

# Analyses, programmes et priorités pour l'éducation en Afrique

*Un examen des études sur  
l'éducation en Afrique  
menées et commandées sur  
financement extérieur, 1990 - 1994*

## Résumé

*Ce document a été préparé par : Joel Samoff, conseiller principal du projet, avec N'Dri Thérèse Assié-Lumumba, consultant, en collaboration avec Lucila Jallade et Marc Cohen, UNESCO, et le Comité Directeur du groupe de travail sur l'analyse sectorielle en éducation.*

*Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de ses auteurs et ne doivent pas être attribués à l'UNESCO, à l'association pour le développement de l'éducation en Afrique (DAE), au groupe de travail sur l'analyse sectorielle en éducation (GTASE) ou aux auteurs responsables des rapports individuels.*

© UNESCO 1996

n° de série : ED-96/WS/13 (F)  
(Egalement disponible en anglais)

Groupe de travail sur l'analyse sectorielle en éducation  
Division des politiques et de l'analyse sectorielle  
UNESCO, 7, Place de Fontenoy, 75352 Paris

Association pour le développement de l'éducation en Afrique  
Institut international de planification de l'éducation  
7-9 rue Eugène Delacroix, 75116 Paris

## Préface

Les études sectorielles sur l'éducation sont très largement utilisées par les agences donatrices pour identifier et justifier leurs interventions en matière d'aide dans les pays en développement. A mesure que ces agences se sont plus fortement orientées vers le soutien aux politiques et programmes sectoriels, par opposition à l'aide axée vers les projets, les études sectorielles sont devenues la base essentielle de l'élaboration des politiques éducatives en Afrique. L'importance toujours croissante accordée aux analyses sectorielles, qui sont, pour la plupart, commandées ou menées par des agences extérieures, a soulevé de nombreuses questions quant à leur qualité, leur pertinence et leur utilité. L'accès réduit aux études sectorielles et l'utilisation limitée de ces études par les agences elles-mêmes ainsi que par les personnels nationaux constituent une source importante de préoccupation. Cette considération a été à l'origine de la création, en 1989, du groupe de travail sur l'analyse sectorielle en éducation (GTASE), en tant que point central pour l'échange d'informations et d'expériences sur l'analyse sectorielle, dans le cadre de l'association pour le développement de l'éducation en Afrique (DAE).

Dans ce contexte, le GTASE a entrepris d'effectuer un inventaire et une revue analytique des études du secteur éducatif en Afrique (*Inventory And Analytic Overview of Sector Studies - IAOS*) comme instrument permettant d'améliorer l'accès à ces études et à la richesse d'informations et d'expériences qu'elles représentent. La première *Revue des études sectorielles récentes*, réalisée en octobre 1989, a permis d'examiner un certain nombre d'études conduites entre 1985 et 1989. Le second IAOS préparé par le groupe de travail et qui couvre les études réalisées entre janvier 1990 et le début de l'année 1994, a été préparé afin de fournir un examen critique de l'état actuel de l'analyse sectorielle dans le domaine de l'éducation et pour servir de cadre de référence aux études achevées récemment. La revue analytique présente la synthèse des analyses et des observations faites dans les différents documents ainsi que les points de convergence et de divergence sur les questions critiques relatives au développement des ressources humaines. De même, elle s'inspire plus particulièrement de 104 documents qui constituent, à proprement parler, des études (par opposition aux rapports, déclarations de politiques ou autres types de documents). L'inventaire fournit des résumés de 229 études sectorielles ou sous-sectorielles menées par un vaste éventail d'institutions nationales, internationales et multilatérales. Etant donné que les études ne connaissent qu'une distribution restreinte et sont rarement publiées ou mentionnées dans les listes bibliographiques, en faire la revue exige un travail long et laborieux et constitue une tâche sans fin. Par conséquent, la compilation de documents présentés ici ne saurait être exhaustive. Néanmoins, elle permet de dégager une idée générale de ce qu'est l'analyse sectorielle sur l'éducation en Afrique.

Ce résumé a été conçu pour mettre en lumière les thèmes clés issus de la version complète de l'IAOS. L'étude, entreprise par l'UNESCO, sous la responsabilité du GTASE, a été financée par des fonds réunis UNESCO/DAE. Aussi, le Secrétariat du GTASE exprime sa profonde gratitude aux institutions africaines et autres organisations nationales et internationales pour la coopération qu'elles ont apportée en fournissant les documents nécessaires à cette revue et pour le temps et le soutien qu'elles y ont consacrés. De même, nous tenons à remercier la DAE et le Comité Directeur du GTASE, ainsi que Tsagga Worku pour sa contribution initiale dans la collecte des documents, Pia Lindquist Wong, Everett Hutt, Cynthia Cohen, Susanne L. Bilotto, Claire Allsopp Vaugrante et Christilla Huillard, tous associés à la Division des politiques et de l'analyse sectorielle, qui ont aidé à recueillir et à gérer les documents, à les rédiger et à produire le rapport final et le résumé. Cet effort conjoint a permis au groupe de travail de broser un tableau plus précis et plus complet de ce qu'est l'analyse sectorielle aujourd'hui, à la fois dans ses contributions et ses lacunes, en tant qu'instrument d'élaboration des politiques éducatives dans la région. Ce travail devrait fournir une base solide aux activités futures de ce groupe. Nous espérons que ce document présentera un intérêt pour tous ceux qui participent à la coopération et à la recherche pour le développement en Afrique et contribuera à l'amélioration des connaissances sur l'analyse sectorielle.

Lucila Jallade

Directrice

Division des politiques et de l'analyse sectorielle  
Groupe de travail sur l'analyse sectorielle en éducation

UNESCO, Paris

# Analyses, programmes et priorités de l'éducation en Afrique

## *Un examen des études sur l'éducation en Afrique menées, commandées et soutenues de l'extérieur, 1990-1994*

### Résumé

#### 1. **L'étude de l'éducation africaine dans le contexte de l'aide étrangère**

Au cours de la dernière décennie de ce siècle, l'éducation africaine en est venue à dépendre lourdement de l'aide étrangère. Bien que le volume de cette assistance ne représente qu'une faible part des dépenses totales de l'Afrique en faveur de l'éducation, l'assistance joue actuellement un rôle stratégique et considérable dans la plupart des pays africains. Disposant de ressources disponibles limitées pour s'attaquer aux besoins essentiels et face à une demande toujours plus étendue, les agences d'aide à l'éducation s'appuient sur les études relatives à l'éducation africaine afin de s'informer, puis d'orienter et de justifier leurs programmes de soutien.

Dans la pratique, les études sur le secteur de l'éducation sont à la fois très importantes et très inégales. Alors que certaines apportent une contribution solide à la politique éducative et aux décisions en matière de programmes, d'autres apparaissent superficielles, dépourvues d'esprit critique et de persuasion. De même, à ce jour, on a observé des liens lâches entre les études commandées par les agences d'aide et les autres études sur l'éducation menées en Afrique.

L'axe principal de ce document ce sont les études sur le secteur de l'éducation lancées, commandées et financées par des agences d'aide étrangère. Le but principal de ce travail consiste à rendre ces études et l'aperçu des démarches et des conclusions adoptées plus accessibles à ceux qui participent à la politique et aux programmes d'éducation. Les objectifs principaux sont de faciliter les leçons à tirer des expériences menées ailleurs, d'améliorer la qualité des études sur le secteur de l'éducation et d'en étendre l'utilité. Il est généralement escompté qu'une plus vaste diffusion de l'information - tant sur le fond qu'en matière de procédure - et qu'une confrontation entre les études théoriques et les études appliquées amélioreront la qualité de tous les types de recherche, favoriseront le dialogue entre les personnels des agences d'aide, les chercheurs, les responsables de la politique et contribueront ainsi à mieux asseoir les réformes éducatives et la politique éducative en général.

Le présent rapport contient une revue des études sur le secteur de l'éducation. Des tableaux résumés indiquent le nombre et le type d'études recueillies et observées, un examen des thèmes principaux évoqués dans ces études et une exploration des rôles des études sur le secteur de l'éducation dans l'établissement du programme éducatif africain et dans le processus général de réforme. Les listes et l'inventaire fournis en annexe comportent tous les documents reçus, classés par pays/région, par agence de parrainage et par titre de document.

Les circonstances justifient que l'on traite séparément les études sur l'Afrique du Sud.

Les caractéristiques uniques et distinctes de la situation de ce pays, l'expansion extraordinaire rapide de l'intérêt engendré par l'Afrique du Sud et les travaux sur ce pays risquent d'obscurcir les lacunes et les thèmes importants observés dans les études effectuées dans le reste de l'Afrique. En outre, bien que l'Afrique du Sud ne soit que l'un des cinquante pays africains et bien que sa population ne représente que 5 à 10% de l'ensemble de la population du continent africain, près d'un quart des études sectorielles conduites dans les années '90, lancées et financées de l'extérieur, étaient axées sur l'Afrique du Sud; Par conséquent, les inclure dans cette revue analytique aurait conduit à une discussion dominée par l'expérience tout à fait unique de l'Afrique du Sud. Une étude-pilote antérieure intitulée "*Qu'y a-t-il après l'apartheid? Un examen des études de l'éducation en Afrique du Sud lancées, commandées et financées de l'ex-térieur*" [préparée par Joël Samoff, (Paris: UNESCO, novembre 1994) et résumée dans le rapport complet], passait déjà en revue les études relatives à l'éducation en Afrique du Sud.

## 2. Les études sur le secteur de l'éducation en Afrique

Qu'est-ce donc alors qu'une *étude sectorielle*? Bien que tous ceux qui participent à la recherche sur l'éducation semblent se targuer de savoir à la fois ce qu'est une étude sectorielle et ce qu'elle n'est pas, et de faire facilement la différence entre une bonne et une mauvaise étude sectorielle, ils ne sont pas tous d'accord sur l'un ou l'autre. En effet, même la définition de ce qu'est le "secteur éducatif" diffère selon les agences et les auteurs qui participent aux études.

Pour certains, le secteur éducatif englobe toutes les activités d'éducation et de formation. D'autres pensent que le secteur éducatif ne comprend qu'une faible part de la formation professionnelle (jugée relever de la responsabilité des employeurs et de leurs organisations et non pas de celle des éducateurs), des soins de la petite enfance et de son développement (dont sont chargés la santé et les établissements sociaux communautaires), de l'éducation politique (domaine des groupes politiques) et d'autres éléments encore. Les agences d'assistance extérieure ne sont pas non plus d'accord sur le champ couvert par les études sur le secteur de l'éducation. Certaines études s'efforcent de traiter de toutes les activités éducatives, alors que d'autres limitent leur attention à la scolarité formelle. D'autres encore sont bien plus étroitement focalisées et se préoccupent de questions relatives au programme d'enseignement, aux manuels scolaires, à la formation des enseignants ou encore aux statistiques de l'éducation par exemple. Parallèlement, certaines études reflètent une vaste notion de développement des ressources humaines, affirmant que toute réforme éducative - et donc les études destinées à orienter cette réforme - doivent prendre en compte les problèmes de nutrition, les situations familiales, la santé en général et d'autres dimensions de la vie qui conditionnent et imposent des contraintes au processus d'apprentissage.

De même qu'il existe différentes façons de comprendre ce qu'est une étude sectorielle, et bien qu'elles ne soient pas toujours cohérentes entre elles, on observe également une vaste gamme d'approches qui sont jugées appropriées à la conduite de ces études. Cependant, malgré ces instructions et d'autres directives, la manière dont les études sur le secteur de l'éducation en Afrique sont menées, reflète des interprétations différentes de ce qu'il convient de faire et des modalités d'application.

Actuellement, la stratégie la plus courante consiste à se doter d'une équipe, choisie et payée par l'agence qui commande les travaux, dirigée généralement par un expatrié et comprenant fréquemment un ou plusieurs chercheurs du pays étudié. L'équipe, presque toujours

pressée par le temps, se réunit pour une première séance d'information et de travaux préparatoires, se donne quelques semaines pour se documenter et pour tenir des consultations au sein du pays, puis prépare et soumet ensuite son rapport. Après les revues conduites par l'agence et le pays, le rapport peut, éventuellement, faire l'objet d'une révision.

Il existe de nombreuses variantes. Certaines équipes d'études sont nombreuses alors que d'autres ne comprennent qu'une ou deux personnes. Le temps passé dans le pays étudié varie d'une longue à une très courte durée. Certains rapports d'études s'inspirent des résultats de sous-études multiples. Les documents passés en revue présentent de grandes variations dans l'ampleur et la nature de la participation locale aux études sur le secteur de l'éducation. On note que dans certains cas, l'agence de parrainage définit la tâche à accomplir, tandis que dans d'autres cas, le mandat est établi à la suite d'un dialogue approfondi et de consultations entre l'agence extérieure et le gouvernement. Les rapports eux-mêmes montrent cependant que si les chercheurs locaux contribuent très fréquemment à l'élaboration du projet final, ils en sont rarement les auteurs principaux.

Le processus des études sur le secteur de l'éducation continue d'évoluer dans cette situation marquée d'une grande diversité. Les anciennes approches sont modifiées et de nouvelles stratégies apparaissent. Parmi les nouvelles initiatives, on remarque la démarche suivie par l'UNESCO pour offrir une assistance technique à un stade très précoce du travail afin d'aider les décideurs et les éducateurs nationaux à mieux préciser les questions à étudier et la façon dont les études devraient être organisées.

Mettre au point une vaste enquête exhaustive a exigé de recueillir tout un éventail d'études sur l'éducation en Afrique commandées par des agences d'aide extérieure. A l'heure actuelle, il n'existe toujours pas de bibliographie définitive ou de liste de ces études. De même, bon nombre de ces études n'ont qu'une diffusion restreinte : elles ne sont pas soumises à un examen professionnel ou public systématique, elles ne sont pas citées dans la documentation universitaire et ne seront sans doute jamais publiées officiellement. Par conséquent, c'est sur la base des listes compilées pour une enquête similaire effectuée en 1989 et de celle maintenue par l'association pour le développement de l'éducation en Afrique (DAE), que de nombreuses agences nationales et internationales ont été invitées à fournir des exemplaires des études sur le secteur de l'éducation en Afrique qu'elles avaient lancées, commandées et financées en 1990. A quelques exceptions près, ce sont les agences elles-mêmes qui ont décidé, en dernier ressort, des documents à fournir. Malgré une collection encore incomplète de toutes les études, l'effort fourni a permis de recenser 237 documents. De même, des recherches supplémentaires de long terme permettraient probablement de découvrir d'autres études ou rapports. On observe aussi qu'un examen systématique de bon nombre d'études portant sur l'éducation africaine et rédigées localement, révéleraient un financement externe partiel ou total. Néanmoins, de nouvelles études continuent d'être préparées.

Les documents ainsi recueillis sont donc de types divers. Afin de faciliter l'analyse, il s'est avéré utile de les classer, en prenant en compte les différentes significations des termes "secteur éducatif" et "étude". Ces études ont été classées selon leur portée en *études générales* (traitant de plus d'un pays), *multi-sectorielles* (dépassant le seul cadre de l'éducation), *du secteur éducatif* (axées uniquement sur le secteur éducatif), *sous-sectorielles* (concentrée sur l'une des principales sub-divisions de l'éducation), et celles *présentant un axe spécial* (portant sur un élément spécifique de l'éducation). Un examen approfondi de l'ensemble des documents suggère qu'ils soient classés en *études, rapports ou monographies*, même si les frontières qui les séparent restent ambiguës.

A peine plus de la moitié des documents reçus (28/52 pour l'Afrique du Sud et 104/-/185 pour le reste de l'Afrique) ont été classés dans la rubrique 'études'. Parmi celles-ci, un cinquième des études portant sur l'Afrique (21/104) et un dixième des études sur l'Afrique du Sud (3/28) traitaient l'ensemble de l'ensemble du secteur éducatif. En d'autres termes, 10% des documents sur l'Afrique (21/185) et 5% des documents sur l'Afrique du Sud (3/52) peuvent être considérées comme des études sur le secteur de l'éducation, au sens large du terme.

### **3. Les thèmes**

Dans les années '90, les études sur l'éducation africaine lancées, commandées et financées par les agences d'aide extérieure, ont été plus nombreuses et ont eu une influence plus grande que celles entreprises par les chercheurs universitaires tant nationaux qu'expatriés et qui sont présentées dans les publications universitaires. Ces documents se placent dans le contexte du "rapport avec l'aide étrangère". En dépit du large éventail d'approches et de l'organisation adoptée dans l'ensemble des documents, la plupart des études suivent une méthode et un format assez semblables. Leur objectif principal est de fournir une base solide et éventuellement une orientation pour l'assistance extérieure, que ce soit pour un projet spécifique, un problème plus général ou pour le secteur éducatif tout entier. Il n'est donc pas surprenant que ces documents aient autant de similitudes.

#### **3.1 Points de convergence**

Comme pour celles de la fin des années '80, les similitudes entre les études - entreprises dans des cadres variés, par des agences diverses et à des fins différentes - sont frappantes. Pour la commodité de la présentation, les thèmes communs sont énoncés de façon schématique, bien qu'évidemment, ils n'apparaissent pas tous dans chacun des documents. On note également des chevauchements et des recouvrements entre les observations, les déductions, les idées et les recommandations (qui figurent ici dans une liste séparée).

- A. Le refrain le plus courant, c'est la crise. L'éducation en Afrique est dans une situation difficile, à quelque niveau que ce soit ou quels qu'en soient les types. A quelques exceptions près, les écoles et les niveaux d'apprentissage se sont dégradés et la situation continue d'empirer.
- B. Il y a non seulement la crise, mais aussi, les autorités nationales semblent être incapables de la résoudre avec efficacité.
- C. La qualité de l'éducation s'est gravement détériorée dans la plupart des pays africains. Dans ces documents, cela signifie, en général, que les notes obtenues aux examens et les qualifications des enseignants se sont dégradées.
- D. Etant donné le contexte dans lequel ils ont été rédigés, il n'est pas surprenant que la plupart de ces documents se concentrent principalement sur les questions de financement de l'éducation. Particulièrement préoccupés par le fait que les ressources sont limitées et qu'elles peuvent parfois diminuer, ces documents insistent sur la réduction des dépenses et sur une diffusion plus efficace des crédits disponibles.
- E. Cet accent mis sur le financement aide à mettre en avant les choix des responsables

de la politique éducative, les coûts nécessaires et les conséquences possibles de ces choix.

- F. Parallèlement à cela, comme dans les études sur le secteur de l'éducation de la fin des années '80, l'accent mis sur le financement tend à éclipser l'apprentissage, encore qu'il reçoive une attention plus soutenue que ce ne fut le cas dans les études précédentes. Il n'en reste pas moins que rares sont les documents dans lesquels les caractéristiques de l'apprentissage tiennent une place importante et soient le sujet de préoccupation prédominant. Ce qui est encore plus rare, c'est de trouver une étude dans laquelle un apprentissage valorisé et développé - autre que des résultats d'examens améliorés - soit l'objet principal d'une proposition de réforme ou la mesure première de son succès.
- G. La rénovation des établissements d'enseignement qui se sont dégradés dans la période de crise devrait être considérée comme hautement prioritaire.
- H. L'autorité centrale devrait être réduite par la décentralisation et la régionalisation.
- I. Réaliser l'accès universel à l'éducation de base devrait être considéré comme tout à fait prioritaire, à la fois parce que c'est généralement souhaitable et parce que, investir dans l'éducation de base est plus rentable pour la société que de dépenser à d'autres niveaux.
- J. On continue d'observer un manque d'adéquation entre les orientations et les accents placés sur les programmes d'études d'une part, et les besoins du marché du travail d'autre part. Bien que quelques études fassent preuve de scepticisme en ce qui concerne la possibilité et l'existence d'un rapport coût-efficacité favorable si l'on harmonise la scolarité et la forme future du lieu de travail, la voix de la majorité continue de critiquer ce qu'elle appelle l'inadaptation du programme d'enseignement.
- K. Dans la plupart des cas, les systèmes éducatifs sont mal gérés et administrés inefficacement.
- L. Bien que des progrès considérables aient été accomplis pour augmenter l'admission des étudiantes, leur taux de déperdition reste significativement supérieur à celui des étudiants de sexe masculin.
- M. Malgré la diversité des contextes et des préoccupations spécifiques, bon nombre de ces documents offrent la même série de recommandations : réduire le rôle du gouvernement central dans l'offre d'éducation; décentraliser les responsabilités, y compris le financement vers les autorités des niveaux régionaux, des districts et de l'école; augmenter les frais de scolarité, (ce qui signifie, en général, laisser plus d'argent disponible au niveau local ou à chaque école); développer le rôle des écoles privées; réduire le soutien direct apporté aux étudiants, en particulier au niveau de l'enseignement supérieur.

Une seconde série de recommandations figure fréquemment dans ces documents, bien que celles-ci n'aient pas été aussi répandues que celles énoncées ci-dessus : introduire



la double vacation, afin de diminuer les coûts unitaires; établir des classes regroupant plusieurs niveaux scolaires, en particulier dans les zones à population dispersée, afin de diminuer le nombre d'enseignants nécessaires; accorder une priorité importante aux matériels didactiques, en particulier aux manuels scolaires, dans toute réforme ou stratégie d'amélioration de l'enseignement; donner, dans la plupart des cas, la préférence à la formation en cours d'activité plutôt qu'à la formation initiale; éliminer, ou à tout le moins, réduire considérablement les dépenses encourues par le gouvernement pour le logement et le transport des étudiants en en faisant une responsabilité des parents, tout en accordant une aide financière à un petit nombre d'étudiants jugés être les plus nécessiteux.

Tous ces documents ont adopté une démarche dont les aspects communs sont frappants.

N. Bien que l'on note des exceptions, la plupart des recherches et des évaluations que l'on retrouve dans ces études présentent une analogie avec le domaine médical. Il s'agit d'abord d'un diagnostic puis d'une ordonnance. Cela signifie que, en commençant par l'observation ou l'hypothèse que le système éducatif n'est pas en bonne santé à bien des égards, les auteurs des études explorent les symptômes et cherchent à diagnostiquer la maladie en cause. Certes, les conclusions spécifiques varient selon le pays et le contexte. Bien que la liste des auteurs des études montre qu'il y a une participation locale (c'est-à-dire nationale) significative, la perspective adoptée est en général celle d'un médecin quasi-indifférent au patient qu'il examine. L'observation est suivie d'un diagnostic, du pronostic et de l'ordonnance. Si nécessaire, le malade, c'est-à-dire le pays, doit être invité à avaler la potion amère tout en étant assuré par les experts que les effets en sont curatifs et que cette potion lui améliorera sa santé et l'empêchera, par conséquent, de s'affaiblir.

Tout comme les documents de la fin des années '80, ces études sont également convergentes quant aux problèmes auxquels elles ne s'attaquent pas.

O. Quelques documents consacrent beaucoup d'attention à l'enseignement supérieur, reflétant peut-être en cela l'effort consenti pour réorienter l'énergie et les ressources vers l'éducation de base pour tous.

P. En général, ces études ne se livrent à aucune autocritique et ne prêtent pas attention aux aspects théoriques, à la démarche ou à la méthode. En effet, elles supposent, en général, qu'une méthode ou une démarche particulière est adaptée, sans justifier ou étayer ce point de vue de façon explicite, comme par exemple une analyse du taux de rendement.

Q. De même, nombre des constructions mentales revenant tout au long de ces documents sont utilisées sans esprit critique, ce qui a pour conséquence de traiter une question de politique éducative comme s'il s'agissait d'une préoccupation technique ou administrative.

R. La plupart de ces études comportent une note indiquant les lacunes et les autres problèmes rencontrés au niveau des données disponibles sur l'éducation. Il est cependant surprenant de noter que quelques études seulement traitent de façon directe les pro-

blèmes posés par les données, soit en recueillant leurs propres données soit en mettant au point des stratégies pour utiliser des données gravement imparfaites. La plupart des études n'intègrent pas non plus dans leurs conclusions les très larges marges probables d'erreur observées dans la plupart des données éducatives disponibles.

### 3.2 Points de divergence

Même si leurs points de convergence sont frappants, ces documents présentent également des divergences significatives. Quelques unes d'entre elles ressortent particulièrement.

- A. La définition du cadre analytique de ces rapports présente des différences marquées. A la première lecture, la plupart des études semblent être de nature descriptive ou comporter, parfois, un commentaire analytique figurant en annexe. Les études commencent par décrire le système éducatif formel (ou la partie les concernant) en des termes qui sont devenus normalisés : effectifs, progrès (sélection, redoublement, déperdition), succès, points essentiels du programme d'enseignement, encadrement, bâtiment et dépenses. Si cela semble approprié, les études mettent en lumière des éléments particuliers, à savoir les manuels scolaires (en nombre insuffisant), les taux élevés de redoublement ou le peu de qualifications de nombreux enseignants. Après avoir établi les caractéristiques du système éducatif, la plupart des rapports identifient ensuite ce qu'ils considèrent comme les problèmes majeurs et les besoins prioritaires. Les problèmes et les besoins permettent alors, plus ou moins explicitement, de spécifier une stratégie d'intervention.

Dans le cadre de cette démarche commune, les valeurs et les hypothèses qui orientent la description fondamentale ne sont pas énoncés. Par exemple, pourquoi est-ce que, *avant la recherche*, les différents taux de scolarisation et de réussite entre les chrétiens et les musulmans sont-ils jugés suffisamment importants pour figurer dans certaines études et pas dans d'autres? De même, certaines études *formulent, avant la recherche, des hypothèses* sur l'importance des disparités régionales et la stratification socio-économique et les utilisent comme des instruments d'explication majeurs alors que d'autres études ne leur accordent qu'une attention relative dans le cadre de leur description. Le processus de détermination de ce qui est problématique (par des personnes se trouvant à l'intérieur ou à l'extérieur du pays) doit modeler le cadre du diagnostic et donc le précéder au moins en partie dans le document. Supposons, par exemple, que l'examen d'un système éducatif particulier montre que la pyramide éducative est très pentue, qu'il existe une sélection très stricte à plusieurs niveaux et que ceux qui atteignent le niveau le plus élevé sont très peu nombreux. S'agit-il d'un problème à résoudre ou de la preuve que le système éducatif ne fonctionne pas correctement? *Il est clair que ce qui est ou n'est pas problématique ne peut pas être déterminé à partir des informations fondamentales elles-mêmes.* On n'observe pas non plus toujours ni même habituellement de consensus parmi ceux qui participent à l'éducation, sur la définition des problèmes les plus pressants ou de ceux qui devraient être traités comme hautement prioritaires en matière de ressources financières et autres.

Certaines études commencent, cependant, par une déclaration explicite sur ce qui est considéré comme une situation problématique ayant conduit à l'étude elle-même. Bien que ce type de rapports n'indique peut-être pas clairement comment le problème a été défini, le fait que les auteurs commencent leurs travaux en concevant clairement la nature du problème leur permet d'en utiliser la perception qu'ils en ont pour organiser la description. Si l'on juge que

ce sont les taux élevés de déperdition qui posent problème, alors les éléments du système éducatif supposés avoir une incidence sur les déperditions (par exemple, les frais de scolarité) exigent une attention plus grande que ceux dont on pense qu'ils n'ont que peu ou pas d'incidence sur les déperditions de la plupart des étudiants (existence de manuels scolaires en Braille). En effet, le fait d'être préoccupé par les déperditions peut amener à recueillir des informations qui autrement ne feraient pas partie d'une description typique du système éducatif, comme par exemple, la distance entre la maison familiale et l'école, ou la relation entre le calendrier scolaire et la main-d'oeuvre migrante saisonnière. Ce type d'études peut ensuite passer de la description axée sur les problèmes et aller à une analyse d'autres explications des causes du problème et à des recommandations étroitement liées à la description et à l'analyse. De ce fait, leurs suggestions sont moins susceptibles d'apparaître comme l'application d'une formule standard ou d'être perçues comme la pensée caractéristique d'agences ou de consultants en particulier.

Les descriptions ne peuvent pas toujours tout englober ni traiter l'ensemble des éléments avec la même emphase. La description n'est pas non plus un processus neutre car elle implique que l'on sélectionne des informations et qu'on leur affecte des priorités. Dans les cas où la sélection et l'affectation sont explicites, les lecteurs sont plus en mesure de déterminer l'utilité de l'information et son rôle dans des recommandations spécifiques. De la même manière, lorsque la sélection et l'affectation ne sont pas définies explicitement, les valeurs et les hypothèses non énoncées peuvent constituer, plus que l'état véritable du système éducatif, la première des sources pour des propositions particulières ou des conditions de prêts.

- B. Alors que la plupart des documents examinés découlent apparemment d'études relativement brèves effectuées par une équipe dirigée par des expatriés, certains d'entre eux reflètent un processus plus vaste de consultations. D'après les informations disponibles dans les documents eux-mêmes, la structure habituelle continue de se fonder sur l'activité intense d'un petit groupe de consultants qui effectuent en général une brève visite dans le pays ou la région en question. Plus que ce n'était le cas dans les années '80, ces groupes comportent régulièrement des chercheurs locaux, même s'ils ne sont pratiquement jamais des consultants responsables ni même les auteurs des documents. Ces documents font presque tous état d'entrevues avec des responsables de l'éducation ou d'autres personnes jouant un rôle dans l'objet même de l'étude.

Cependant, certaines études semblent refléter un dialogue soutenu qui dépasse largement le cadre de brèves entrevues. Elles suggèrent également que les discussions se poursuivent avec les organisations qui représentent des composantes éducatives importantes comme les syndicats d'enseignants, par exemple, qui sont assez peu visibles dans la majorité des documents passés en revue. Ce type de dialogue semble extrêmement courant dans les pays où l'on a noté une initiative nationale en matière d'éducation: par exemple, les réunions ou assemblées nationales globales (tels les Etats-Généraux) qui se sont tenues dans plusieurs pays. Ce large débat éducatif devient lui-même non seulement le point focal mais fait aussi partie intégrante de l'étude du système éducatif, et comprend la définition, l'analyse du problème, les recommandations et enfin leur mise en oeuvre. Ces documents démontrent également un effort plus important consenti pour intégrer divers types d'analyses, y compris les études antérieures, les articles publiés et les recherches spécialement commandées. Au-delà des références explicites à cette intégration, ces documents comportent régulièrement les bibliographies des travaux correspondants.

Dans quelques cas, outre ce débat national, ces études font état des discussions en cours entre les éducateurs nationaux et l'agence extérieure concernée (l'UNESCO et le PNUD dans la plupart des cas). Dans ces cas-là, l'étude sur le secteur de l'éducation devient le point culminant du dialogue plutôt que son point de départ. C'est-à-dire que ce n'est qu'après de longues discussions et interactions que l'on juge opportun, souhaitable ou même possible de spécifier le but et le mandat d'une large étude sectorielle.

- C. Comme nous l'avons noté, nombre de ces études indiquent que la qualité de l'éducation africaine s'est gravement détériorée dans les années passées. Dans l'ensemble, les notes d'examens, les taux de réussite et d'admissions aux programmes éducatifs du niveau supérieur sont principalement utilisés comme des mesures adéquates de la qualité. L'existence d'un nombre limité de matériels didactiques, les qualifications basses des enseignants et les classes surchargées sont considérées comme des indicateurs et des causes de la baisse de la qualité. D'ailleurs, les stratégies d'amélioration recommandées insistent, entre autres, sur ces causes.

Dans le cadre de cette démarche, la plupart des études acceptent la structure fondamentale du système éducatif, telle qu'elle était globalement pendant l'ère coloniale. Cependant, quelques études remettent en cause cette organisation, en insistant sur le fait qu'améliorer la qualité de l'éducation exige que l'on restructure fondamentalement l'environnement de celle-ci. Elles arguent qu'il est nécessaire d'opérer un changement et de passer d'un enseignement centré sur l'enseignant à une instruction centrée sur l'élève; il s'agit donc de réduire l'influence excessive des examens, d'accroître le rôle des enseignants dans la définition et dans le contrôle du programme d'enseignement, d'utiliser plus largement les langues locales, etc.

### **3.3 L'éducation pour tous**

L'éducation pour tous qui est comprise comme l'accès universel de tous à l'éducation de base, apparaît au centre de nombre de ces documents. Dans la plupart des cas, il s'agit d'étendre l'accès à la scolarisation formelle, en particulier celui des segments de la population actuellement sous-représentés. Le problème principal semble bien être l'écart entre l'expansion nécessaire et les ressources disponibles. Une grande partie de la discussion est donc axée sur la réduction des coûts unitaires. Bien que les recommandations varient évidemment selon les différents contextes étudiés, les propositions le plus couramment formulées sont les doubles vacances, le redéploiement des enseignants, l'emploi des personnels ayant des qualifications moins élevées pour assurer l'instruction, l'augmentation des frais de scolarité et des contributions venant de la collectivité, la privatisation, la réaffectation de fonds provenant de l'enseignement post-primaire et l'augmentation du rapport élèves/maître. Certains de ces documents font état des nombreux progrès accomplis en vue de l'éducation pour tous, tandis que d'autres semblent faire preuve de moins d'optimisme en ce qui concerne un objectif plus large.

Il est étonnant de voir que plusieurs éléments manquent à cette discussion. En premier lieu, dans de nombreux documents, la prédominance de l'éducation pour tous semble plutôt être le fruit de l'effort consenti par l'agence extérieure pour persuader le gouvernement de sa valeur plutôt que le reflet des propres priorités gouvernementales. En second lieu, les stratégies (autres que la scolarisation formelle à plein temps) pour réaliser l'éducation pour tous sont assez peu discutées. Un troisième point, lié au précédent, est que l'on porte peu d'attention aux environnements éducatifs adaptés aux enfants plus âgés et aux adultes plus

jeunes et moins jeunes non scolarisés (un problème qui apparaît très clairement dans le contexte sud-africain). En quatrième lieu, il existe peu de preuves que les agences extérieures ont effectivement coordonné leurs efforts et leur financement pour réaliser l'éducation pour tous dans un pays particulier ou pour calculer les fonds supplémentaires nécessaires et en garantir la mise à disposition pendant une décennie ou pour une période plus longue à l'avenir. En cinquième lieu, presque tous les documents passés en revue acceptent et réitèrent l'idée selon laquelle les dépenses publiques d'enseignement primaire rapportent à la société des bénéfices supérieurs à ceux obtenus pour les dépenses effectuées à d'autres niveaux. Pourtant, la méthodologie utilisée pour arriver à cette conclusion semble ne pas toujours réussir à persuader les responsables des décisions de nombreux pays.

### **3.4 Les femmes dans l'éducation**

Une différence frappante entre les documents de la fin des années '80 et ceux rédigés quelques années plus tard, c'est l'attention portée à l'éducation des filles. Essentiellement, aucune étude ne néglige le sujet. La plupart d'entre elles notent l'accroissement de l'accès des filles ainsi que des taux de déperdition plus élevés chez les filles, ce qui débouche, dans la plupart des pays, sur le fait qu'il y en a très peu aux niveaux supérieurs du système éducatif. Certaines études plus ciblées traitent directement ce problème.

La démarche habituelle consiste à rechercher les facteurs expliquant non seulement la baisse des effectifs, mais aussi des déperditions plus élevées, tant au sein de l'école qu'à l'extérieur. Les causes probables sont désormais bien connues: attitude des parents, attentes différenciées selon le sexe quant aux revenus à venir (basées partiellement sur des échelles de salaires différenciées par sexe), responsabilités des filles à la maison et au travail, absence de modèles de rôles à la maison et à l'école, découragement implicite et explicite quand il s'agit de poursuivre certaines études particulières, niveau d'éducation des parents, préceptes moraux et religieux de la famille et autres. Bon nombre de ces commentaires parlent de faire participer les femmes au processus de développement.

Certains analystes, cependant, soulignent qu'en tant que principales productrices agricoles et reproductrices de la famille, les femmes sont déjà au centre du processus de développement. Dans cette optique, il ne s'agit pas d'un problème de mauvaise intégration mais plutôt de relations de pouvoir et d'autorité. Etant donné que les écoles reflètent l'ordre social dans lequel elles fonctionnent, il n'est pas surprenant que des différences entre les sexes dans la société s'infiltrerent et influent l'orientation adoptée par les écoles. Ceci signifie que, pour faire face aux inégalités entre les sexes, il ne s'agit pas tant d'identifier des facteurs individuels de causalité mais plutôt de reconstituer des relations sociales et donc économiques et politiques. Dans le cadre de cette démarche, les écoles doivent fonctionner non pas pour mieux intégrer les filles dans une société inégalitaire mais plutôt pour devenir des lieux de transformation sociale. Cette perception du problème et la manière de l'aborder apparaissent peu, à quelques exceptions près, dans les études sur l'éducation africaine, même si elles sont présentées avec force dans la littérature sur le développement africain.

### **3.5 Qualité et quantité**

Plusieurs documents affirment, explicitement ou implicitement, qu'il y a nécessairement un compromis entre la qualité et la quantité. Même s'ils insistent sur la nécessité d'étendre l'enseignement primaire de façon quantitative, afin de réaliser l'éducation pour tous, la plupart des études penchent nettement en faveur de ce qu'elles considèrent comme la qualité

par opposition à la quantité.

Mesurer la qualité de l'éducation pose un problème, en Afrique comme ailleurs. Aussi, les difficultés découlent à la fois des perceptions divergentes de ce qu'est l'éducation, de ce qu'elle doit réaliser et des problèmes de mesure. Etant donné que les examens jouent un rôle prédominant dans l'éducation africaine, il est courant de considérer les résultats comme la principale, voire l'unique mesure de la qualité de l'éducation. Les études sectorielles reflètent l'attention continue portée à ces questions et à certaines des expériences conduites en utilisant de nouvelles stratégies d'évaluation. Néanmoins, les mesures de la qualité de l'éducation qui sont le plus couramment utilisées insistent sur la réussite et l'acquisition de connaissances et reposent largement sur les notes obtenues aux examens, sur les diplômes, les certificats et autres grades. L'apprentissage, en tant que processus, l'utilisation de l'information plutôt que son acquisition, la formation de concepts, le développement d'aptitudes à l'analyse et autres semblent être rarement inclus dans les mesures de la qualité. De même, il est encore moins fréquent d'y trouver les éléments normalement escomptés du système éducatif tels que, par exemple : créer une identité nationale commune, préparer les jeunes à leur rôle de véritables citoyens, favoriser le développement des compétences dans le domaine de la coopération, réduire les inégalités sociales ou résoudre les conflits.

Dans leurs propres déclarations nationales, la quasi-totalité des pays africains établissent un lien entre la qualité de l'éducation et sa quantité. Ils rappellent l'inégalité dont ils ont hérité lors de l'indépendance et leur engagement en faveur d'un avenir égalitaire. Dans cette optique, l'accès et la réussite à l'école doivent oeuvrer pour réduire et non pour enraciner l'inégalité. Dans cette perspective, les écoles qui excluent effectivement ou qui ne desservent pas convenablement des segments particuliers de la population ne peuvent être considérés comme étant de bonne qualité, quels que soient leurs résultats aux examens. Même si l'éducation peut être sélective, elle ne peut prétendre atteindre une bonne qualité si elle perpétue la discrimination sur des bases autres que les capacités et l'accomplissement. Ainsi, la notion de qualité doit elle-même inclure l'expansion quantitative nécessaire pour remédier à la discrimination du passé. La qualité, la quantité et l'égalité sont interdépendantes, elles constituent des finalités communes et non pas des alternatives.

### **3.6 Capacités institutionnelles et renforcement des capacités**

Plusieurs des documents passés en revue font état de problèmes en matière de gestion et d'administration de l'éducation, affirmant fréquemment que les institutions et les individus ne peuvent faire fonctionner correctement le système éducatif.

Ce qui est étonnant, dans ce cas, c'est que ces mêmes observations persistent depuis plus de trois décennies. Lors de l'indépendance, et dans tous les pays africains, le nombre limité de personnel hautement qualifié a été identifié comme un problème. Depuis lors, l'Afrique a été inondée d'études sur les besoins en formation, de projets et de programmes de formation de toute sorte. Les cours et les établissements de formation, à la fois générale et spécialisée, de brève ou de longue durée, se sont multipliés. Et cependant, ceux qui étudient l'éducation africaine montrent du doigt les lacunes dans les compétences en matière de gestion et d'administration. Ce qui reste inexplicable donc, c'est qu'il semble n'y avoir que peu d'étude systématique des raisons pour lesquelles ces efforts de formation si importants n'ont pas créé un excédent, mais plutôt une pénurie des compétences correspondantes. Tant que nous ne disposerons pas d'explication valable, il est inutile d'attendre que des recommandations supplémentaires du même ordre modifient significativement la situation. Il est égale-

ment surprenant de noter le peu d'attention accordée à un autre type de renforcement des capacités : l'africanisation de la conduite des études sectorielles elles-mêmes.

#### **4. Quel programme? comment est-il construit?**

Tout comme les documents des années '80, ces études continuent de refléter une rupture entre les problèmes, apparemment jugés d'une extrême importance par les agences extérieures, et les objectifs définis par les gouvernements et les éducateurs africains. Quelques unes de ces études s'efforcent néanmoins de promouvoir une attitude de curiosité et de sens critique parmi les élèves, d'éliminer la discrimination et de réduire l'élitisme, de promouvoir l'unité nationale, de préparer les jeunes aux droits et aux obligations de leur état de citoyen ou de développer, chez les élèves, un fort sens de compétences individuelles et collectives, d'auto-suffisance et de confiance en soi. Cependant ces objectifs ont tous eu, au cours des trois dernières décennies une place prédominante dans les déclarations des Ministres africains de l'Education.

Les objectifs de ce type sont évidemment plus difficiles à quantifier et à mesurer que, disons, la construction de salles de classes ou l'augmentation du nombre des matériels didactiques disponibles. Ne pas en tenir compte revient, cependant, à les supprimer du programme éducatif, de plus en plus souvent défini dans les études sur le secteur de l'éducation africaine.

La dépendance par rapport aux fonds étrangers a accru les influences extérieures agissant sur la définition du programme national d'éducation. Les aspects les plus directs de cette influence sont évidemment les conditions qui accompagnent les modalités particulières de l'aide. De même, les agences de financement sont souvent devenues des participants directs aux discussions au cours desquelles les programmes nationaux sont fixés, en particulier lorsqu'elles ont éclipsé le rôle joué par les organisations d'assistance. Les études sectorielles d'éducation mettent en lumière d'autres modes d'influence y compris la définition de ce qui apparaît problématique dans un système éducatif donné et l'utilisation peu pertinente, des instruments particuliers d'analyse et de constructions, en privilégiant et en ignorant volontairement certaines voix (par exemple, en écoutant le ministère des Finances avec intérêt et en n'entendant pas du tout ce que les syndicats d'enseignants ont à dire).

L'UNESCO a pris récemment une initiative pour s'éloigner de cette orientation générale. Dans les projets mis au point en Afrique et en Asie du Sud-Est, l'UNESCO a structuré ses relations avec les éducateurs nationaux et les responsables politiques de façon à leur permettre de participer activement aux analyses sectorielles. En quelques mots, cette stratégie commence par un diagnostic de la situation actuelle, puis procède à l'élaboration d'une stratégie nationale qui comporte des évaluations de la factibilité des options de politique et elle met ensuite au point des plans d'action permettant d'appliquer la politique et enfin conclut les travaux par l'élaboration d'un rapport global comportant, en général, des monographies spécialisées sous-sectorielles et par thèmes; ce rapport est ensuite utilisé lors des discussions internes sur la politique et les efforts visent alors à mobiliser des ressources et éventuellement la préparation d'un plan national de développement. Afin d'institutionnaliser la nature participative de cette démarche, les responsables nationaux, venant à la fois du secteur éducatif et d'autres secteurs, se chargent des responsabilités principales pour conduire des études, recueillir les preuves, interpréter les résultats et organiser des réunions dans le cadre des projets. Les représentants des groupes non-gouvernementaux concernés par l'éducation doivent également participer à ces activités. Dans cette perspective, la démarche exige donc la participation d'un plus grand nombre de personnes (ce qui n'est pas le cas jusqu'à maintenant

dans la plupart des études menées sur le secteur de l'éducation).

## **5. Transformer l'éducation, transformer la société**

Les études sur le secteur de l'éducation sont destinées à améliorer l'éducation et donc la qualité de la vie et du développement, plus généralement, en Afrique. Même si elles sont de qualité inégale, leur prolifération rapide renforce le lien existant entre la recherche systématique et les décisions informées en matière de politique. Le fait que, dans l'ensemble, elles se préoccupent du financement de l'éducation a permis d'insister sur le besoin d'accorder une attention plus grande aux choix des politiques publiques, de disposer d'une gestion plus efficace, d'un bon rapport coût-efficacité et d'obtenir une responsabilisation en matière de prise de décisions dans le domaine de l'éducation. A mesure que les éducateurs africains acquièrent plus de compétences dans ces domaines, leur crédibilité et leur légitimité ont augmenté auprès de leurs propres ministères des Finances et des agences internationales. Dans des cas particuliers, il semble clair que les études sur le secteur de l'éducation lancées de l'extérieur ont permis de documenter et de renforcer les discussions et les décisions en matière de politique.

Mais évaluer si ces études ont ou n'ont pas contribué plus largement à améliorer l'éducation et à faciliter le développement national dépasse la portée de cette brève analyse. Parallèlement à cela, il est utile de noter comment les études elles-mêmes - de par leur conception, hypothèses, organisation, orientation, conduite et présentation - limitent leur propre utilité pratique. Evoquer ces questions ici a pour but évidemment d'éclairer et d'enrichir la discussion sur l'éducation dans l'Afrique contemporaine et de contribuer ainsi à son amélioration.

### **5.1 L'absence d'attention au contexte et à la factibilité**

Ces documents étayent et même développent l'observation faite dans une revue récente de la Banque mondiale qui traitait de ses propres analyses du secteur de l'éducation selon laquelle la plupart de ces études ne tiennent compte ni du contexte ni de la factibilité. Il en résulte des recommandations qui semblent plausibles dans le cadre étroit d'une étude donnée mais qui s'avèrent tout à fait inapplicables sur le terrain. Par exemple, bon nombre des études passées en revue recommandent que les autorités éducatives et politiques locales assument ou soient chargées de toutes sortes de responsabilités nouvelles. Cependant, la plupart de ces études ne cherchent pas à savoir si ces autorités ont ou n'ont pas les capacités d'entreprendre les tâches nouvelles, si elles sont intéressées à y participer ou même si elles disposent de la liberté et de la marge de manoeuvre politique nécessaires pour traiter les problèmes avec efficacité.

### **5.2 L'accessibilité, la transparence et la responsabilisation**

Il apparaît de plus en plus évident que pour appliquer, avec efficacité, des programmes de développement, il convient de créer ce que l'on appelle "le sens de la propriété". Partout dans le monde, les gens sont bien plus susceptibles de faire réussir les programmes qu'ils considèrent être les leurs, plutôt que des initiatives qui leur sont imposées par d'autres. Même si ce fait est bien compris, ces études ne sont en général accessibles qu'à un petit cercle de personnes. La plupart du temps, les responsables de l'application se considèrent comme des consommateurs et non pas comme des propriétaires.



La plupart de ces documents reflètent donc un point de vue extérieur. Là encore, la terminologie utilisée est à la fois instructive et formative. Les réformes sont appelées des *interventions*, c'est à dire des insertions venant de l'extérieur plutôt que des initiatives locales. Comment les éducateurs africains peuvent-ils devenir les propriétaires de leurs réformes s'ils sont les patients subissant l'intervention chirurgicale et non les chirurgiens? On dit de l'éducation que c'est un *système de mise à disposition*, et non pas un processus organique dans lequel les élèves sont les acteurs plutôt que les bénéficiaires. Comment les bénéficiaires deviennent-ils alors propriétaires?

Une grande partie des écrits sur le développement africain des années '90 met l'accent sur la transparence et la responsabilisation. Cependant, les études sur le secteur de l'éducation restent largement opaques, sans doute plus vis-à-vis des parlements et des chefs de programmes qui se déroulent dans l'Atlantique Nord que vis-à-vis des éducateurs et des autres étudiants en Afrique.

### 5.3 L'absence ou la quasi-absence d'examen critique

La transparence et la responsabilisation existent également chez les universitaires. Etre soumis à l'examen critique est considéré, dans l'ensemble, comme une stratégie permettant d'améliorer la qualité de la recherche et de rejeter les conclusions ou les déductions non étayées. Cependant, dans la plupart des cas, la recherche exposée dans ces études - une recherche utilisée pour justifier certains types d'actions - demeure à l'abri de tout examen et de toute évaluation par les pairs.

Ces études ne formulent pas de critiques à l'égard de plusieurs éléments importants. Il est rare qu'elles évoquent les débats sur les concepts-clé qu'elles utilisent ou qu'elles justifient l'utilisation de ces constructions mentales. Elles n'évoquent pratiquement jamais les recherches qui aboutissent à des conclusions différentes des leurs ou qui viennent à l'appui de recommandations opposées aux leurs. En effet, ces études semblent n'accorder que peu d'attention aux résultats ou aux conséquences de trois décennies de recommandations semblables à celles qu'elles continuent d'offrir. Si l'analyse contenue dans les études précédentes concernant le secteur de l'éducation, était aussi claire et correcte que ses présentateurs le suggèrent, pourquoi les problèmes identifiés à ce moment-là semblent-ils toujours aussi intraitables? Et si l'analyse et les recommandations antérieures n'ont pas été appliquées ou n'ont pas obtenu les résultats attendus, pourquoi escompter qu'une analyse et des conseils similaires formulés dans les années '90 produiraient des effets différents? Dans les cas où l'auteur prête attention aux suites de recommandations antérieures, il peut avoir tendance à généraliser de façon excessive l'interprétation d'expériences limitées.

Bien que le processus standard d'examen par les pairs ne puisse s'appliquer dans ce contexte précis, ces études n'apportent pas la preuve que les personnes dotées de l'expérience et des compétences adéquates déploient des efforts pour mettre au point une autre stratégie permettant d'assurer un examen efficace, rapide et effectué en temps utile. Même les critiques occasionnelles féroces des études sur le secteur de l'éducation qui venaient des autres agences d'aide semblent ne pas avoir eu d'incidence notable sur les études elles-mêmes.

#### 5.4 Les rapports avec l'aide

Aucune de ces études ne s'attaque véritablement aux rapports avec l'aide elle-même. En général, elles n'explorent pas la nature et les conséquences de cette tendance à se reposer de plus en plus sur l'assistance extérieure pour soutenir une réforme et même des services de base de l'éducation africaine. Elles n'évaluent pas non plus les preuves empiriques relatives à la relation entre l'aide et la qualité de l'éducation en Afrique.

Comme l'ont noté de nombreux observateurs, y compris plusieurs des agences d'assistance parmi les plus connues, l'aide étrangère peut donner lieu à une sortie plutôt qu'à une entrée de capitaux. Cela peut se produire selon plusieurs modalités dont les plus connues sont l'achat de produits et de services provenant du pays fournissant l'aide et puis le remboursement de la dette. Qu'en est-il de l'aide à l'éducation en Afrique? Existe-t-il des pays où le flux net a été une sortie? Quelle partie de l'aide déboursée parvient-elle véritablement aux bénéficiaires désignés? Quelles sont les conséquences à long terme d'une dépendance vis-à-vis de l'aide telle qu'il est impossible de concevoir de nouvelles initiatives ou même de financer le budget récurrent, sans injections périodiques d'assistance étrangère? Comment cette dépendance croissante vis-à-vis de l'aide étrangère affecte-t-elle la prise de décisions en matière d'éducation, depuis les politiques générales jusqu'aux priorités et aux programmes spécifiques? Même si les réponses à ces questions peuvent ne pas plaire à certains des partenaires de l'aide, elles sont susceptibles d'aider à faire comprendre pourquoi certains programmes sont préférés à d'autres et d'expliquer pourquoi certains programmes semblent réussir bien mieux que d'autres.

Il est difficile d'établir avec précision les causes et les effets dans le domaine de l'éducation car il s'agit d'un réseau étroitement imbriqué de processus, dont certains sont intégralement liés aux autres alors que d'autres n'ont que des liens distants entre eux. Définir ces liens constitue une entreprise frustrante et habituellement controversée, en particulier lorsqu'il s'agit d'examiner des mesures ostensiblement normalisées, telles que les examens, afin de tenter de savoir ce qui a été retenu. Il n'est donc pas surprenant que les liens entre les réformes des programmes d'enseignement et d'instruction bénéficiant d'une aide, d'une part, et les résultats d'un développement spécifique de l'autre, soient complexes et difficiles à cerner. Les facteurs qui s'ajoutent les uns aux autres sont nombreux et un peu confus. Les liens plus généraux entre l'éducation et le développement sont encore plus difficiles à établir.

Même si le défi est considérable, la recherche sur le secteur éducatif doit s'efforcer de savoir ce que les programmes d'assistance à l'éducation ont accompli, à la fois à petite et grande échelle. Cependant, même si ces questions et d'autres sujets connexes sont importants, les auteurs des études sur le secteur de l'éducation africaine ne s'y attaquent en général pas, à quelques rares exceptions près.

Après tout, l'aide étrangère est une relation, et sous sa forme la plus productive, un partenariat en faveur de la coopération pour le développement. Ne pas prendre en considération la partie qui fournit l'aide dans le cadre de cette relation, revient à supposer que tout ce que fait l'agence qui donne ou qui prête, est raisonnable et bénéfique et, qu'en cas de problèmes, c'est au récipiendaire qu'il appartient de fournir des explications. Ces hypothèses deviennent elles-mêmes des obstacles à un partenariat efficace. Le défi consiste donc à reconnaître que les agences d'aide extérieure sont devenues des acteurs de l'éducation africaine et à en étudier les rôles, collectivement et individuellement, y compris les réussites et les échecs.

### 5.5 Dialogue?

Il semble clair à la majorité des membres de la communauté éducative que, pour être efficace, une réforme exige non seulement des programmes et des initiatives fortement enracinés localement mais aussi la large participation de ceux qui sont partie prenante dans les résultats, ainsi que les responsables d'une part et les étudiants, les parents, les enseignants et les collectivités d'autre part. Dans ce sens, la réforme de l'éducation n'est pas un événement ou un mouvement de changement mais un *processus* dans lequel le défi principal consiste à étendre la participation. Si les bénéficiaires de la réforme n'en deviennent pas les vecteurs, il est probable que la réforme sera mort-née. Pour pouvoir appuyer ce processus, les agences extérieures doivent concevoir leur rôle en termes de coopération au développement, plutôt que comme une forme philanthropique ou une détermination des orientations. Toutefois, dans la pratique, de nombreuses études sur le secteur de l'éducation fonctionnent de telle façon qu'elles minent et découragent plus qu'elles ne favorisent et ne facilitent le dialogue.

De nombreuses agences, et la Banque mondiale en particulier, envoient un message extrêmement mitigé à cet égard. Elles prétendent quelquefois s'éloigner de ces conditions et de ces attentes imposées et s'orienter vers une plus grande autonomie de décisions prises par l'Afrique. Conscientes que l'assistance technique fournie à l'Afrique peut gêner plutôt que favoriser le développement, les agences d'aide affirment que leur soutien sera orienté vers le renforcement des capacités de l'Afrique à s'aider elle-même, à s'inspirer plus largement des études conçues et commandées de l'intérieur. De même, la Banque mondiale et d'autres agences défendent les prêts assortis de conditions, à la fois pour promouvoir ce qu'elles considèrent des pratiques financières et de gestion souhaitables et pour apporter leur appui à des objectifs sociaux plus larges tels que l'élimination ou la réduction de la discrimination entre les sexes. Il est certes assez fréquent qu'elles se projettent comme les alliées des défavorisés, plus efficaces à s'attaquer à la pauvreté et à la discrimination que les gouvernements africains.

Quelques études sur le secteur de l'éducation reflètent un fort engagement en faveur de la *coopération pour le développement* et intègrent le rôle consultatif des agences dans le cadre d'un dialogue soutenu et empreint de respect mutuel entre des personnes qui communiquent entre elles. Nombre d'études sur le secteur de l'éducation ne se proposent cependant pas, dans la pratique, de promouvoir et de faciliter le dialogue, mais de le saper et de le décourager. Cherchant à fournir des conclusions claires et décisives, elles annoncent et se prononcent. Elles définissent des conditions. Elles déclarent. Protégées par un langage spécialisé et par la rigueur de la confidentialité, elles restent largement inaccessibles en dehors d'un cercle très restreint. Bien qu'elles envisagent de renforcer les capacités, on note trop souvent que le processus des études sectorielles, et plus particulièrement la tendance de ces dernières à prêcher et à déclarer, et même à dicter plutôt qu'à écouter, est en soi frappé d'incapacité.

Cette observation met en lumière la relation entre le contenu et le processus existant en matière d'avis sur le développement. Il serait inexact de conclure que les avis fournis par des personnes extérieures sont nécessairement ou même généralement peu judicieux. Personne ne doute que les éducateurs aussi bien que les pays aient beaucoup à apprendre les uns des autres. Cependant, la manière dont les avis sont transmis peut en saper l'utilité et finalement en empêcher l'application. Tant que l'on ne jouira pas de plus d'indépendance au niveau local pour déterminer à la fois le programme, la portée et la méthodologie des études sur le secteur de l'éducation, et tant que leurs recommandations découleront d'un examen critique et de discussions globales, les avis salutaires que les études sur le secteur de l'éducation peuvent fournir, seront peu susceptibles de s'avérer très utiles.

Certaines des initiatives ont été prometteuses. Dans certains pays, la convocation ou même la réunion d'une Assemblée nationale a permis de créer un cadre où tout un éventail de points de vue et d'intérêts ont pu s'exprimer. Lorsque cette procédure a permis de concilier et d'accorder des perspectives conflictuelles, on a peut-être été en meilleure position pour mettre au point un programme éducatif qui reflète ces intérêts nationaux et puisse être utilisé pour informer et orienter la relation avec l'aide étrangère. Dans quelques cas, le processus de dialogue et de concertation semble avoir été beaucoup plus large et la responsabilité de la détermination de ce qui doit être étudié et de la méthode à utiliser a été partagée. L'ensemble des recherches a été largement mené par des chercheurs locaux, même s'ils ont souvent collaborer avec certains responsables de l'Éducation et autres praticiens. La définition de ce qui est problématique est ensuite perfectionnée par rapport à la recherche initiale. Cette spécification détaillée permet ensuite de documenter la recherche en cours. L'étude sectorielle détaillée n'apparaît que beaucoup plus tard dans le processus et elle est presque toujours effectuée sous la responsabilité non seulement des responsables de décisions mais aussi des éducateurs nationaux.

Ces exemples ne décrivent pas une stratégie universellement adéquate ou favorite. Ils suggèrent en premier lieu qu'il existe des alternatives à la structure actuelle et en second lieu, qu'interpréter les études du secteur de l'éducation en tant que processus est tout à fait concevable et réalisable. Ces alternatives donnent aux agences extérieures non pas la responsabilité de décider de ce qu'il convient de faire, mais plutôt la possibilité d'étayer une analyse, suivie d'un débat national sur ce qui pose problème et enfin, sur la façon de traiter ce problème.

## 6. Documents passés en revue (liste complète par pays/région)

- Afrique *Africa: Growth Renewed, Hope Rekindled. A Report on the Performance of the Development Fund for Africa 1988-1992* [U.S. Agency for International Development: 1993]
- Afrique *African Book Sector Studies Summary Report June 1991* [The World Bank, Africa Technical Department Education and Training Division: June 1991]
- Afrique *Basic Education in Africa: USAID's Approach to Sustainable Reform in the 1990s* [U.S. Agency for International Development: January 1994]
- Afrique *Building Consensus for Higher Education Reform in Africa: Some Reflections* [The World Bank: May 1993]
- Afrique *Education Sector Policy Paper* [African Development Bank: September 1991]
- Afrique *Financial Diversification and Income Generation at African Universities* [The World Bank: August 1992]
- Afrique *Project on Sahel Sub-regional Programme in Support of Education for All by the Year 2000* [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation; Permanent Inter-State Commission on Drought Control in the Sahel: December 1992]
- Afrique *A Regional Framework for Human Resources Development and Utilization in Africa* [United Nations Economic Commission for Africa: 1990]
- Afrique *Study Programme on Higher Education Management in Africa (Identification Mission)* [Directorate General of International Cooperation of the Netherlands Ministry of Foreign Affairs and The World Bank: January 1993]
- Afrique *Universities in Africa: Strategies for Stabilization and Revitalization* [The World Bank: 1992]
- Afrique *USAID's Support to Sustainable Education Reform in Africa: Is Non-Project Assistance Working?* [U.S. Agency for International Development: March 1994]
- Afrique Anglophone *University Governance: Problems and Prospects in Anglophone Africa* [The World Bank: August 1992]
- Afrique Anglophone Subsaharienne, sauf Afrique du Sud  
*A Consultation on Higher Education in Africa* [Ford and Rockefeller Foundations: January 1991]
- Afrique de l'ouest *Skill Acquisition and Work in Micro-Enterprises: Recent Experiences from West Africa* [The World Bank: December 1992]
- Afrique du Sud *1993 Medical Education for South African Blacks Annual Report* [Medical Education for South African Blacks, Inc.: 1993]
- Afrique du Sud *Adult Basic Education* [National Education Policy Investigation [NEPI] (SIDA through the National Education Co-ordinating Committee and the Education Development Trust): 1992]
- Afrique du Sud *Adult Education* [National Education Policy Investigation [NEPI] (SIDA through the National Education Co-ordinating Committee and the Education Development Trust): 1993]
- Afrique du Sud *The Annual Socio-Educational Survey: 1992-1993: Politics and Education in the Era of Negotiations* [U.S. Agency for International Development: January 1993]
- Afrique du Sud *Anti-Apartheid and Development: A Review of Swedish Support to the Education of South Africans* [Swedish International Development Authority, Education Division: January 1994]
- Afrique du Sud *Approaches to the Construction of School Infrastructure in South Africa: A Consultancy Report* [The World Bank: October 1992]
- Afrique du Sud *Building the Base: A Report on a Sector Study of Science and Mathematics Education* [Commission of the European Communities: May 1993]
- Afrique du Sud *Canada and South Africa* [Canadian International Development Agency: April 1994]
- Afrique du Sud *CIDA Assistance to South Africa* [Canadian International Development Agency: January 1994]
- Afrique du Sud *CIDA Assistance to South Africa: Background to Development* [Canadian International Development Agency: April 1994]
- Afrique du Sud *Curriculum* [National Education Policy Investigation [NEPI] (SIDA through the National Education Co-ordinating Committee and the Education Development Trust): 1992]
- Afrique du Sud *The Donor Community in South Africa: A Directory* [Institute of International Education: July 1993]
- Afrique du Sud *Donor Cooperation and Coordination in Education in South Africa* [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, Division for Policy and Sector Analysis (BER/PSA): July 1994]
- Afrique du Sud *Early Childhood Educare* [National Education Policy Investigation [NEPI] (SIDA through the National Education Co-ordinating Committee and the Education Development Trust): 1992]

- Afrique du Sud *Education, Employment and Income: Challenges for a New South Africa* [United Nations Development Programme: April 1994]
- Afrique du Sud *Education Planning and Systems Management: An Appraisal of Needs in South Africa* [The World Bank: April 1993]
- Afrique du Sud *Education Planning, Systems, and Structure* [National Education Policy Investigation [NEPI] (SIDA through the National Education Co-ordinating Committee and the Education Development Trust): 1993]
- Afrique du Sud *Education Renewal Strategy: Management solutions for education in South Africa* [Republic of South Africa, Department of National Education: November 1992]
- Afrique du Sud *Education Strategy for South Africa* [Overseas Development Authority: December 1993]
- Afrique du Sud *Education Update: An INTERFUND Briefing on Education and Training in South Africa in 1993* [INTERFUND: February 1994]
- Afrique du Sud *The European Community's Special Programme on South Africa* [The European Community: May 1993]
- Afrique du Sud *The Financing of Education in South Africa: An Overview of the Flow of Funds* [The Urban Foundation, Education Policy and System Change Unit: June 1993]
- Afrique du Sud *Foreign Assistance to South Africa: A Directory* [Institute of International Education: March 1994]
- Afrique du Sud *The Framework Report and Final Report Summaries* [National Education Policy Investigation [NEPI] (SIDA through the National Education Co-ordinating Committee and the Education Development Trust): 1993]
- Afrique du Sud *Governance and Administration* [National Education Policy Investigation [NEPI] (SIDA through the National Education Co-ordinating Committee and the Education Development Trust): 1992]
- Afrique du Sud *Human Resource Development for a Post-Apartheid South Africa: Report of a Commonwealth Expert Group* [Commonwealth Secretariat: 23 June 1991]
- Afrique du Sud *Human Resources Development* [National Education Policy Investigation [NEPI] (SIDA through the National Education Co-ordinating Committee and the Education Development Trust): 1992]
- Afrique du Sud *Issues and Options Paper on Education and Research in South Africa* [Netherlands Development Cooperation: February 1993]
- Afrique du Sud *Language* [National Education Policy Investigation [NEPI] (SIDA through the National Education Co-ordinating Committee and the Education Development Trust): 1992]
- Afrique du Sud *Library and Information Services* [National Education Policy Investigation [NEPI] (SIDA through the National Education Co-ordinating Committee and the Education Development Trust): 1992]
- Afrique du Sud *New Project Narrative (FY1994): Tertiary Education Linkages Project (TELP)* [U.S. Agency for International Development: 1994]
- Afrique du Sud *Our Political Economy: Understanding the Problems* [Congress of South African Trade Unions: March 1992]
- Afrique du Sud *An Overview of the Sources of Giving in South Africa* [The Development Resources Centre: October 1993]
- Afrique du Sud *A Policy Framework for Education and Training* [African National Congress, Education Department: January 1994]
- Afrique du Sud *Post-Secondary Education* [National Education Policy Investigation [NEPI] (SIDA through the National Education Co-ordinating Committee and the Education Development Trust): 1992]
- Afrique du Sud *Public Expenditure on Education in South Africa 1987/8 to 1991/2: An Analysis of the Data* [The World Bank: March, 1994]
- Afrique du Sud *The Reconstruction and Development Programme* [African National Congress: 1994]
- Afrique du Sud *Report on South African Study on Early Childhood Development: Recommendations for Action in Support of Young Children* [The World Bank: April 1994]
- Afrique du Sud *Review of Recent Documents on Adult Literacy Work in South Africa* [Swedish International Development Authority: 31 August 1993]
- Afrique du Sud *The Social Costs of South African Education* [The Urban Foundation: 1988]
- Afrique du Sud *South Africa Education and Youth Programming 1987-1994* [W.K. Kellogg Foundation: 1994]
- Afrique du Sud *South Africa: Primary Education Sector Assessment* [U.S. Agency for International Development: April 1992]
- Afrique du Sud *South Africa: Tertiary Education Sector Assessment* [U.S. Agency for International Development: April 1992]
- Afrique du Sud *South Africa: Textbook Sector Study* [International Book Development Ltd: 14 August-5 September 1992]
- Afrique du Sud *South Africa: Training for Employment Concept Paper* [U.S. Agency for International Development: January 1993]
- Afrique du Sud *Support Services* [National Education Policy Investigation [NEPI] (SIDA through the National Education Co-ordinating Committee and the Education Development Trust): 1992]

- Afrique du Sud *Teacher Education* [National Education Policy Investigation [NEPI] (SIDA through the National Education Co-ordinating Committee and the Education Development Trust): 1992]
- Afrique du Sud *Teacher Salaries in South Africa: A Policy Perspective* [The Urban Foundation, Education Policy and System Change Unit: October 1993]
- Afrique du Sud *Towards a Science and Technology Policy for a Democratic South Africa: Mission Report* [International Development Research Centre: July 1993]
- Afrique du Sud *The U.S. Independent Sector as it Relates to South African Initiatives: A Directory* [Institute of International Education: June 1993]
- Afrique du Sud *USAID/South Africa Program Overview* [U.S. Agency for International Development: 1993]
- Afrique du Sud *USAID/South Africa Strategy Concept Paper* [U.S. Agency for International Development: March 1993]
- Afrique Francophone *Higher Education in Francophone Africa: Assessment of the Potential of the Traditional Universities and Alternatives for Development* [The World Bank: May 1993]
- Afrique Francophone Subsaharienne  
*Le Rôle de la Coopération Française dans les Formations Supérieures Technologiques et Professionnelles en Afrique Francophone Subsaharienne* [Ministère de la Coopération et du Développement, France: February 1992]
- Afrique Subsaharienne *Affording the Unaffordable: Planning and Financing Education Systems in Sub-Saharan Africa* [Overseas Development Administration: March 1993]
- Afrique Subsaharienne *Assessing Engineering Education in Sub-Saharan Africa* [The World Bank: 1993]
- Afrique Subsaharienne *Overview of A.I.D. basic education programs in sub-Saharan Africa* [U.S. Agency for International Development: January 1993]
- Afrique Subsaharienne *Planning and Monitoring the Quality of Primary Education in Sub-Saharan Africa* [The World Bank: March 1994]
- Afrique Subsaharienne *Questions for the Analysis of Female Participation in Education in Sub-Saharan Africa* [The World Bank: March 1994]
- Afrique Subsaharienne *Statistical Indicators of Female Participation in Education in Sub-Saharan Africa* [The World Bank: June 1993]
- Angola *Angola Book Sector Study. Interim Report* [: August 1990]
- Angola *Angola: Opções para a reconstrução do sistema educativo. Estudo Sectorial. Tomo I, II (Anexos) [Angola: Options for the Reconstruction of the Education System. Sectoral Study. Volumes I and II (Appendices)]* [UNESCO; UNICEF; Ministry of Education: December 1993]
- Angola *Focus on Education in Angola* [Directorate General of International Cooperation of the Netherlands Ministry of Foreign Affairs: September 1992]
- Angola *People's Republic of Angola Training and Manpower Development Study* [World Bank: 21 August 1992]
- Angola *Projet de Renforcement des Secteurs Sociaux: Volet Education* [UNESCO; Ministère de l'Education de la République d'Angola: May/June 1992]
- Bénin *L'Analyse Fonctionnelle (Audit) de l'Organisation et du Management du Ministère de l'Éducation Nationale du Bénin* [United Nations Development Programme; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation: December 1991]
- Bénin *Atelier Régional sur l'Analyse de Politiques Educatives en vue de la Formulation d'une Politique et d'un Programme d'investissement pour le Secteur de l'Éducation.* [United Nations Development Programme and United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization: March 1993]
- Bénin *Education Sector Strategy Note: Republic of Benin* [The World Bank: June 1991]
- Bénin *Potential Contribution of the IFESH (International Foundation for Education Through Self-Help) Non-Governmental Organization to Implementation of the Government of Benin's Primary School Teacher Training Plan* [U.S. Agency for International Development: February 1993]
- Bénin *Program Planning and Monitoring, Evaluation, and Reporting Assistance: USAID/Benin* [U.S. Agency for International Development: February 1993]
- Botswana *The Condition of Science Provision in Academic Secondary Education in Botswana* [International Institute for Educational Planning, UNESCO: October 1991]
- Botswana *Programme Framework for Integrated Human Resources Development Planning in Botswana* [ILO, UNIDO, UNESCO: January 1993]

Botswana, Tanzanie, Ouganda, Mali, et Sénégal (études de cas), avec des commentaires sur l'Afrique Francophone et Anglophone en général)

*Education Policy Formation in Africa: A Comparative Study of Five Countries.* [U.S. Agency for International Development; Donors to African Education: June 1992]

Botswana, La Gambie, et Sénégal

*Lessons Learned on the Integration of Health, Population, Environment, Democratization, and Privatization Into Basic Education Curriculum in Africa (Final Report); Technical Note Nd. 14* [U.S. Agency for International Development: July 1994]

Burkina Faso

*L'Enseignement de Base et l'Alphabétisation; Tome I, Bilan et Perspectives; Tome II, Contribution à l'Analyse du Sous-Secteur* [United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO); Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD); Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de Masse.: 1993]

Burundi

*Etude du secteur de l'éducation de base au Burundi* [Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH: 1993]

Cameroun

*Cameroon: Education and Training Sector Reform Options* [The World Bank: 31 March 1992]

Cameroun

*Cameroon: Women in Development Country Assessment Paper* [The World Bank: 6 November 1990]

Cameroun

*Projet de renforcement et d'amélioration de la qualité du service éducatif et de la formation au Cameroun* [Banque Africaine de Développement, United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation: March 1991]

Cap Vert

*Cooperação com a República de Cabo Verde. Projecto de Renovação e Extensão do Ensino Básico (PREBA II). Missão de Apoio Técnico and Anexos ao Relatório* [Cooperation with the Republic of Cabo Verde. Project for the Renovation and Extension of Basic Education (PREBA II). Technical Support Mission and Appendices to the Study] [Fundação Calouste Gulbenkian: May 1993]

Cap Vert

*Estudo Sobre o Ensino Superior em Cabo Verde [A Study of Higher Education in Cabo Verde]* [Gulbenkian Foundation: June 1993]

Congo

*Education et Formation: Etat, Perspectives et Propositions* [UNESCO; UNDP; Ministère de l'Education Nationale, République du Congo: November 1993]

Congo

*Enseignement Technique et Formation Professionnelle du Congo* [Ministère de la Coopération et du Développement, France: April 1992]

Congo

*Propositions pour une Rénovation du Système Éducatif Congolais* [Ministère de la Coopération et du Développement, France: 2-7 March 1992]

Congo, Djibouti, Mali, République Centrafricaine, et Rwanda

*Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs des Pays de la CONFEMEN (PASEC)* [Conference des Ministres de L'Education des Pays Ayant Le Français en Partage (CONFEMEN): 1993]

Côte d'Ivoire

*Le Livre en Côte D'Ivoire: Rapport Présenté au Comité de suivi sur la Valorisation des Ressources Humaines* [Government of Quebec: November 1990]

Côte d'Ivoire

*Politique de Développement et Emploi en Côte d'Ivoire* [Bureau International du Travail; Organisation des Nations Unies pour le Développement Industriel; Programme des Nations Unies pour le Développement: June 1993]

Djibouti

*Le projet de construction d'un établissement d'enseignement secondaire* [Agence Japonaise de coopération internationale: December 1993]

Djibouti

*Renforcement qualitatif du système éducatif* [Banque Africaine de Développement, United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation: June 1991]

Eritrée

*Education in Eritrea* [FINNIDA: February 1994]

Ethiopie

*Annex 3, Sub-Programme on Education & Training* [United Nations Development Programme; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation: April 1993]

Ethiopie

*Ethiopia Education Sector Review Part I* [U.S. Agency for International Development: December 1992]

Ethiopie

*Ethiopia Education Sector Review Part II* [U.S. Agency for International Development: June 1993]

Ethiopie

*Ethiopia: Publishing Consultancy for ODA; Educational Books in the English Medium* [International Book Development: April 1992]

Ethiopie

*National Programme for Capacity Building and HRD: Education and Training Sub-Programme* [United Nations Development Programme; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation; International Labour Office: April 1993]



- Ethiopie *Strengthening National Education Statistical Information System: Assessment, Action Plan, Project Proposals* [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation; National Education Statistical Information Systems: April 1993]
- Ethiopie *Support to Special Education in Ethiopia Phase I* [FINNIDA: 17 December 1993]
- Ethiopie *Sustained Human Resource Development and Utilization: Sub-Programme on Policy Formulation and Planning for Human Resource Development and Utilization* [UNDP: April 1993]
- Ethiopie *Teacher Motivation and Incentives Study* [USAID/Ethiopia: June 1994]
- Ethiopie *Terms of Reference for the Preparatory Assistance Team for Education Sector Development* [FINNIDA: 17 December 1993]
- Ethiopie *USAID/ETHIOPIA: Education Sector Country Strategy Assessment* [U.S. Agency for International Development: May 1993]
- Ethiopie, Kenya, Malawi, Mali, Mauritanie, Ile Maurice, Tanzanie, Ouganda, Zambie, Zimbabwe  
*Summaries of National Action Plans: WGES Minutes 19-20 April 1993* [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation; National Education Statistical Information Systems: April 1993]
- Gabon *République Gabonaise. Programme: Suivi-Contrôle Social des Politiques D'Ajustement Volume II Compléments Sectoriels* [United Nations Development Program: 11 February 1993]
- Ghana *Report on the 2-Week Seminar on Vocational/Technical Education and Training held from November 1 - 12, 1993 at Kumasi by ILO's Turin Center* [International Labour Office, UNDP: November 15 1993]
- Ghana *Revival and Renewal: Reflections on the Creation of a System of Tertiary Education in Ghana* [The World Bank: August 1993]
- Ghana *Towards Learning for All: Basic Education in Ghana to The Year 2000* [Ministry of Education: April 1994]
- Ghana *Workshop on Training Policy Analysis: Methodology for Analysis of Vocational Training Systems (Group "A" Case Study)* [United Nations Development Programme; International Labour Office: November 1993]
- Ghana *Workshop on Training Policy Analysis: Strategies for Developing Skills for Industry, Commerce and Self-Employment through Technical/Vocational Institutions* [United Nations Development Programme; International Labour Office: November 1993]
- Ghana *Workshop on Training Policy Analysis: Using Analysis of Vocational Training Systems* [United Nations Development Programme; International Labour Office: November 1993]
- Guinée *Assistance alimentaire aux programmes socio-éducatifs* [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation: April 1990]
- Guinée *Evaluation du Système Éducatif. III: Recommandations et Orientations. Indications pour la Deuxième Étape du Processus d'évaluation* [Ministère de la Coopération et du Développement, France; Ministère de l'Enseignement Prê-universitaire et de la Formation Professionnelle, République de Guinée: January 1994]
- Guinée *Mission Inter-Agences PAM/FAO/UNESCO De Formulation du Projet Guinee 4014 "Assistance alimentaire aux programmes socio-éducatifs"* [PAM, FAO, UNESCO: 26 March-7 April 1990]
- Guinée *Project PAM/GUI 4014: Assistance aux Programmes Educatifs et Sociaux. Composant Education. Dossier Technique du Plan d'Investissement* [United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization: April 1992]
- Guinée *La Qualité de l'Ecole Primaire en Guinée: Une Etude de Cas* [Institut International de Planification de l'Éducation, UNESCO: 1993]
- Guinée *Rapport sur L'Etude du Plan de Base Concernant le Projet de Construction d'Ecoles Primaires Rurales en République de Guinée* [Agence Japonaise de Coopération Internationale: November 1990]
- Guinée *Republic of Guinea: Higher Education and Research Sector Study (Green Cover Report)* [The World Bank: June 1993]
- Guinée-Bissau *Assistência à Educação num Contexto de Reforma: Avaliação Conjunta do Apoio Sueco ao Sector da Educação na Guiné-Bissau entre 1988 e 1990* [Swedish International Development Authority: May 1990]
- Guinée-Bissau *Guinea-Bissau, Social Sectors Strategy Review: Breaking Poverty's Stranglehold on Development. Volume I* [The government of Guinea-Bissau, The World Bank, IDA, UNDP, UNICEF, UNFPA, WHO, WFP, and EC: September 20, 1991]
- Guinée-Bissau *Samenwerking in Onderwijs [Cooperation in Education]* [Directorate General of International Cooperation of the Netherlands Ministry of Foreign Affairs: August 1993]
- Guinée-Bissau *Social Sectors Strategy Review: Breaking Poverty's Stranglehold on Development* [The World Bank, Western Africa Department IV, Population and Human Resources Operations Division: September 1991]

- Ile Maurice *Education Management Information System (EMIS)* [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation: 1992]
- Ile Maurice *Improving Basic and Scientific/Technological Education* [African Development Bank, United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation: April 1991]
- Ile Maurice *Mauritius Master Plan for Education: 1991-2000; Projects* [Ministry of Education and Science, Mauritius: October 1991]
- Ile Maurice *Mauritius: Forging the Competitive Edge: Technology Strategy for Competitiveness* [The World Bank: 6 December 1993]
- Kenya *The Condition of Science Provision in Academic Secondary Education in Kenya* [International Institute for Educational Planning, UNESCO: October 1991]
- Kenya *Kenya: Human Resources: Improving Quality and Access* [The World Bank: 7 June 1991]
- Kenya *Strengthening National Education Statistical Information Systems (NESIS): Diagnosis and Action Plan* [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation; National Education Statistical Information Systems: March 1993]
- Kenya, Lesotho, Ile Maurice, Swaziland, Ouganda, Zambie, Tchad, Guinée, Madagascar, Mauritanie, Rwanda, Togo, Cap Vert et Ethiopie  
*Using Examinations to Improve Education: A Study in Fourteen African Countries* [The World Bank: 1992]
- Lesotho *Country Program Strategic Plan: Lesotho: Background Economic Analysis* [U.S. Agency for International Development: November 1991]
- Lesotho *Economic Analysis Notes: Budgetary Allocation Issues* [U.S. Agency for International Development: 1991]
- Lesotho *Institutional Analysis and Training Recommendations* [U.S. Agency for International Development: April 6 1991]
- Lesotho *Report on Financial Management Assessment of Government of Lesotho and Ministry of Education Essential to Lesotho Primary Education Program* [U.S. Agency for International Development: March 1991]
- Madagascar *Evaluation du Système Éducatif Malgache: Compléments* [Ministère de la Coopération et du Développement, France; Centre International d'Études Pédagogiques: September 1992]
- Madagascar *Madagascar: Rapport Diagnostic sur la Gestion des Personnels De L'Etat* [The World Bank: 2 July 1991]
- Malawi *Constraints to Girl's Persistence in Primary School and Women's Employment Opportunities in the Education Service: A Report to the Ministry of Education and Culture and USAID/Malawi* [U.S. Agency for International Development: September 1990]
- Malawi *The Contribution of Girls and Women towards the Labour Force in Malawi* [U.S. Agency for International Development: July 1990]
- Malawi *The Effects of Cultural, Social, and Economic Changes on Female Education in Malawi* [U.S. Agency for International Development: July 1990]
- Malawi *An Ethnographic Study of Factors Affecting Education of Girls in Southern Malawi* [Ministry of Education and Culture, Malawi; U.S. Agency for International Development: October 1990]
- Malawi *Increasing Access and Efficiency in Basic Education* [African Development Bank, United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation: May 1991]
- Malawi *Malawi: Human Resources Development Study* [The World Bank: 23 April 1990]
- Malawi *Malawi: Training Sector Survey* [The World Bank: June 1990]
- Malawi *National Education Statistical Information System (NESIS): Project Proposals* [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; National Education Statistical Information Systems: February 1993]
- Malawi *Report on Reading in English in Primary Schools in Malawi* [Overseas Development Administration: April 1993]
- Mali *La Composante nationale du Mali* [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation: February 1993]
- Mali *Document Cadre de Politique et Stratégie: Secteur de l'Éducation-Formation* [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation; Programme des Nations Unies pour le Développement; Ministère de l'Éducation de Base de la République du Mali.: November 1993.]
- Mauritanie *Programme-Cadre: Ressources Humaine [sic] et Lutte Contre la Pauvreté—Sous-Programme Emploi et Formation Professionnelle* [UNDP]
- Mauritanie *Projet d'assistance technique pour le renforcement des systèmes nationaux d'information statistique pour l'éducation (SISED) dans l'Afrique subsaharienne: Plan d'action* [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation; Systèmes Nationaux d'Information Statistique pour l'Éducation: January 1993]

- Mauritanie *Rapport sur l'Enseignement Supérieur en Mauritanie* [Ministère de la Coopération et du Développement, France: April 1992]
- Monde *Annual Report 1992-1993: International Development Research Centre* [International Development Research Centre: 1993]
- Monde *Development cooperation and education in the 1990s: Policy Document* [Netherlands Ministry of Foreign Affairs: March 1993]
- Monde *A Global Overview of Youth Employment Programs* [The World Bank: June 1993]
- Monde *Human Resource Development: Developing Human Resources for Development—Report of the Secretary-General* [United Nations General Assembly: 9 September 1993]
- Monde *International Development Research Centre Corporate Program Framework 1993-1996* [International Development Research Centre: March 1993]
- Monde *Intersectoral Approaches to Human Resources Development for the 1990s and Beyond* [United Nations Development Programme: March 14-17, 1991]
- Monde *Strategies for Sustainable Development* [U.S. Agency for International Development: March 1994]
- Mozambique *Eduardo Mondlane University: An Experience in University Reform* [The World Bank: April 1993]
- Mozambique *Mozambique Book Sector and a Primary School Textbook Policy* [World Bank: March 1990]
- Mozambique *Mozambique: Capacity Building Study* [The World Bank: 30 June 1993]
- Mozambique *Mozambique: Education Sector Expenditure, Management and Financing Review* [The World Bank: 8 September 1992]
- Mozambique *Programme Framework for Employment and Income Generation: Report of the ILO/UNIDO Inter-Agency Mission to Mozambique* [ILO/UNIDO: May 1993]
- Namibie *Basic Education in Namibia: Sector Review Report* [U.S. Agency for International Development: December 1990]
- Namibie *Report of the ILO Employment Advisory and Training Policy Mission: Volume II—Training* [International Labour Office: January 1991]
- Namibie *Research on Material for the Functional Stage: National Literacy Programme in Namibia* [Department of Adult and Non Formal Education (DANFE), Ministry of Education and Culture, The Netherlands: December 1993]
- Namibie *Toward Education for All: A Development Brief for Education, Culture, and Training* [Swedish International Development Authority: December 1992]
- Niger *Contribution à l'Évaluation-Diagnostic du Système Éducatif Nigerien: Note de Synthèse* [Ministère de la Coopération et du Développement, France: January 1993]
- Niger *Développement d'une capacité nationale en matière de conception, fabrication et diffusion de matériels didactiques et autres supports pédagogiques pour l'éducation de base pour tous au Niger* [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; Programme des Nations Unies pour le Développement: July 1993]
- Niger *Enseignement Technique et Formation Professionnelle au Niger* [Ministère de la Coopération et du Développement, France: October 1992]
- Niger *Etude de faisabilité de la mise en oeuvre d'une campagne nationale d'information de sensibilisation et de formation en vue l'éducation pour tous au Niger* [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation; Programme des Nations Unies pour le Développement: August 1990]
- Niger *Etude de faisabilité de la mise en oeuvre d'un système d'information aux fins de gestion de l'éducation pour tous au Niger SIG/EPT* [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation; Programme des Nations Unies pour le Développement: August 1993]
- Niger *Niger: Etude Sectorielle sur l'Education de Base* [Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH: 1992]
- Niger *Programme PNUD-Niger 1993-1997 de Contribution de la Mise en Oeuvre du Plan National d'Education pour Tous* [UNDP: 10 June-6 August 1993]
- Niger *Le projet de construction scolaire* [Agence Japonaise de coopération internationale: November 1993]
- Nigeria *Federal Republic of Nigeria: Social Sectors Strategy Review* [The World Bank: 21 May 1993]
- Nigeria *Nigeria Books Sector Study: Summary Report* [The World Bank and Overseas Development Administration (UK): January 1990]
- Ouganda *Basic Education Development and Quality Improvement* [African Development Bank, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation: September 1990]

- Ouganda *Development Co-operation Report 1992* [United Nations Development Programme: November 1993]
- Ouganda *Diagnosis and Action Plan for Education Statistical Information Systems (NESIS)* [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; National Education Statistical Information Systems: March 1993]
- Ouganda *Education Management Study Report: District Case Study* [U.S. Agency for International Development: October 1991]
- Ouganda *Regional Book Sector Study—Uganda* [Canadian Organization for Development through Education (CODE): December 1992]
- Ouganda *Uganda Social Sector Strategy* [The World Bank: 6 April 1993]
- République Centrafricaine  
*Etude Sectorielle sur l'Education de Base et la Formation Professionnelle en République Centrafricaine* [Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit: October 1993]
- Rwanda *Republic of Rwanda: Secondary and Higher Education Sector Study* [The World Bank: 30 November 1992]
- Sahel *International Validation Meeting on the Sahel Sub-regional Programme in Support of Education for All by the Year 2000* [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation; Inter-State Permanent Commission on Drought Control in the Sahel: December 1992]
- Sahel *Sahel Sub-regional Programme in Support of Education for All by the Year 2000* [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation; Inter-State Permanent Commission on Drought Control in the Sahel: December 1992/February 1993]
- Santo Antao et Cap Vert  
*Education in San Antao and Cape Verde* [Directorate General of International Cooperation of the Netherlands Ministry of Foreign Affairs: April 1993]
- Sénégal *L'Etat de la Formation Scientifique dans l'Enseignement Secondaire General au Senegal* [Institut International de Planification de l'Education: October 1991]
- Sénégal *Rapport sur l'Etude du Plan de Base pour le Projet de Construction de Salles de Classe des Ecoles Elementaires en Republique du Senegal* [Japanese International Cooperation Agency: August 1991]
- Sénégal *Revitalizing Higher Education in Senegal: The Challenge of Reform* [The World Bank: 27 April 1992]
- Sénégal *Summary Assessment of the Education Sector in Senegal* [USAID: September 8, 1990]
- Somalie *Rehabilitation and Development of the Technical Education Sub-sector* [African Development Bank, United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation: January 1990]
- Sud de l'Afrique *Remarks of the Honorable J. Brian Atwood, Administrator, U.S. Agency for International Development, Southern Africa Development Council* [U.S. Agency for International Development: January 27, 1994]
- Tanzanie *Basic Education and Vocational Training in Tanzania: Trends and Options in Development Cooperation* [Directorate General of International Cooperation of the Netherlands Ministry of Foreign Affairs: October 1991]
- Tanzanie *Development of Vocational Aspect in Secondary and Adult Education and Science Teaching in Secondary Schools* [African Development Bank, United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation: August 1993]
- Tanzanie *District Education Plan Bukoba (Education Identification Plan)* [Directorate General of International Cooperation of the Netherlands Ministry of Foreign Affairs: July 1994]
- Tanzanie *District Education Plan Mbulu (Education Identification Study)* [Directorate General of International Cooperation of the Netherlands Ministry of Foreign Affairs: July 1993]
- Tanzanie *Education Profile Masawa District (Education Identification Plan)* [Directorate General of International Cooperation of the Netherlands Ministry of Foreign Affairs: August 1993]
- Tanzanie *Education Profile of the Meatu District (Education Identification Plan)* [Directorate General of International Cooperation of the Netherlands Ministry of Foreign Affairs: August 1993]
- Tanzanie *Problem Analysis and Action Plan 1993-1997: Mafinga Lutheran Vocational Training Centre (MLVTC)* [Directorate General of International Cooperation of the Netherlands Ministry of Foreign Affairs: July 1992]
- Tanzanie *Rehabilitation and Development of Technical Education* [African Development Bank, United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation: May 1990]
- Tanzanie *Report of the Situational Survey of Vocational Training Centres Carried out in Monduli, Kondoa and Dodoma Rural Districts* [Directorate General of International Cooperation of the Netherlands Ministry of Foreign Affairs: March 1994]
- Tanzanie *Tanzania Books Subsector Study (Libraries and Information Section Interim Report)* [The World Bank and Overseas Development Administration (UK): February 1989]
- Tanzanie *Tanzania: DANIDA Support for the Primary Education Sector* [DANIDA: May 1992]

- Tanzanie *Tanzania: Proposed DANIDA Assistance to the Primary Education Sector: The Establishment of a Teacher Support Structure* [DANIDA: August 1991]
- Tanzanie *Tanzania: Women and Development* [The World Bank: 14 June 1991]
- Tanzanie *United Republic of Tanzania: Teachers and the Financing of Education* [The World Bank, ODA, and SIDA: 9 December 1991]
- Tanzanie *Zanzibar: Proposed DANIDA Support for Educational Development and School Building Activities* [DANIDA: December 1991]
- Tchad *Réunion de Suivi de la Table Ronde Genève III: Sous-secteur Education-Formation-Emploi. Document de Stratégie* [Ministère du Plan et de la Coopération, République du Tchad: November 1990]
- Tchad *Réunion de Suivi de la Table Ronde Genève III: Sous-secteur Education-Formation-Emploi. Programme d'Actions. Document de Synthèse* [Ministère du Plan et de la Coopération, République du Tchad: Mai 1993]
- Togo *Note sur le Secteur de L'Education: Republique du Togo* [The World Bank: 27 June 1991]
- Togo *Republic of Togo: Skills Formation in the Informal Sector* [The World Bank, ILO and the Development Center of the OECD: 31 March 1992]
- Zambie *Report on Reading in English in Primary Schools in Zambia* [Overseas Development Administration: April 1993]
- Zambie *Strengthening National Education Statistical Information Systems (NESIS) in Zambia: Diagnosis and Project Outline* [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation; National Education Statistical Information Systems]
- Zambie *Supporting Zambia's Education Sector under Structural Adjustment: Report of the Finnida and Zambia Project Identification Mission* [Finnish International Development Agency: March 1990]
- Zambie *Zambia Book Sector Study* [The British Council, The European Communities: August 1990]
- Zambie *Zambia Book Sector Study* [Canadian Organization for Development through Education (CODE): July 1993]
- Zambie *Zambia: Primary Education Sector. Education for All: Primary Education Development in Zambia. A Background, Issues, and Discussion Paper* [DANIDA: August 1993]
- Zambie *Zambia: Primary Education Sector. Report of a Preliminary Fact-Finding Mission* [DANIDA: April 1993]
- Zimbabwe *Education in Zimbabwe: Issues of Quantity and Quality* [Swedish International Development Authority: December 1990]
- Zimbabwe *Gender Orientation in a Planning Education Project in Zimbabwe: A Review of the Project of Cooperation between the Department of Rural and Urban Planning, University of Zimbabwe and the Institute of Social Studies, The Hague* [Directorate General of International Cooperation of the Netherlands Ministry of Foreign Affairs: November 1993]
- Zimbabwe *A Study of the Zimbabwean Book Sector* [Canadian Organization for Development through Education (CODE): June 1993]
- Zimbabwe *Zimbabwe: A Review of Primary and Secondary Education from Successful Expansion to Equity of Learning Achievements. Volumes I (Main Report) and II (Annexes)* [The World Bank, Population and Human Resources Division, Southern Africa Department: June 9, 1992]
- Zimbabwe *Zimbabwe: Strategy for Women in Development* [The World Bank: 26 March 1991]
- Zimbabwe, Botswana, Zambie et Malawi *Study on Textbook Provision in the SADC Countries:TSS-1* [UNESCO: 1993]