

« INNOVATIONS CURRICULAIRES, LUTTE CONTRE LA PAUVRETE ET
EDUCATION A LA PAIX EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE »

RAPPORT du Forum international de Madrid

**« Lutter contre la pauvreté et vivre ensemble en paix :
quelle école en Afrique aujourd'hui et demain ? »**

Madrid, 10 et 11 janvier 2008

Organisé par le BIE/UNESCO, le Ministère de l'Education et de la Science du Royaume
d'Espagne et l'Université Complutense de Madrid

-
1. Introduction
 2. Chemin parcouru et résultats obtenus depuis le lancement du projet
 3. Discussion et problématisation des liens entre lutte contre la pauvreté et éducation à la paix dans le cadre des objectifs de l'EPT
 4. Appréciation de l'impact/utilité du projet pour les pays
 5. Appréciation du rôle du BIE
 6. Suivi à donner au projet
 7. Abréviations
 8. Listes des annexes
-

1. Introduction

Ce forum a été extrêmement enrichissant dans la mesure où, en plus d'établir une sorte d'états des lieux du travail réalisé depuis le lancement du projet en 2004, il a permis aussi d'évaluer le rôle du BIE et de tracer des pistes pour l'avenir.

Le programme prévu (annexe 1) a été pleinement réalisé. Les neuf pays participants au projet ont tous été présents (avec des équipes composées de un à deux membres) en plus de l'équipe du BIE et des quatre experts qui ont renforcé cette équipe.

On note encore la participation active d'un représentant du Bureau Multipays de l'UNESCO pour le Mali, le Burkina Faso, la Guinée et le Niger et d'un représentant de la Coopération Suisse au Développement (DDC).

Parmi les représentants du Ministère Espagnol de l'Education et de la Science figuraient le Vice-ministre et le Secrétaire Général Technique, la Présidente du Conseil Scolaire de l'Etat, la Conseillère pour l'éducation de l'Espagne à l'UNESCO, ainsi que la Sous-Directrice Générale et la Conseillère à la Sous-Direction Générale de la Coopération Internationale. L'Université Complutense de Madrid était représentée par le Vice-recteur de Relations Internationales et de Coopération, le Doyen de la Faculté de Philologie et un Professeur de l'Université, Ex Directeur Général du Ministère de l'Education et de la Science. (annexe 2)

L'accueil des autorités espagnoles ainsi que des représentants de l'Université Complutense de Madrid ont appuyé le bon déroulement des travaux.

Les équipes ont fait une bonne préparation du forum qui s'est traduite dans son bon déroulement (confiance, esprit critique constructif et ouverture) et dans la richesse des présentations, des débats et des propositions.

Ce forum avait plusieurs objectifs dont celui de partager et de débattre avec les différents partenaires clés le chemin parcouru et les résultats obtenus jusqu'ici dans le cadre du projet « Innovations curriculaires, lutte contre la pauvreté et éducation pour la paix en Afrique Subsaharienne » ou comment réaliser à la fois qualité, équité et quantité. Il s'agissait aussi de faire le bilan critique, avec les participants au projet, des résultats obtenus jusqu'ici et de définir les enjeux et questions prioritaires pour la suite du travail à mener quant aux contenus et aux processus de travail. Ce forum a également permis de discuter et de problématiser les liens entre lutte contre la pauvreté et éducation à la paix dans le cadre des objectifs de l'EPT.

2. Chemin parcouru et résultats obtenus depuis le lancement du projet

La présence de tous les experts mobilisés dans le cadre du projet depuis 2004 (Afrique du Sud, Bénin, Brésil, Madagascar, Portugal) a permis de faire les liens nécessaires avec les différentes thématiques développées durant les 4 années du projet et d'aborder ainsi tous les aspects qui sont au cœur du curriculum : la flexibilité, la formation des enseignants, le dialogue politique, le rôle des communautés, la pédagogie, etc.

Le représentant de la DDC a tenu à saluer la démarche du BIE qui s'inscrit dans un travail à long terme de construction au sein d'un groupe stable d'une réflexion approfondie et à plusieurs niveaux (politique, philosophique, stratégique, pratique,

pédagogique, etc.), sur les enjeux, les moyens et les processus de changements pour atteindre les buts de l'EPT. Il souligne également le haut niveau d'appropriation du projet par les participants des pays, condition indispensable au changement. Ce type d'efforts est nécessaire, mais trop rare. La qualité des échanges et des résultats obtenus jusqu'ici l'ont également impressionné positivement. Ceci dit, le BIE doit aller plus loin en poursuivant et en enrichissant le travail en particulier par :

1. l'inclusion d'une approche intersectorielle plus active et systématique : en effet, le secteur de l'éducation seul n'y arrivera pas. La construction d'une vision commune doit se faire aussi avec les autres ministères.
2. le développement d'une communication plus systématique et surtout plus stratégique avec quelques-uns des partenaires clés dans le secteur de l'éducation en Afrique : 1) dans les pays eux-mêmes (partenaires techniques et financiers pour l'éducation) ; 2) au sein de l'UNESCO (IIEP) ; 3) au niveau régional (ADEA) et 4) au niveau global (Banque Mondiale).

3. Discussion et problématisation des liens entre lutte contre la pauvreté et éducation à la paix dans le cadre des objectifs de l'EPT

Les discussions autour des liens entre curriculum, lutte contre la pauvreté et éducation à la paix ont été riches et fructueuses. Elles étaient organisées sous forme de panels constitués de participants de 3 à 4 pays et organisés autour de trois thèmes clés :

- La flexibilité du curriculum
- La participation des communautés
- La formation des enseignants

Ces panels ont permis aux membres des équipes des pays de présenter et d'échanger des questions, des informations et des remarques autour des bonnes pratiques identifiées, analysées et étudiées dans le cadre du projet et utiles à la lutte contre la pauvreté.

Panel 1: *La flexibilité du curriculum prescrit et réel: une des conditions essentielles pour réaliser la qualité et l'équité de l'éducation – une éducation de qualité inclusive?*

Mozambique, Mali, Bénin

Dans le cadre ce panel, les participants mozambicains ont présenté le curriculum local dans leur pays, sa mise en œuvre, ses spécificités, ses points forts ainsi que les difficultés auxquelles il est confronté. Le curriculum local représente 20% du curriculum national. Son objectif est de répondre aux besoins spécifiques de chaque communauté. Pour que sa mise en œuvre soit réussie, le curriculum local nécessite l'appui et la participation de toute la communauté entourant l'école.

Le participant du Mali a fait une présentation du nouveau curriculum malien, organisé par domaines de compétences. Les innovations principales, hormis l'enseignement par compétences sont la suppression de l'examen final de 6^e année qui a lieu dorénavant en 9^e année, pour éviter que l'élève n'abandonne le cursus scolaire après la 6^e année s'il est

en situation d'échecs. Le participant du Mali a aussi souligné le problème de coûts des manuels scolaire pour un enseignement bilingue qui doivent être traduits dans les 11 langues nationales que compte le pays.

L'expert du Bénin a souligné le problème principal du système éducatif dans son pays qui n'arrive pas à transmettre à l'élève un enseignement qui profite au développement économique de son village ou des sa région. En effet, l'enseignement est souvent trop théorique et n'apprend pas à l'enfant les « savoirs faire » nécessaire à sa participation au développement économique et social de sa communauté. Les parents ne percevant pas l'utilité de l'école, ils sont souvent retissant à l'idée de scolariser leur enfant.

Les discussions sur le thème de la flexibilité du curriculum ont été très riches. Les participants ont pu souligner des difficultés auxquelles se trouvent confronté le curriculum local (CL). En effet en quoi est-ce que le CL peut résoudre les problèmes d'effectifs scolaires (classes surchargés, manque de professeurs) et les problèmes de temps scolaires (insuffisant) ? En introduisant des savoirs-faires propre à la communauté dans CL ne va-t-on pas enfermer l'enfant dans des occupations locales (un enfant de paysan deviendra paysan) et lui retirer la possibilité de faire un autre métier ? Le CL se doit d'être inclusif et non exclusif.

Il faut articuler la culture populaire avec la culture scolaire, le CL peut servir de pont entre la communauté et l'école, à conditions que des deux côtés, on participe activement à l'élaboration du CL. En valorisant les savoirs académiques, l'école encourage les jeunes à quitter le village et génère ainsi de l'exclusion. Le CL vise à enraciner les gens dans leur réalité et à les aider à accepter la nouveauté et les différences. Le CL doit donner les savoirs nécessaires pour permettre aux futurs adultes de participer activement au développement de leur village et de leur région.

Panel 2: *Curriculum, participation des communautés, gestion et organisation des écoles pour apprendre à vivre en paix et lutter contre la pauvreté*
Burkina Faso, Niger, Maurice, Rwanda

La participante du Burkina a présenté le curriculum burkinabé et l'introduction de l'enseignement bilingue fortement demandé par les communautés. Comme pour le Mali, cet enseignement se heurte au problème des coûts de traduction des manuels scolaires dans les diverses langues nationales. La participante du Burkina a souligné l'importance de mettre en place des cantines endogènes à l'école pour permettre d'améliorer les performances scolaires des élèves « un enfant qui a faim n'apprend pas ». Elle a aussi mentionné le besoin de la nécessité d'alphabétiser la population adulte pour qu'elle s'implique d'avantage dans la vie scolaire des enfants.

Le participant du Niger a quant à lui exposé deux innovations en vigueur dans son pays. La première concerne la mise en place de un modèle d'école à classe unique (ECU) dans les écoles rurales alternatives (ERA) situées dans les petits villages à faible densité de population. L'ECU permet à un enseignant de regrouper plusieurs enfants d'âges différents dans une même classe. Pour la réussite de cette innovation, l'apprentissage ne peut pas se faire de façon frontale, en effet les élèves doivent acquérir une certaine autonomie pour permettre à l'enseignant de se consacrer à l'un ou l'autre groupe d'élève

selon les besoins. Les résultats aux examens des élèves de ces écoles sont très prometteurs puisqu'ils se situent au dessus de la moyenne nationale.

L'autre innovation est la décentralisation de la gestion des écoles grâce à la formation des COGES (Communauté de gestion des établissements scolaires) au niveau local qui permet une plus grande participation de la communauté à la vie de l'école.

Le participant de Maurice a présenté la mise en place et le fonctionnement des écoles ZEP (zones d'éducation prioritaire). Les écoles ZEP sont celles qui présentent un taux de réussite aux examens du Certificat d'étude primaire en dessous de 40%, elles se situent le plus souvent dans les régions les plus défavorisées de Maurice. Les écoles ZEP sont caractérisées par une très forte participation de la communauté aux activités de l'école.

Le participant du Rwanda a présenté le programme de rattrapage pour les enfants non-scolarisés ou déscolarisés du Rwanda. La récente guerre civile a laissé beaucoup d'orphelins et ce programme permet de prendre en charge et de donner une éducation scolaire aux enfants en situation difficile.

Les discussions sur ce panel ont permis de mettre en avant plusieurs problèmes ou faux-problèmes liés au manque de participation de la communauté aux activités scolaires de leurs enfants. Ainsi l'analphabétisme des parents ne doit pas servir d'explication au manque de participation de la communauté aux affaires de l'école, en effet analphabétisme ne signifie pas incompetence. Il faut trouver, à travers une réflexion profonde, le moyen d'encourager la communauté à s'impliquer dans la vie scolaire en instaurant un dialogue permanent et stable entre la communauté et l'école.

Panel 3: *Repenser les logiques et les mécanismes de la formation des enseignants pour qu'ils puissent s'adapter et répondre aux enjeux d'une éducation de qualité pour apprendre à vivre en paix et lutter contre la pauvreté*
Angola, Congo-Brazzaville, Madagascar (TISSA)

Les participants de l'Angola ont présentés un cas de bonne pratique mis en place par l'ADPP (Aide au Développement du Peuple par le Peuple). L'ADPP travaille dans le domaine de la formation des enseignants en Angola depuis 1995 avec un projet à long terme de formation initiale et continue des enseignants en collaboration étroite avec le Ministère de l'Éducation. Par la construction d'un réseau d'écoles normales appelées "Ecole des Professeurs du Futur" (EPF), la finalité de l'ADPP consiste essentiellement à préparer les enseignants du primaire à exercer dans les zones rurales. Les enseignants reçoivent une formation leur permettant d'enseigner dans toutes les disciplines de la 1^{ère} à la 6^{ème} année.

Le participant du Congo-Brazzaville a présenté des questions pour ouvrir le débat sur l'école de l'avenir, « comment sera l'enseignant de demain ? », « est-ce que les bonnes pratiques permettront l'école que l'on veut ? », « est-ce que les enseignants ont les ressources pour mettre en place le curriculum ». En effet, les entraves sont nombreuses, classes surchargées, manque d'équipement, démotivation des élèves et des enseignants, sentiment que l'école n'a aucune utilité, on peut se demander dès lors qu'elle utilité peut-il y avoir à développer le curriculum dans ce climat. Le participants du Congo propose trois conditions pour le succès : i) réfléchir sur l'environnement et sur le type de société à

bâtir, ii) la nécessité d'une volonté stratégique et d'une vision lointaine, iii) les enseignants doivent être ouverts d'esprits.

L'experte de Madagascar a souligné l'importance d'une formation initiale des enseignants solide. En effet, la formation continue ne doit pas être utilisée comme une solution au manque de professeurs, elle ne doit être qu'un complément à la formation initiale. L'enseignant doit être un acteur de la transformation sociale mais pour cela il doit avoir toutes les cartes en main à travers une formation solide.

Au cours des discussions sur le thème de la formation des professeurs, le manque de moyen de l'enseignant (en termes de matériel et de formation) pour mettre en place le curriculum a été identifié comme le problème central. Il existe une zone d'ombre entre formation initiale (FI) et formation continue (FC), l'une se faisant souvent au dépend de l'autre. Une FI solide suivie d'une FC qui se prolongerait tout au long de l'exercice du métier d'enseignant, constituerait un modèle de formation d'enseignant idéal. Il est inutile d'entreprendre des réformes éducatives et d'élaborer de nouveaux curriculums si les enseignants n'ont pas reçu la formation nécessaire pour les appliquer.

La formation des enseignants revêt donc une importance capitale. L'enseignant doit être considéré comme le moteur du changement, il doit être le lien entre l'école et la communauté, entre l'Etat et le peuple. Il faut puiser dans les traditions pour retrouver la confiance et la conviction du rôle important de l'enseignant comme garant et diffuseur de valeurs. Il faut revaloriser le métier pour qu'il retrouve motivation et conviction en son travail.

Les échanges autour de ces trois thèmes ont permis de mettre en avant certaines préoccupations communes à tous :

- *Premièrement, l'importance d'un curriculum local flexible* et adaptable à la réalité de l'école et de sa région, pour réconcilier les parents avec le système éducatif et aller dans le sens d'une école toujours plus inclusive.
- *Deuxièmement, le rôle de la communauté dans le système éducatif* dont elle est la clé de voute. L'EPT ne se fera pas sans un appui inconditionnel de tous les acteurs et la participation de la communauté est un prérequis à la réalisation de cet objectif.
- *Troisièmement, l'enseignant* et l'ensemble des attentes qui pèsent sur lui sans pour autant que des moyens suffisants soient mis à sa disposition. Toute tentative de réformes, toute volonté de changement dans le domaine de l'éducation nécessitent un personnel enseignant motivé, bien formé et conscient de l'importance de son rôle. Or, l'enseignant manque souvent de moyens (carence au niveau de la formation, manque de matériel pédagogique, classes surchargées, etc.) et les responsabilités qui lui sont confiées sont au-delà du domaine du possible.

4. Appréciation de l'impact/utilité du projet pour les pays

Sur demande du représentant de la DDC, les pays et les experts ont effectué un bilan critique du projet jusqu'ici et du rôle du BIE. De ce bilan, on peut retenir la satisfaction générale des participants quant à l'impact et l'utilité du projet au niveau des pays, entre pays et au niveau du projet lui-même.

L'analyse des appréciations permet en outre de remarquer que ces satisfecit se situent aux trois niveaux du projet : la formation, la recherche et l'action.

En termes de *formation*, on peut noter les appréciations suivantes :

- Renforcement des capacités par rapport à la réforme du curriculum et à la pertinence de l'éducation inclusive
- Réception d'une formation
- Occasions de mieux partager toutes les expériences des pays par rapport aux réformes curriculaires, à la formation des enseignants
- Partage des expériences
- Prise de conscience de nos propres problèmes et de nos potentiels
- Prendre de la distance par rapport au quotidien, voir ce qu'on ne voit pas si on ne prend pas de distance et si on n'échange pas
- Continuité

En termes de *recherche* et d'*action*, les participants ont jugé les points suivants utiles :

- Elaboration et utilisation d'outils par le groupe pour la réforme du curriculum du secondaire et l'évaluation de celui du primaire
- Découverte de pratiques innovatrices et systématisation des bonnes pratiques : *« Le travail de ce projet a permis de légitimer systématiquement nos bonnes pratiques grâce aux instruments élaborés et à renforcer notre position dans les négociations » (commentaire d'un participant pays)*
- Provocation des idées déclencheuses de réformes.

5. Appréciation du rôle du BIE

Le rôle du BIE dans le cadre de ce projet a été fortement apprécié par les participants des équipes pays et les experts mobilisés. Le BIE a été principalement apprécié pour différents rôles, notamment pour :

- son rôle de catalyseur et de facilitateur ;
- avoir permis d'établir des contacts techniques et personnels très positifs et très stimulants;
- son professionnalisme, son expertise, son unité d'action et d'expertise, médiation, aptitude à négocier avec les gouvernements et les partenaires engagés dans le projet ;
- son appui technique et financier avec la mise en place d'une expertise, d'un réseau d'échange et d'une équipe multipays unie ;
- son rôle d'interface ;

- son rôle de synthèse et d'actualisation des données en fonction des avancées du travail.

Les nombreux efforts sur le plan technique et logistique pour rendre la participation des équipes des pays possible a également été mentionné comme rôle appréciable du BIE.

6. Suivi à donner au projet

Tous les participants au forum se sont accordés sur la nécessité de faire remonter les résultats de ce projet au niveau politique pour qu'ils aient un impact sur les discussions et décisions à ce niveau dans les pays et au niveau international. Pour ce faire plusieurs pistes ont été identifiées :

➤ Suivi au niveau institutionnel

- Rédaction d'une note synthétique à communiquer à quelques acteurs clé pour l'éducation en Afrique, (ADEA, IPE entre autres)
- Etablir des liens avec l'ADEA par le biais des pays représentés au niveau du comité directeur
- Présenter et discuter les résultats du projet chaque fois que possible (biennale de l'ADEA en mai au Mozambique, 48ème CIE à Genève en novembre, etc.)
- Poursuivre les liens avec la DDC, indépendamment de la poursuite du financement ou non par celle-ci
- La DDC, par l'intermédiaire de son représentant, à fait part de son engagement pour établir un lien entre le secteur opérationnel de l'Afrique et celui de la Coopération internationale (qui soutient ce projet) dans tous les pays d'Afrique où la DDC est présente (Burkina, Bénin, Mozambique, Mali et Tchad) en montrant le potentiel et les implications positifs de ce projet.

➤ Suivi au niveau technique

- Organisation des visites du BIE ou autre type de soutien dans les pays participants pour la mise en pratique des résultats conformément à ce qui a été discuté lors des entretiens bilatéraux qui ont eu lieu entre le BIE et chaque équipe pays.
- Organisation du prochain séminaire du projet.

➤ Suivi au niveau de la formation- recherche- action

- Finaliser le numéro de la revue Perspectives consacré au projet

7. Conclusion

Le forum de Madrid, comme tous les séminaires qui ont eu lieu depuis le lancement du projet en 2004, a permis à chaque participant de faire part des expériences, des difficultés mais aussi des solutions qui ont été trouvées pour surmonter les obstacles. Les réformes curriculaires, la formation des enseignants, le dialogue politique, les bonnes pratiques sont autant de thèmes qui reviennent de façon récurrentes lors de chaque séminaire mais toujours nourries par de nouvelles expériences, de nouvelles visions sans cesse revisitées et réinterrogées.

La flexibilité du curriculum

Nous avons vu qu'un curriculum plus flexible est non seulement possible, mais qu'en tenant compte des besoins locaux ou individuels, il redonne de la valeur et un sens à l'éducation et permet de mieux mobiliser et utiliser les ressources existantes – les enseignants et la communauté, voire les élèves eux-mêmes; il permet aussi d'instaurer un dialogue entre le monde des apprenants et celui de l'école, et de valoriser et d'intégrer dans l'éducation générale des savoirs et compétences non académiques. De la même façon, lorsque la manière de répondre aux classes à large effectifs est repensée, ce sont aussi les méthodes d'enseignement et les contenus, la façon dont l'école est organisée et dont les enseignants sont formés qui sont revus radicalement. Les écoles à classes unique et réunissant plusieurs degrés de scolarisation, qui permettent de scolariser les enfants des zones rurales isolées¹, engendrent un renouvellement des pédagogies, des façons d'apprendre (inter-apprentissage et auto-apprentissage), de la formation des enseignants (avec l'accent sur une formation continue flexible et de proximité) et de leur rôle qui varie selon l'âge des apprenants (remédiation pour les grands, enseignement plus frontal pour les petits). Les zones d'éducation prioritaires, avec leurs projets d'établissement et la mise sur pied d'équipes pédagogiques, les liens établis avec les privés et la communauté, et les réponses aux besoins spécifiques et diversifiés des apprenants interrogent la façon dont les autres écoles fonctionnent. Il en va de même de l'organisation de la scolarité en cycle, des classes multi-niveau, et encore des horaires et calendriers scolaires différenciés. Tous ces exemples de pratique permettent d'augmenter à la fois l'inclusion et la qualité. Ils démontrent aussi que de telles pratiques sont non seulement possibles au delà de projets pilote exceptionnels, mais aussi porteurs de changement à long terme. Cependant, toutes impliquent la remise en cause des représentations de l'école traditionnelle.

La formation des enseignants

En ce qui concerne les enseignants, il est apparu très clairement que leur sphère d'immersion et d'action ne reste pas circonscrite à l'enceinte de l'école, mais doit englober une dimension élargie à la communauté d'implantation de l'école si l'enseignant désire des résultats durables et utiles de l'ensemble de son travail. Repenser, réorienter et réorganiser l'école implique nécessairement de repenser et réorienter le rôle et la formation des enseignants. Une stratégie pour revoir et réorganiser les filières et statuts actuels doit être élaborée, pour que les enseignants puissent jouer leur rôle dans la

¹ De telles écoles existent au Niger, mais l'exemple, trop récent, n'a pas pu être documenté ici.

transformation de l'éducation. Il faudra en particulier revoir les articulations nécessaires et les combinaisons possibles et souhaitables entre formations initiale et continue, comme les deux faces d'une même pièce, d'où l'absolue nécessité de les concevoir et de les développer l'une par rapport à l'autre, l'une pour l'autre et les deux au service de l'école que l'on désire construire.² Il s'agirait aussi de gérer les postes des enseignants autrement, en particulier les systèmes de mise au concours, afin de permettre et favoriser la création d'équipes pédagogiques stables ou de développer des mécanismes d'échanges pédagogiques et d'inter-formation plus souple et au quotidien, afin de sortir les enseignants de leur trop grande solitude.

La participation des communautés

Les enseignants et les apprenants même s'ils sont au cœur des processus d'apprentissage, n'y sont pas tous seuls. D'autres acteurs interviennent autour et dans l'école et contribuent à sa réussite (ou à son échec!): les parents, la communauté au sens plus large, pour qui l'école devrait être une ressource et non pas un fardeau ou une obligation. Ces acteurs doivent aussi contribuer à l'école en y amenant leur savoir-faire pour l'enrichir (aussi qualitativement) et compléter les ressources publiques (aussi en termes de savoir faire) mises à disposition. Mais pour cela, l'école doit s'ouvrir sur la communauté et faciliter la communication avec les acteurs qui la composent et ne maîtrisent pas forcément la culture et la « langue » scolaires.

Au niveau de la continuité du projet

Les participants au forum de Madrid ont souligné le rôle de moteur et de catalyseur joué par le BIE dans le cadre de ce projet. Tous se sont accordés sur le fait que le projet a permis d'identifier les vraies questions et de développer des outils et des supports capable de contribuer à la réalisation des objectifs de l'EPT. L'accès et le succès, l'équité et la qualité sont possibles, même dans les pays où les difficultés sont nombreuses.

L'analyse des bonnes pratiques a mis en évidence l'importance de travailler avec tous les acteurs de l'éducation pour les mobiliser afin qu'ils soutiennent et contribuent, chacun à leur façon à la réalisation de cette école inclusive. Il est évident qu'une attention particulière doit être accordée aux enseignants, mais encore une fois, en interrogeant les tabous et représentations bien ancrées, mais souvent dépassées quant à leurs rôles et à ce qui doit être une formation initiale et continue de qualité. Les pratiques interrogées ont aussi démontré qu'il ne faut pas négliger les articulations, à tous les niveaux et de tous ordres, si l'on veut éviter les blocages et utiliser au mieux toutes les ressources disponibles et nécessaires. C'est finalement notre capacité à élaborer des stratégies de changement diverses et flexibles et notre volonté à assumer nos responsabilités qui fera la différence et contribuera à transformer l'éducation.

² Ralambomanana Stangelina, 2008, *La formation initiale et continue des enseignants : questionnements nouveaux*, dossier de travail.

7. Abréviations

| | |
|---------|---|
| ADEA | Association pour le Développement de l'Education en Afrique |
| ADPP | Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo – Aide au Développement du Peuple pour le Peuple |
| BIE | Bureau International d'Education |
| CIE | Conférence internationale de l'éducation |
| CL | Curriculum local |
| COGES | Communauté de gestion des établissements scolaires |
| DDC | Coopération Suisse au Développement |
| ECU | Ecole à classe unique |
| EPT | Education Pour Tous |
| ERA | Ecoles rurales alternatives |
| FI / FC | Formation initiale / Formation continue |
| IIEP | Institut international de planification de l'éducation |
| MEC | Ministerio de Educación y Ciencia – Ministère de l'Education et de la Science (Espagne) |
| TTISSA | Teacher Training Initiative for sub-Saharan Africa (2006-2015)– Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (2006-2015) |
| UNESCO | Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture |
| ZEP | Zone d'éducation prioritaire |

8. Liste des annexes

| | |
|-----------|------------------------|
| Annexe 1: | Agenda |
| Annexe 2: | Liste des participants |
| Annexe 3: | Présentation des pays |

| | |
|-------------------|---|
| 3.1 Angola: | <i>Formation des enseignants en zones rurales</i> |
| 3.2 Burkina Faso: | <i>Education bilingue</i> |
| 3.3 Niger : | <i>Ecoles rurales alternatives (ERA)</i> <i>Communauté de gestion des établissements scolaires (COGES)</i> |
| 3.4 Mali : | <i>Le curriculum malien</i> |
| 3.5 Maurice : | <i>Ecoles ZEP</i> |
| 3.6 Mozambique : | <i>Curriculum local (CL)</i> |
| 3.7 Rwanda : | <i>Réintégration des enfants non-scolarisés</i> |

| | |
|------------|--------------------------|
| Annexe 4: | Présentation des experts |
| Annexe 5 : | Discours d'ouverture |

Le rapport ainsi que toutes les annexes sont disponibles sur le site du BIE :
http://www.ibe.unesco.org/French/poverty/Services/Seminaire/Seminaire_Ateliers.htm