/21 26 34 04/05 05 53 23
Fax : +225 21 26 82 04
Mél : sneppci@aviso.ci; Zack.Bawa@patc.org

Commonwealth Secretariat (COMSEC)

Mr. Henry L. KALUBA (PhD)
Deputy Director, Head Education Section
Commonwealth Secretariat
Marlborough House-Pall Mall
SW1Y 5HX London
UNITED KINGDOM
Tel: +44 (0)207 747 6276
Fax: +44 (0)207 747 6287
E-mail: h.kaluba@commonwealth.int



Conférence des Ministres de l'Education des Pays ayant le français en partage (CONFEMEN)

M. Jean-Marc BERNARD
Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education (IREDU)
Université de Bourgogne
20, rue Berbisey - 21000 Dijon, FRANCE
Tél. : +33 (0)6 32 97 20 17 Fax : +33 (0)3 80 39 54 79
Mél : bernard.jeanmarc@gmail.com

Mr. Kenneth HOUNGBEDJI
Conseiller technique
Conférence des Ministres de l'Education des Pays ayant le français en partage PASEC/CONFEMEN
Immeuble Kébé - Extension, 3è étage
B.P. 3220 - Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 821 8007 Fax : +221 821 3226
Mél : kenneth@sentoo.sn; pasec@sentoo.sn
Site web : www.confemen.org

Communauté des pays de langue portugaise (CPLP)

M. Luis Sousa BASTOS
Représentant de CPLP
Conseiller de l'Ambassade de Sao Tomé et Principe
B.P. 489 - Libreville, GABON
Tél. : +241/72 15 27/05 31 81 20 Fax : +241 72 15 28
Mél : sousabastos2@yahoo.fr

**Directorate General for Development Cooperation/
Direction générale de la Coopération au Développement (DGDC/AGCD)**

Mme Nadine DUSEPULCHRE
Attaché, Service Appui à la Politique de l'Education
Ministère des Affaires étrangères, du Commerce extérieur et de la Coopération internationale
15, rue des Petits Carmes - 1000 Bruxelles, BELGIQUE
Tél. : +32 2 519 0523
Mél : nadine.dusepulchre@diplobel.fed.be

**Economic Community of West African States/
Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest (ECOWAS/CEDEAO)**

M. Mamadou GUEYE
Coordonnateur Education Culture
ECOWAS Executive Secretariat
60, Yakubu Gowon Crescent
Asokoro PMB 401
Abuja, NIGERIA
Tél. : +234/93 14 76 35/80 57 33 15 75
Fax : +234 93 14 76/35/46
Mél : geymmd@yahoo.fr
Site web : www.ecowas.int

Ms. Rachel Jummai OGBE
Education Expert
ECOWAS Executive Secretariat
60, Yakubu Gowon Crescent
Asokoro PMB 401
Abuja, NIGERIA
Tel: +234 93 14 76 35
Fax: +234 93 14 76 40
E-mail: Rachelogbe@yahoo.com
Website: www.ecowas.int

Education Research Network for West and Central Africa/Réseau Ouest et Central Africain de Recherche en Education (ERNWACA/ROCARE)

Mme Kathryn TOURE
Coordinateur régional
Réseau Ouest et Central Africain de Recherche en Education
B.P. E 1854
Bamako, MALI
Tél. : +223 221 1612
Fax : +223 221 2115
Mél : tourek@rocare.org
Site web : www.rocare.org

M. François Joseph AZOH
Chercheur/Enseignant
ROCARE/ERNWACA
22 B.P. 1012 - Abidjan, COTE D'IVOIRE
Tél : +225/22 48 92 51/07 64 48 38
Fax : +225 22 44 42 32
Mél : azohfj@yahoo.fr;
Site web: www.rocare.org

Enda Tiers-monde

M. Oumar TANDIA
Coordonnateur enda/école ouest-africaine
Enda Ecopôle
Rue Félix Eboué X Faidherbe
B.P. 3370 - Dakar, SENEGAL
Tél. : +221 822 0378
Fax : +221 823 9583
Mél : ecopole@enda.sn

Fédération Africaine des Associations Parents d'Elèves et Etudiants (FAPE)

M. Martin ITOUA
Président du FAPE
B.P. 1113 - 02 Brazzaville, CONGO (République du)
Tél. : +242/51 56 13/82 17 94
Fax : +242 81 01 02
Mél : fape_bzv@yahoo.fr
Site web : www.fapee.urf

Fondation Gérin-Lajoie

M. Atoumane FALL
Directeur du projet PAFPNA de la
Fondation Paul Gérin-Lajoie au Sénégal
B.P. 312
Saint Louis, Québec, CANADA
Tél. : +221/638 1941/961 8372
Fax : +221 961 8602
Mél : afal@fondationpjl.ca; aatumaanfaal@yahoo.fr
Site web : www.foundationpjl.ca

M. Romain RENOUX
Directeur des programmes outre-mer
Fondation Paul Gérin-Lajoie
465 rue St. Jean , suite 900
H2Y 2R6 Montréal, Québec, CANADA
Tél. : +1 514 288 3888 Ext. 257
Fax : +1 514 288 4880
Mél : rrenoux@fondationpjl.ca
Site web : www.foundationpjl.ca

Global Campaign for Education

Mrs. Lucia FRY
Global Coordinator
Global Campaign for Education
Hamlyn House, Macdonald Road
London N19, UNITED KINGDOM
Tel: +44 (0)20 7 561 7561
E-mail: lucia@campaignforeducation.org
Website: www.campaignforeducation.org

Human Sciences Research Council

Mr. Anil KANJEE (Ed.D)
Executive Director
Human Sciences Research Council
Private Bag X41 - Pretoria 0001, SOUTH AFRICA
Tel: +27 12 302 2302 Fax: +27 12 302 2304
E-mail: akanjee@hsr.ac.za
Website: www.hsrc.ac.za

International Bureau of Education/Bureau International de l'Éducation (UNESCO/IBE/BIE)

M. Renato OPERTTI
Coordinateur du Programme Renforcement des Capacités
en matière du Curriculum
BIE-UNESCO
Case postale 199
15 route des Morillons - CH-1211 GENEVE 20 - SUISSE
Tél. :+41 22 917 7818 Fax : +41 22 917 7801
Mél : r.operti@ibe.unesco.org
Site web : www.ibe.unesco.org



International Confederation of School Principles (ICP)

Mrs. Margaret GRIFFIN (PhD)
Woodlands, Palmars Cross Hill
Upper Harbledown
Canterbury
Kent CT2 9BL, UNITED KINGDOM
Tel: +44 (0)/77 1 862 5376/12 2 745 7314
Fax: +44 (0)12 2 745 7314
E-mail: Mgrsha@aol.com
Website: www.icponline.org

Internationale de l'Education/Education International (IE/EI)

M. Wouter VAN DER SCHAAF
Coordinateur programmes EFA et HIV
Internationale de l'Education
5, Boulevard du Roi Albert II (8è)
1210 Bruxelles, BELGIQUE
Tél. : +32 2 224 0611
Fax : +32 2 224 0606
Mél : Wouter.vanderschaaf@ei-ie.org
Site web : www.ei-ie.org

Mme Assibi NAPOE
Coordinatrice régionale principale
B.P. 14058 - Lomé, TOGO
Tél. : +228 223 1270/1271
Fax : +228 221 2848
Mél : assibi.napoe@ei-africa.org; ei-africa@ei-africa.org;
anapoe@yahoo.com
Site web : www.ei-ie.org

M. Samuel NGOUA NGOU
Coordinateur Régional
Education International
B.P. 14058 - Lomé, TOGO
Tél. : +228/223 1270/904 6942
Fax : +228 221 2848
Mél : samuel.ngouangou@ei-ie.org

InWent-Capacity Building International

Mrs. Ingrid JUNG (PhD)
Head Education Division
InWent Education Division
Friedrich-Ebert-Allee 40
D-53113 Bonn, GERMANY
Tel : +49 228 4460 1718
Fax : +49 228 4460 1677
E-mail : ingrid.jung@inwent.org
Website: www.inwent.org

Ms. Claudia LANGE
Sociologue InWent Education Division 3.01
Friedrich-Ebert-Allee 40
53113 Bonn, GERMANY
Tel: +49 228 4460 1719
Fax: +49 228 4460 1844
E-mail: claudia.lange@inwent.org
Website: www.inwent.org

Institut Panafricain de l'Education pour le Développement

M. Amadou Hamady DIOP
Secrétaire exécutif
Institut panafricain de l'éducation pour le développement
49 avenue de la Justice
B.P. 1764
1 Kinshasa, CONGO (RDC)
Tél. : +243 81 268 6091
Fax : +243 81 261 6091
Mél : base_educ@hotmail.com; adiop51@yahoo.com
Site web : www.ipedorg.ed

Kampala International University

Mr. Peter John OPIO
Kampala International University
P.O. Box 2195
Kampala, UGANDA
Tel: +256 78 238 7862
E-mail: opiopeterjohn@yahoo.co.uk

Les films du passeur

M. Alain SAULIERE
Réalisateur
Les films du passeur
1 rue Paul Mazy
94200 Ivry sur Seine, FRANCE
Tél. : +33(0)1/46 72 24 57 /43 90 06 24
Fax : +33(0)6 33 28 44 16
Mél : passeur@club-internet.fr

M. Rémi Samuel ALEXANDRE
Ingénieur du son
Les films du passeur
114, rue de Vaugirard
75006 Paris, FRANCE
Tél. : +33(0)6 30 50 75 88
Fax : +33(0)6 30 85 56 88
Mél : blue_sound@mac.com

NORRAG (Northern Policy Research Review Advisory Network on Education and Training)

Ms. Sylvia BORREN
Executive Director
Oxfam Novib
Mauritskade 9
P.O. Box 30919
2500 GX The Hague, NETHERLANDS
Tel: +31 70 342 1645
Fax: +31 70 361 4461
E-mail: Sylvia.Borren@oxfamnovib.nl
Website: www.oxfamnovib.nl

OCDE/OECD

Mr. Ian WHITMAN
Head of Programme
2, rue André Pascal
75775 Paris, Cédex 16, FRANCE
Tel: +33 (0)1 45 24 92 99
Fax: +33 (0)1 44 30 62 25
E-mail: Ian.Whitman@oecd.org

Organisation Internationale de la Francophonie (OIF)

M. Locha Emmanuel MATESO
Responsable de Projets
Organisation Internationale de la Francophonie (OIF)
Direction de l'Education et de la Formation technique et Professionnelle
13, Quai André-Citroën
75015 Paris, FRANCE
Tél. : +33 (0)1 44 37 71 58
Fax : +33 (0)1 44 37 33 34
Mél : Locha.mateso@Francophonie.org
Site web : www.francophonie.org

SIL International

Mrs. Elisabeth GFELLER (PhD)
Director of Academic Affairs
Bilingual Education Consultant
SIL Tchad
P.O. Box 4214
N'Djaména, TCHAD
Tel: +235 51 46 69
E-mail: elisabeth_gfeller@sil.org
Website: www.sil.org

Université Aix-Marseille

M. Vincent BONNIOL (PhD)
Médecin-Maître de conférences des Universités
Université de Provence (Aix-Marseille 1)
Département des Sciences de l'Education
1 Avenue de Verdun
13410 Lambesc, FRANCE
Tél. : +33 (0)4 42 57 17 17
Fax : +33 (0)4 42 57 17 07
Mél : v.bonniol@educaix.com
Site web : www.educaix.com



The William and Flora Hewlett Foundation

Mrs. Lynn MURPHY (PhD)
Senior Fellow
2121 Sand Hill Road
Menlo Park
California CA-94025
Tel: +1 650 234 4500/5638
Fax: +1 650 234 1980
E-mail: lmurphy@hewlett.org
Website: www.hewlett.org

Resource Persons/Personnes Ressource

M. Amadou Wade DIAGNE
Coordinateur du GT sur l'Education Non-Formelle
Directeur CAPEF-Cabinet d'Appui en Education et en
Formation
151, HLM Hann Maristes
B.P. 16592
Dakar, SENEGAL
Tél. : + 221 832 5629/538 2026
Fax : +221 832 6185
Mél : awadediagne@yahoo.com

Mr. Edward HENEVELD
Consultant ADEA
24 Daigle Drive
Enosburg Falls
Vermont, VT-05450
USA
Tel: +1 802 933 8351
E-mail: wheneveld@yahoo.com

Mrs. Katharina MICHAELOWA (PhD)
Chercheuse
Hamburg Institute of International Economics
Neuer Jungfernstieg 21
Hamburg 20347, GERMANY
Tel: +49 40 42 83 42 91
Fax: +49 40 42 83 44 51
E-mail: k-michaelowa@hwwa.de

Mr. Jordan Perumal NAIDOO (Ed.D)
Education Advisor
Save the Children
2 Heritage Road - 01720 Acton, Massachusetts, USA
Tel: +1/978 274 2029/203 919 2144 Fax: +1 781 744 0242
E-mail: jnaidoo@dc.savechildren.org
Website: www.savethechildren.org

M. Boubacar NIANE
Sociologue, consultant
Université de Dakar
Ecole Normale Supérieure
UCAD/ENS Dakar-Fann
B.P. 5254 - Dakar Fann, SENEGAL
Tél. : +221 558 4907 Fax : +221 825 4714
Mél : bniane@sentoo.sn

Mr. Joel SAMOFF (PhD)
Advisor to the Evaluation Steering Committee Policy and
Operations Evaluation Department
Stanford University
African Studies Center
Building 240, Room 104, MC 6045
Stanford, CA 94305-6045
3527 South Court
CA-94306-4221 Palo Alto, USA
Tel: +1 650 856 2326
Fax: +1 650 856 2326
E-mail: joel.samoff@stanford.edu

M. Bruno SUCHAUT
Maître de conférences
Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education
(IREDU)
Université de Bourgogne
20, rue Berbisey
21000 Dijon, FRANCE
Tél. : +33 (0)3 80 30 77 46
Fax : +33 (0)3 80 39 54 79
Mél : bruno.suchaut@u-bourgogne.fr

M. Abdoul Karim DIALLO
Consultant
Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation
B.P. 795
Conakry, GUINEE
Tél. : +224 60 55 88 60
Fax : +224 55 04 24
Mél : akadial@yahoo.fr

Mme Alice NANKYA NDIDDE
Consultante Etude Ecoles Efficaces
Makerere University
P.O. Box 7062, Kampala, UGANDA
Tél. : +256 41 53 48 03
Mél : nande@iace.mak.ac.ug;
andidde@yahoo.com

Mr. George ODURO (PhD)
Senior Lecturer, Institutional Co-ordinator for Cape Coast
University of Cape Coast-IEPA
Cape Coast, GHANA
Tel: +233 24 346 3022
E-mail: gkto2@yahoo.co.uk

Mr. David JOHNSON (PhD)
University of Oxford
Department of Educational Studies
15 Norham Gardens
Oxford, OX 2 6PY
UNITED KINGDOM
Tel: +44 (0)186 527 4024
E-mail: david.johnson@st-antony.oxford.ac.uk
Website: www.edstsd.ox.ac.uk

Mr. Joseph DESTEFANO
Vice President
Center for Collaboration
2325 N. St. James
Cleveland, 44106 Ohio, USA
Tel: +1 216 701 2047
E-mail: jdestefano@ccfschooling.org

Ms. Audrey-Marie MOORE
Deputy Director, EQUIP2
Academy for Educational Development
1825 Connecticut Avenue, NW
20009 Washington D.C., USA
Tel: +1 202 884 8187
Fax: +1 202 884 8405
E-mail: amoore@aed.org

Mr. Sulemana Osman SAAKA
Programme Director, School for Life
P.O. Box 787
Tamale, GHANA
Tel: +233 712 2023
Fax: +233 712 3815
E-mail: sfl@africaonline.com.gh

Ms. Bonita BIRUNGI
Social Services Manager
Save the Children
P.O. Box 26345
Kampala, UGANDA
Tel: +256/41 51 05 82/77 76 71 47
Fax: +256 41 51 05 84
E-mail: bbirungi@savechildren.co.ug
Website: www.savethechildren.org

Mr. Tesfaye KELEMEWORK
Deputy Chief, Basic Education Services (BES) Office
USAID/Ethiopia
Riverside Building
Off Haile G/Selassie Road
P.O.Box 1014
Addis Ababa, ETHIOPIA
Tel: +251 11 551/0716/0088
Fax: +251 11 551 0043
E-mail: tkelemework@usaid.gov



Mme Lina RAJONHSON
Chargée d'études SEP
Ministère de l'Education nationale et de la Recherche
scientifique
VC 60 Ambohidahy 2ème étage à droite
101 Antananarivo
MADAGASCAR
Tél. : +261 226 5235
Mél : rajonhsonlina@yahoo.fr

Mr. Fulgence SWAI
Consultant ADEA on Effective Primary Schools
Ministry of Education and Vocational Training
P.O. Box 71512
Dar-es-Salaam, TANZANIA
Tel: +255 74 868 2800
Fax: +255 22 214 4685
E-mail: swaisr@yahoo.fr

Ms. Fay King CHUNG (PhD)
Secretary
Association for Strengthening Higher Education for Women
in Africa (ASHEWA)
P.O. Box A 1368
1 Ridge Road, Arondale
Harare, ZIMBABWE
Tel: +263 4 73 52 19
Fax: +263 4 33 31 54
E-mail: faykingchung@yahoo.com

Former Executive Secretaries and Presidents/Anciens secrétaires exécutifs et présidents

S.E. M. Daniel ONA ONDO (PhD)
Ancien Président du Bureau des Ministre
GABON

Journalists/Journalistes

All Africa Global Media

Mr. Aliou GOLOKO
Journaliste
All Africa Global Media
224 A Eh Osa Street
Lagos, NIGERIA
Tel: +234 80 34 40 76 00
E-mail: agoloko@allafrica.com; golokosn@yahoo.fr
Website: www.allafrica.com

Agence France-Presse

M. Philippe ALFROY
GABON

Agence Gabonaise de Presse

M. Jean-Pierre MOUTOUKOULA
GABON

British Broadcasting Corporation (BBC Africa)

Mr. Michel PROUST
Senior Producer
BBC Africa
UNITED KINGDOM
Tel: +44 (0)20 7 557 3913
E-mail: Michel.proust@bbc.co.uk
Web site : www.bbc.co/french

City Press

Mr. Caiphus Lebogang KGOSANA
Journalist/Education Correspondent
City Press
Mediapark; 69 Kingsway Road
Auckland Park
Johannesburg, SOUTH AFRICA
Tel: +27 11 713 9611 Fax: +27 11 713 9966
E-mail: ckgosana@citypress.co.za

Gabon News

M. Yves Laurent NGOMA
GABON

Radio Africa n°1

M. François Duc MOUCKWANGUY
GABON

M. Rodrigue ASSEYI
GABON

Mme Timothée MEMEY
GABON

Radio Emergence

M. René MINTSA MEGNIE
GABON

Radio France Internationale (RFI)

Mme Emmanuelle BASTIDE
Journaliste responsable de l'émission Médias d'Afrique
Radio France Internationale
116, avenue du président Kennedy
75016 Paris, FRANCE
Tél. : +33 (0)1 56 40 47 60
Mél : emmanuelle.bastide@rfi.fr
Site web : www.rfi.fr

M. Mathieu LOIRETTE
Radio France Internationale
116, avenue du président Kennedy
75116 Paris, FRANCE
Tél. : +33 (0)1/45 44 49 30/56 40 12 12

M. Jean Marc MUNIER
Radio France Internationale
116, avenue du président Kennedy
75116 Paris, FRANCE
Tél. : +33 (0)1/45 44 49 30/56 40 12 12

M. Bernard NAGEOTTE
GABON

Radio Télévision TV 1

M. David ELLA MINTSA
GABON

M. Christian OLELE
GABON

Radio Télévision Radio 1

M. Louis NDOUNGA-MOTOUALOMBE
GABON

Radio Télévision Radio 2

M. David ESSOUMA EYA
GABON

Radio Télévision TV 2

M. Henri Nestor NDJAVE
GABON

M. Guy Franklin MANGUENGA
GABON

Le Temps

M. Achille MOUTSINGA
GABON

TV Africa

Mme Ginette MOUSSADJI
GABON

Mme Joelle IBINGA
GABON

TV +

M. Frédérique NSA NTOUTOUME
GABON



M. Francis IFOUNDA
GABON

L'Union

M. Issa IBRAHIM
GABON

M. Brice BANDOMA
GABON

Interpreters/Interprètes

Mme Elisabeth KOUAOVI
Interprète de conférence AIIC
Traductrice assermentée près
les Cours et Tribunaux du Niger
B.P. 11686 Niamey, NIGER
Tél. : +227 37/38 55/03 66
Fax : +227 73 49 23
Mél : ekl@intnet.ne

M. Romuald ASSOGHO
Interprète
GABON

Mme Kathlyn DAHIOU
Interprète
GABON

Aloyse EYANG
Interprète
GABON

Mme Maria de Fátima SPENCER
R. da Boavista, 62
B.P. 884
Palmarejo-Praia
CABO VERDE
Tél. : +238 262 8041
Fax : +238 262 8042

M. Mallé KASSE
B.P. 5634
Dakar-Fann, SENEGAL
Tél. : +221 636 1394
Mél : makasse@refer.sn; mallekasse@gmail.com

Ms. Olutoyin Ajibola SOFOLAHAN
P.O. Box 8044
9, Yalinga Street
Wuse II, Abuja, NIGERIA
Tél: +234 9 273 1244
E-mail: jibolas@hotmail.com; jibolasofolahan@yahoo.com;
j.sofolahna@aiic.net

Mme Elisabeth LAMIELLE
Traductrice, Interprète de conférence
19 rue Pergolèse
75116 Paris, FRANCE
Tél. : +33 (0)1 45/01 51 60/44 22 52/01 51 60
Fax : +33 (0)1 45 01 51 57
Mél : lamielle@club-internet.fr

M. Didier Martin MENYE
Traducteur
GABON

Organizing Team/Equipe organisatrice

ADEA Secretariat/Secrétariat de l'ADEA

Mr. Mamadou NDOYE
Executive Secretary
7-9 rue Eugène Delacroix
75116 Paris
Tel: +33 (0)1 45 03 77 65
Fax: +33 (0)1 45 03 39 65
E-mail: m.ndoye@iiep.unesco.org
Website: www.adeanet.org

Mr. Hamidou BOUKARY
Senior Programme Officer
7-9 rue Eugène Delacroix
75116 Paris
Tel: +33 (0)1 45 03 77 58
Fax: +33 (0)1 45 03 39 65
E-mail: h.boukary@iiep.unesco.org
Website: www.adeanet.org

Mrs. Thanh Hoa DESRUELLES
Publications and Communication Officer
7-9 rue Eugène Delacroix
75116 Paris
Tel: +33 (0)1 45 03 77 69
Fax: +33 (0)1 45 03 39 65
E-mail: th.desruelles@iiep.unesco.org
Website: www.adeanet.org

Mr. Joris Van BOMMEL
Basic Education Advisor
Education and Developing Countries Division
Cultural Cooperation, Education and Research Department
Netherlands Ministry of Foreign Affairs
Bezuidenhoutseweg 67
P.O. Box 20061
The Hague, The NETHERLANDS
Tel: +31 70 348 4780
Fax: +31 70 348 6436
E-mail: joris-van.bommel@minbuza.nl

Ms. Claudine WILEY-CELLIER
Assistant to the Executive Secretary
7-9 rue Eugène Delacroix
75116 Paris
Tel: +33 (0)1 45 03 77 66
Fax: +33 (0)1 45 03 39 65
E-mail: c.cellier@iiep.unesco.org
Website: www.adeanet.org

Ms. Nathalie MONTAGU
Administrative Assistant
7-9 rue Eugène Delacroix
75116 Paris
Tel: +33 (0)1 45 03 77 57
Fax: +33 (0)1 45 03 39 65
E-mail: n.montagu@iiep.unesco.org
Website: www.adeanet.org

Ms. Monicah ANDEFA ARTAUX
Administrative Assistant
7-9 rue Eugène Delacroix
75116 Paris
Tel: +33 (0)1 45 03 77 57
Fax: +33 (0)1 45 03 39 65
E-mail: m.artaux@iiep.unesco.org
Website: www.adeanet.org

Mr. Beedeeanun CONHYE
Consultant
7-9 rue Eugène Delacroix
75116 Paris
Tel: +33 (0)1 45 03 77 67
Fax: +33 (0)1 45 03 39 65
E-mail: b.conhye@iiep.unesco.org
Website: www.adeanet.org

Mr. Mamady N'DIAYE MOUSSA
7-9 rue Eugène Delacroix
75116 Paris
Tel: +33 (0)1 45 03 77 29
Fax: +33 (0)1 40 72 83 66
E-mail: m.n'diaye@iiep.unesco.org

ADEA Consultants

Mr. Alcinou Louis DA COSTA
ADEA Communication Consultant
7, rue du Général de Larminat
94000 Créteil, FRANCE
Tel: +33 (0)1 49 80 34 82
E-mail: alcinou@wanadoo.fr



M. Adama MOUSSA DIARRA
Conseiller technique
Ministère de l'Education nationale et de l'Enseignement
supérieur
B.P. 06
Libreville, GABON
Tél. : +241 72 42 96
Fax : +241 76 14 48
Mél : adamamoussadiarra2000@yahoo.fr

Mme Marie MONCET
Infographiste
7-9 rue Eugène Delacroix
75116 Paris
Tel: +33 (0)1 45 03 77 67
Fax: +33 (0)1 45 03 39 65
E-mail: m.moncet@iiep.unesco.org
Website: www.adeanet.org

Mme Anna P. OBURA (PhD)
Rapporteur Général pour la Biennale de l'ADEA
P.O. Box 1, Karen 00502
Nairobi, KENYA
Tél. : +254 20/88 22 84/88 42 67
Mél : aobura@africaonline.co.ke

Ms. Charlotte SEDEL
UNESCO-Bureau Régional de l'Education en Afrique
B.P. 3311
Dakar, SENEGAL
Tel: +221 510 6930
Fax: +221 821 3848
E-mail:charlottesedel@yahoo.fr



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

Institut international de planification de l'éducation (IIEP)/UNESCO

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

Tél. : +33(0)14503 7757 Fax : +33(0)14503 3965

Mél : adea@iiep.unesco.org Site web : www.ADEAnet.org