



USAID
FROM THE AMERICAN PEOPLE

GUINEA

ÉVALUATION DU PROGRAMME EN ÉDUCATION DE BASE DE L'USAID/GUINÉE

MAI 2006

Fait par

Michael Midling, Ph.D., Spécialiste des Politiques de l'Éducation et Chef d'équipe, États-Unis
Louise Filion, M. Ed., Spécialiste Principale de la Formation du Personnel Enseignant et Co-chef d'équipe, Canada
Emmanuel M. David-Gnahoui, Ph.D., Spécialiste de la Formation du Personnel Enseignant et de la Décentralisation, Bénin
Mbarou Gassama-Mbaye, Ph.D., Spécialiste de la Participation Communautaire en Éducation, Sénégal
Amadou Tidjane Diallo, Ph.D., Spécialiste de l'Éducation, Guinée
Abdoul Karim Diallo, Ph.D., Spécialiste de l'Éducation, Guinée

Pour

DevTech Systems, Inc.
1700 N. Moore St., Suite 1720
Arlington, VA 22209 USA
Tel: 703/312-6038
Fax: 703/312-6039
<http://www.devtechsys.com>
devtech@devtechsys.com

Contract No. EDH-I-00-03-00002-00
Cognizant Technical Officer: Marisol Pérez
Strategic Objective No. 675-003: Basic Education

This publication was produced for review by the United States Agency for International Development. It was prepared by DevTech Systems, Inc.

ÉVALUATION DU PROGRAMME EN ÉDUCATION DE BASE DE L'USAID/GUINÉE

**Rapport Final Sous
Contrat No. EDH-I-00-03-00002-00**

**Fait pour:
USAID/Guinea
Conakry, Guinea
CTO: Marisol Pérez**

**Fait par:
DevTech Systems, Inc.
1700 N. Moore St., Suite 1720
Arlington, VA 22209 USA
Contact: Isabel Dillener
Email: idillener@devtechsys.com
Tel: 703-778-2641
Fax: 703-351-8184**

Équipe d'Évaluation

**Michael Midling, Ph.D., Chef d'équipe
Louise Fillion, M. Ed., Co-chef d'équipe
Emmanuel M. David-Gnahoui, Ph.D.
Mbarou Gassama-Mbaye, Ph.D.
Amadou Tidjane Diallo, Ph.D.
Abdoul Karim Diallo, Ph.D.**

Mai 2006

DISCLAIMER

The author's views expressed in this publication do not necessarily reflect the views of the United States Agency for International Development or the United States Government.



Table des matières

Sigles.....	iii
Remerciements.....	v
Sommaire.....	vi
1. Introduction.....	1
1.1. Contexte national.....	1
1.2. L'éducation en Guinée au cours de la décennie 1990 et au début des années 2000.....	1
2. Méthodologie.....	4
3. Conception du programme.....	9
4. Mise en œuvre du programme.....	12
4.1. Planification stratégique sectorielle, gestion et prise de décision.....	12
4.1.1. Planification stratégique.....	12
4.1.2. Planification pour la qualité et l'équité.....	13
4.1.3. Utilisation des données statistiques comme outil de planification.....	14
4.1.4. Décentralisation de la gestion budgétaire et financière.....	14
4.2. Enseignement amélioré au niveau de l'éducation de base.....	15
4.2.1. Qualité améliorée de l'enseignement à l'école élémentaire.....	16
4.2.2. Élaboration et distribution améliorées de matériel didactique.....	21
4.2.3. Élaboration d'une politique nationale et d'un système d'évaluation du niveau académique des élèves.....	23
4.3. Participation communautaire à l'éducation de base.....	23
4.3.1. Principaux groupes au niveau local.....	24
4.3.2. Formation pour la participation communautaire.....	25
4.4. Équité filles-garçons et milieux rural-urbain.....	27
5. Discussion et analyse des résultats.....	32
6. Leçons tirées de l'expérience.....	52
Annexes.....	A-0
Annexe A. Tableaux synthèse.....	A-1
Annexe B. Mandat.....	B-1
Annexe C. Documents consultés.....	C-1
Annexe D. Personnes rencontrées.....	D-1

Sigles

AED	Academy for Educational Development
AGSP	Ambassador's Girls' Scholarship Program / Programme de bourses pour les filles de l'ambassadeur
AID / IDA	Association internationale de développement / International Development Association
APEAE	Association des parents d'élèves et amis de l'école
CAII	Creative Associates International, Inc.
C/APEAE	Coordination des associations des parents d'élèves et amis de l'école
CPMF	Conseiller pédagogique – maître formateur
CRD	Comité rural de développement
DAAF/SAAF	Direction (Service) des affaires administratives et financières
DPSP	Direction (Directeur) pédagogique sous-préfectoral(e)
DSEE	Délégation (délégué) scolaire de l'enseignement élémentaire
ECOM	Projet écoles communautaires
EDC	Education Development Center, Inc.
EDUCOM	Projet d'éducation communautaire en Guinée
EIR	Enseignement interactif par la radio
EPT	Éducation pour tous
ENI	École normale d'instituteurs
FASE	Fiche d'appréciation de la situation de l'école
FEGUIPAE	Fédération Guinéenne des associations des parents d'élèves
FONSEF	Fonds national de soutien à l'éducation des filles
IFESH	International Foundation for Education and Self-Help / Fondation internationale pour l'éducation et l'auto-assistance
INRAP	Institut national de recherche et d'action pédagogique
IPEA / PAEI	Presidential Africa Education Initiatives / Initiatives présidentielles

pour l'éducation en Afrique

IRE	Inspection régionale (Inspecteur régional) de l'éducation
MEPU-EC	Ministère de l'enseignement pré-universitaire et de l'éducation civique
METFP	Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle
NFQE	Niveaux fondamentaux de qualité et d'équité
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations unies
PACEEQ	Participation communautaire à l'éducation de base pour l'équité et la qualité
PASE	Programme d'ajustement du secteur de l'éducation
RI	Résultat intermédiaire
RTI	Research Triangle Institute
SAGE	Strategies for Advancing Girls' Education / Stratégies pour l'avancement de l'éducation des filles
SIG	Système d'information de gestion
SSP	Service statistique et planification
STETP	Support for Teacher Education and Training Program / Programme d'appui à l'éducation et à la formation du personnel enseignant
TAGS	Textbooks for a Global Society / Manuels pour une société globale
UNICEF	United Nations Children's Fund / Fonds des Nations unies pour l'enfance
USAID	United States Agency for International Development / Agence américaine de développement international

Remerciements

De nombreuses personnes ont contribué à cette évaluation, dont le personnel de l'USAID, de plusieurs ministères, et d'autres partenaires techniques et financiers. Nous voudrions remercier tout spécialement LeAnna Marr, Chef de l'équipe éducation de l'USAID/Guinée, Marisol Pérez, Responsable technique de l'évaluation, et tous leurs collègues pour leur appui. Le Directeur de la mission de l'USAID, Jack Winn, s'est montré particulièrement intéressé à notre présence en Guinée. Au bureau de l'USAID à Washington, Joe Kitts et Yolande Miller-Grandvaux ont aidé à orienter cette étude.

Des cadres de tous les ministères impliqués dans le secteur de l'éducation en Guinée ont apporté leur appui à cette évaluation. Nous remercions en particulier le *Secrétaire général* et l'*Inspecteur général*, les directeurs centraux et chefs de service du *Ministère de l'enseignement pré-universitaire et de l'éducation civique* pour leur participation, ainsi que le personnel du MEPU-EC en poste à Conakry ou ailleurs dans le pays. Nous exprimons aussi notre reconnaissance aux inspecteurs régionaux, aux directeurs préfectoraux de l'éducation et aux délégués sous-préfectoraux de l'enseignement élémentaire qui ont partagé leurs points de vues avec nous. Les directrices et directeurs, le personnel enseignant et les élèves des écoles visitées ont partagé leur temps avec nous et nous apprécions leur contribution. Nous désirons également remercier les cadres du *Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle* pour les échanges que nous avons eus avec eux sur la formation initiale du personnel enseignant.

Les membres des communautés à la base dans tout le pays ont manifesté de l'enthousiasme pour l'éducation et participent activement à la vie du système. Nous offrons nos sincères remerciements aux nombreux élus locaux, membres d'associations des parents d'élèves et autres membres de la société civile guinéenne pour leur accueil chaleureux pendant nos visites sur le terrain.

Enfin, nous désirons remercier tout le personnel de mise en œuvre, particulièrement des projets *Maillon*, *PACEEQ* et *STETP*, qui ont généreusement partagé leur temps et leur documentation avec nous, et qui ont partagé leurs commentaires sur la version préliminaire du présent rapport.

Sommaire

Afin d'atteindre l'objectif stratégique de son programme qui était de donner un enseignement de base de qualité à un pourcentage plus élevé d'enfants guinéens, tout en ciblant plus particulièrement les filles et les élèves en milieu rural, l'USAID avait défini les résultats intermédiaires suivants :

1. Amélioration de la planification stratégique sectorielle, de la prise de décision et de la gestion au niveau de l'éducation de base ;
2. Amélioration de l'enseignement au niveau de l'éducation de base ;
3. Amélioration de la participation communautaire à l'éducation de base ;
4. Amélioration de l'équité genre et milieu rural/urbain au niveau de l'éducation de base.

L'USAID-Guinée a investi 57 millions de dollars pour la mise en œuvre de sa stratégie pour le présent cycle de planification (1997-2006). Au début de cette période, l'accès à l'éducation primaire avait déjà commencé à augmenter rapidement, mais la qualité de l'instruction était plutôt faible ainsi que la capacité de planification à l'échelle du système. Les interventions de l'USAID durant cette période ont été principalement de deux types. Le premier a impliqué la collaboration avec les homologues du ministère dans le but d'améliorer la planification de l'éducation et de l'enseignement. Le second concernait le renforcement des capacités des communautés à participer à la vie de l'école.

L'USAID a financé le projet *Niveaux fondamentaux de qualité et d'équité* (NFQE) de 1997 à 2005 et celui y faisant suite, *Maillon* (2005-2006). Ces projets étaient principalement responsables des résultats intermédiaires 1 et 2 avec, pour principales activités : le renforcement et la décentralisation des capacités du ministère en gestion et planification pour l'amélioration de la qualité et de l'équité ; l'amélioration de la qualité de l'enseignement ainsi que de la supervision et de l'encadrement pédagogiques ; et l'élaboration et la distribution de matériel pédagogique, y compris la diffusion d'émissions radiophoniques. Un autre projet plus récent (STETP, 2005-2006¹), financé aussi par l'USAID, travaille également à améliorer la qualité de la formation académique et professionnelle du personnel enseignant au niveau primaire.

Les interventions auprès des communautés ont commencé avec plusieurs projets pilotes mis en œuvre à partir de 1997. Malgré quelques différences, ils visaient tous à renforcer les capacités des organisations à la base à augmenter les taux d'inscription et à participer à la co-gestion des écoles. Le projet *Participation communautaire à l'éducation de base pour l'équité et la qualité* (PACEEQ), mis en œuvre de 2001 à 2006, a intégré les expériences des projets pilotes antérieurs et les a étendues à une plus grande échelle. L'activité principale pour l'atteinte du résultat intermédiaire 3 a été la formation des membres de la société civile et des élus locaux afin de favoriser la participation communautaire dans les écoles.

Malgré le fait que le PACEEQ ait eu la responsabilité administrative du résultat intermédiaire 4, NFQE et PACEEQ ont visé l'amélioration de l'équité pour les filles

¹ Support for Teacher Education and Training Program / Programme d'appui à l'éducation et à la formation du personnel enseignant.

et les enfants du milieu rural. Les deux projets ont aussi mis en œuvre des activités visant à conscientiser davantage les populations au sujet du VIH/SIDA.

L'efficacité du programme, notamment en matière de capacité technique et administrative du personnel clé des projets, s'est avérée positive en général. Le niveau d'efficacité de ces projets a également été élevé. La grande majorité des extrants prévus a été réalisée, et la quantité autant que la qualité du travail accompli sont impressionnantes. Toutefois, l'impact varie considérablement selon les activités.

Les interventions dans les domaines de la décentralisation de la planification et de la prise de décision ont été plutôt réussies, mais la délégation d'autorité en matière de budget s'est avérée plus difficile à mettre en œuvre. Un exemple de succès dans le domaine de la décentralisation de la planification et de la gestion est l'élaboration d'un système fiable de gestion de l'information, qui a permis une meilleure répartition des ressources au sein du système. Il existe des preuves de transfert de prise de décision du niveau central au profit d'un processus plus participatif à la base, et ce dernier s'intègre maintenant aux pratiques régulières du *Ministère de l'enseignement pré-universitaire et de l'éducation civique*.

Les interventions de l'USAID ont réussi à renforcer les capacités dans le domaine de l'appui et de la supervision du personnel enseignant, et ce aux différents niveaux décentralisés du ministère et au niveau des écoles. Les interventions en formation continue ainsi qu'en élaboration et distribution de matériel pédagogique ont été évaluées positivement. Cependant plusieurs facteurs au-delà du contrôle des projets de l'USAID ont limité l'impact plus important que celles-ci auraient pu avoir sur la qualité de l'enseignement et le niveau académique des élèves qui en découle. Les principales raisons sont que les interventions ont été réalisées dans un contexte : 1) de croissance considérable du nombre d'élèves et d'écoles ; 2) de baisse du niveau académique du corps enseignant ; et 3) de manque chronique de matériel pédagogique en dépit de la distribution à large échelle effectuée par le projet NFQE et d'autres partenaires.

L'impact des activités sur la participation communautaire est positif et prometteur. L'implication des communautés a contribué à accroître la demande pour l'éducation et, bien que dans une moindre mesure, la qualité de la scolarisation. Cependant ces résultats sont fragiles. La demande en éducation découlant de ces activités ne peut pas toujours être satisfaite, et l'absence de structures efficaces de coordination des associations de parents à des niveaux supérieurs affaiblit l'impact potentiel que ces organisations à la base pourraient avoir à l'échelle nationale. Une conséquence importante de la participation communautaire a été l'encouragement de comportements tendant vers plus de transparence et de gouvernance. Les principes démocratiques s'enracinent dans les pratiques des associations de parents d'élèves et font tache d'huile dans la vie politique des communautés.

La situation relative à l'équité entre filles et garçons, et milieu rural et urbain, a également évolué positivement. Tous les projets financés par l'USAID ont contribué de façon significative à l'atteinte de ces buts, mais il est difficile d'en isoler les impacts spécifiques compte tenu de la multiplicité des interventions de la part du gouvernement, d'autres partenaires techniques et financiers, et des membres de la société civile guinéenne.

1. Introduction

1.1. Contexte national

Pendant plus de vingt-cinq années après que la Guinée ait déclaré son indépendance de l'autorité coloniale française en 1958, le secteur de l'éducation, reflétant les positions anti-coloniales de la haute direction du pays, a promu l'idée de l'éducation pour l'autosuffisance. L'enseignement était dispensé aux élèves du primaire dans l'une des huit langues nationales, avec le français comme langue étrangère enseigné dès la troisième année. Après la mort de Sékou Touré en 1984 et le coup d'état militaire ultérieur en 1985, les indicateurs relatifs à l'éducation en Guinée étaient bas. Selon diverses estimations, le taux d'analphabétisme était d'environ 72%, et le taux brut de scolarisation des filles au primaire était parmi les plus bas au monde, estimé à moins de 25% de la population scolarisable.² Au milieu des années 1980, le système éducatif guinéen s'est engagé dans une première vague de réformes suite à l'ère Touré. Un des aspects les plus importants a été l'adoption du français comme langue d'enseignement au détriment des langues nationales, et un nouveau programme de formation du personnel enseignant a été élaboré afin d'accompagner ce changement.

1.2. L'éducation en Guinée au cours de la décennie 1990 et au début des années 2000

Au cours des dix-sept dernières années, la Guinée a traversé des vagues cycliques de planification et de coordination de bailleurs de fonds. En 1989, le *Programme d'ajustement du secteur de l'éducation* (PASE) a engagé une réforme de l'ensemble du système. Pendant la première phase du PASE (1989 – 1994), un nombre restreint de bailleurs (notamment l'USAID, la coopération française et la Banque Mondiale) ont apporté un appui budgétaire hors projet assorti de conditionnalités pour la restructuration du système éducatif national au niveau primaire. La culture de planification et de prise de décision collaborative entre le gouvernement de la Guinée et ses partenaires dans le secteur de l'éducation était particulièrement efficace, grâce surtout à deux facteurs importants : une Ministre de l'éducation respectée et très dynamique, et un nombre réduit de bailleurs importants dans le secteur de l'éducation. Après le début de la seconde phase du programme (1994 – 1999), le processus de planification participative s'est détérioré, et le nombre d'agences d'aide internationale s'est substantiellement accru.³

² Références : Margaret Sutton, Karen Tietjen, Amadou Bah, et Pierre Kamano, 1999. USAID/CDIE, *Promoting Primary Education for Girls in Guinea*; Michel Welmond, *Guinea: To projectize or not to projectize? Two different responses to educational reform*, pp. 119-148 dans, Jeanne Moulton, Karen Mundy, Michel Welmond, et James Williams (2002); *Education Reforms in Sub-Saharan Africa: Paradigm Lost?* Greenwood Press, Westport, Connecticut.

³ Les trois bailleurs principaux de la première phase ont été rejoints par la *Banque africaine de développement*, l'*Agence canadienne de développement international*, l'*Union européenne*, la KfW allemande, l'*Agence japonaise de coopération internationale*, l'UNICEF et d'autres, qui ont porté le nombre total de bailleurs à une vingtaine. Références : Welmond, *ibid.*, Juarez and Associates, 1998, *Case study of girls' education efforts in Guinea*, USAID/Global Bureau/WID, et *Programme d'ajustement du secteur de l'éducation: République de Guinée* (non daté).

Vers le milieu et la fin des années 1990, l'accès à l'école primaire avait déjà commencé à accroître rapidement.⁴ Toutefois, la qualité de l'enseignement laissait toujours à désirer et la capacité de planification basée sur la collecte et l'analyse de données aux niveaux des écoles et des élèves – et ce à l'échelle nationale – se développait mais était toujours faible. En outre les écoles étaient perçues comme la propriété exclusive de l'État et il y avait très peu de participation communautaire. Le financement de l'éducation de base, notamment aux niveaux autres que le central, était ténu, même dans les meilleures conditions, et souvent subordonné à des considérations politiques ou militaires.⁵ Pendant la transition vers un appui favorisant une approche par projets avec la deuxième phase du PASE, il y avait une inquiétude grandissante que les activités ciblant uniquement les structures éducatives officielles ne suffisent pas à susciter le type de changements envisagés dans un contexte de transition d'une éducation pour une minorité d'enfants vers une éducation élémentaire universelle.

Vers la fin des années 1990, l'USAID a appuyé des activités de nature à améliorer la qualité de l'éducation. Cependant, un important élément contextuel ayant des implications pour les interventions de l'USAID concerne la formation du personnel enseignant. En 1998, le système de formation initiale connut d'importants changements. La demande sans cesse croissante pour l'accès à l'éducation s'est traduite en une demande équivalente de recrutement d'institutrices et d'instituteurs. À partir de 1998, dix fois plus de personnes que les années précédentes furent donc recrutées et un nouveau programme accéléré mis au point pour déployer les diplômés des écoles normales dans le système éducatif. Vers la fin des années 1990, les perspectives de recrutement dans la fonction publique étaient presque inexistantes. L'opportunité offerte d'obtenir un emploi rémunéré dans le secteur de l'éducation encouragea des pratiques népotiques et sans scrupules dont la falsification de diplômes. Le nombre de personnes formées entre 1999 - où ces pratiques devinrent évidentes - et 2004 - lorsque certaines mesures correctives furent prises - représente présentement une grande proportion des cadres actuels de l'enseignement.⁶

Le programme *Education pour tous* (EPT) fut officiellement lancé en Guinée en 2002 ; il est planifié sur une période de 12 ans, et met l'accent sur trois domaines principaux d'intervention : l'accès, la qualité et la gestion, qui procurent un cadre de référence pour les interventions des partenaires techniques et financiers. Avec l'appui financier de la Banque Mondiale, le *Ministère de l'enseignement pré-universitaire et de l'éducation civique* (MEPU-EC) avait déjà commencé à transférer les dépenses de fonctionnement vers les niveaux régional et préfectoral en 2001, et ce jusqu'à l'année scolaire 2003-2004. Cependant, les efforts d'assistance technique de l'USAID pour promouvoir la décentralisation budgétaire du système éducatif ont été particulièrement difficiles à mettre en oeuvre. À cause des conflits dans les pays voisins et des tentatives d'incursions sur le territoire guinéen en 2001, l'essentiel des

⁴ Entre 1990 et 1997, les taux brut de scolarisation ont augmenté de 32% à 51% environ. Référence : *Programme d'ajustement du secteur de l'éducation*, ibid.

⁵ Par exemple, une mutinerie de soldats en 1996 pour le paiement d'arriérés de salaires a été à la base d'une crise politique ayant entre autres provoqué le limogeage de la Ministre Aïcha Bah. Alors qu'en 1995, près de 50% des ressources budgétaires étaient dévolues aux opérations du ministère de l'éducation, après la mutinerie, cette proportion fut ramenée à presque zéro, et les services régionaux et préfectoraux de l'éducation n'ont depuis lors pas reçu de budget. Welmond, op cit., p. 131.

⁶ Au total, 12,240 personnes ont été diplômées entre 1999 et 2004, sur un total de 26,897 employées en 2004-2005. Elles représentent 46% des cadres actuels de l'enseignement.

dépenses budgétaires a été transféré à l'armée, avec pour conséquence que depuis 2004, peu de fonds sont disponibles pour les structures déconcentrées de l'éducation.⁷ De plus, une inflation galopante a depuis lors eu un effet néfaste sur le pouvoir d'achat des personnels enseignants et de l'ensemble des salariés.

⁷ En 2001, quatre milliards de francs Guinéens ont été alloués aux services déconcentrés et en 2002, le financement a atteint 14 milliards. En 2003, la Banque Mondiale a mis fin à son financement en attendant les résultats d'une vérification financière relative à des irrégularités dans l'utilisation des fonds consentis en 2001, mais trois milliards de francs guinéens furent alloués du budget national pendant l'année scolaire 2003-2004. (1 \$ US = 1,500 - 2,000 FG)

2. Méthodologie

Une équipe multinationale de six personnes originaires du Bénin, du Canada, de la Guinée, du Sénégal, et des États-Unis a conduit la présente évaluation. Celle-ci a séjourné environ six semaines en Guinée afin d'effectuer les recherches nécessaires, et a eu des rencontres régulières avec les membres clés de l'équipe de l'éducation de l'USAID pour planifier et coordonner les activités. Au cours de la première semaine en Guinée, l'équipe a tenu des rencontres avec l'USAID et d'autres personnes clés tout en élaborant un plan de travail pour l'évaluation, qui comprenait entre autres :

- Une revue des grands axes de l'évaluation ;
- Un tableau de collecte de données par thème d'évaluation et par source d'information ;
- Un guide d'entretien et d'observation pour les visites de terrain ;
- Un aperçu de la méthode de sélection des sites à visiter.

Revue des grands axes. Les principaux axes de l'évaluation ont été tirés du texte du mandat et complétés par les discussions préliminaires avec les membres de l'équipe éducation de l'USAID/Guinée.⁸ Les principaux domaines d'analyses comprenaient l'étude des interventions en matière de planification et de gestion sectorielle, de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, de la participation communautaire, et des questions transversales des interventions de l'USAID en éducation, notamment l'équité entre filles et garçons et entre les milieux rural et urbain. Les questions clés de l'évaluation incluaient entre autres :

- Quelles ont été les principales activités de renforcement des capacités et leurs effets sur les politiques, la planification stratégique, la gestion et la prise de décision en éducation ?
- Quelles sont les contributions de l'USAID à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles primaires? Dans quelle mesure les programmes financés par l'USAID ont-ils contribué aux buts de l'amélioration de la qualité ?
- Quel a été le niveau d'efficacité des efforts de l'USAID dans le renforcement des groupes de la société civile? Quelle a été la contribution de la participation communautaire à l'éducation?
- Quelles ont été l'approche et l'impact du programme concernant les questions transversales d'équité du genre et des milieux rural/urbain et l'éducation sur le VIH/SIDA ?
- Quelles sont les perspectives de pérennisation des stratégies, modèles et approches utilisés dans les activités citées ci-dessus?

⁸ Le mandat d'évaluation est présenté en annexe.

Outils et méthodes de recherche. Plusieurs outils d'évaluation ont été élaborés afin de systématiser et d'organiser le travail de l'équipe. Sur la base des directives incluses dans le mandat et d'une analyse préliminaire des diverses activités des projets, les membres de l'équipe d'évaluation ont développé une vue d'ensemble des thèmes et sources d'information à utiliser pour la préparation d'une matrice détaillée de collecte des données et des guides d'entretien.

Suite à la finalisation de ces outils, l'équipe a mis au point dix protocoles détaillés de discussion pour les différents groupes cibles à rencontrer. Ces guides ont été développés pour les structures déconcentrées du ministère, les directrices et directeurs d'écoles, le personnel enseignant, les élèves, les partenaires de mise en œuvre de l'éducation des communautés à la base, les ONG locales et les organisations de la société civile dont les associations de parents, les instances de coordination, les alliances pour la scolarisation des filles et les comités ruraux de développement. Les guides de discussion ont été conçus en privilégiant les questions ouvertes de façon à stimuler des réponses pertinentes. Par exemple, nous demandions souvent aux personnes rencontrées d'identifier les domaines dans lesquels les méthodes et stratégies introduites par les projets leur avaient été les plus utiles, comment ces méthodes avaient été utilisées et avec quels résultats.

En plus des entretiens, l'équipe a aussi adapté une grille d'observation de classe mise au point à l'origine par EDC pour le suivi des changements des pratiques du personnel enseignant. Plutôt que de refaire des études réalisées au préalable par EDC pour le projet NFQE, il a été suggéré aux personnes effectuant les visites de terrain de prendre des notes sur la base de leurs observations des pratiques de classe du personnel enseignant, dont leurs interactions avec les élèves, l'utilisation de méthodes actives d'enseignement et de techniques d'évaluation des élèves, la disponibilité du matériel pédagogique et les pratiques liées au genre.

De même, l'équipe d'évaluation a mis un accent particulier sur la collecte et l'analyse de la documentation pertinente à la mise en œuvre du programme. Quoique une revue minutieuse de la documentation soit importante pour toute évaluation, l'équipe sentait qu'elle l'était particulièrement pour un programme en éducation comme celui de l'USAID/Guinée qui est complexe et à facettes multiples. De plus, pendant la période de presque une décade qu'a duré la stratégie actuelle, il n'y a pas eu d'évaluations externes de l'ensemble du programme en éducation de la mission. L'identification, la recherche, l'organisation et l'analyse, littéralement des centaines de documents ont représenté une tâche énorme mais nécessaire pour bien comprendre les différentes activités financées par l'USAID et le contexte dans lequel la mise en œuvre du programme s'est effectuée.⁹

Sélection des sites. La Guinée est un pays plutôt vaste, découpé en huit régions et présentant une importante diversité naturelle et culturelle. Sachant bien qu'il ne serait guère possible d'effectuer des visites dans chacune des trente-trois préfectures que compte le pays durant les trois semaines prévues de travail de terrain, l'équipe d'évaluation trouvait quand même important que l'échantillon inclue chacune des huit régions administratives du pays.

⁹ La liste des documents consultés est présentée en annexe.

De plus nous voulions nous assurer de donner la priorité aux zones géographiques représentant un intérêt particulier pour l'USAID. Les projets NFQE et Maillon sont d'envergure nationale mais les interventions auprès des communautés à la base ont suivi une programmation différente selon les zones géographiques. Pour cette raison, l'équipe de l'éducation de la mission a exprimé l'intérêt que des zones ayant bénéficié des activités du projet à différentes étapes d'intervention soient incluses. Ainsi les zones prioritaires comprenaient celles des interventions auprès des communautés avant celles du projet PACEEQ (Mamou et Mandiana) ; les zones où le projet PACEEQ a étendu ses activités dans les premières années de travail (Faranah, Kankan et Tougué) ; et deux zones d'interventions plus récentes (Boké et N'Zérékoré). En dehors de ces zones clés, le personnel de l'USAID avait aussi exprimé le désir que des préfectures comme Siguiiri, où le PACEEQ n'était pas intervenu, soient visitées.

Visites de sites. Sur la base de ces conseils, pendant une période de trois semaines en janvier et février 2006, les membres de l'équipe ont effectué des visites de sites et des observations dans chacune des régions administratives du pays, et dans 18 des 33 préfectures du pays.¹⁰ Nous avons considéré diverses alternatives qui permettraient de couvrir le plus grand nombre possible de sites, dont celle de diviser les visites entre deux ou trois personnes par région. Nous n'avons pas opté pour cette approche pour diverses raisons, dont l'une était principalement logistique et les autres méthodologiques.

Du point de vue logistique, nous avons conscience que nous allions voyager dans des endroits reculés, plusieurs situés dans des régions peu peuplées à l'écart des quelques principaux axes routiers que compte le pays. Cela rendrait le voyage difficile, particulièrement au cours des longues distances que nous avions l'intention de couvrir, malgré les véhicules tout terrain à notre disposition. On nous avait aussi conseillé d'éviter que les groupes voyagent seuls dans un véhicule à cause des possibilités de pannes dans des endroits éloignés. Par conséquent, nous avons décidé qu'au moins deux sous-équipes voyageraient ensemble en caravane. Du point de vue méthodologique, cette approche allait permettre une plus grande flexibilité dans la composition des équipes, et des sous-équipes pouvaient plus facilement être formées sur la base de domaines thématiques de recherche. Peut-être encore plus important, une telle approche favoriserait plus facilement le dialogue entre tous les membres de l'équipe, leur permettant de partager les impressions et les résultats presque sur une base quotidienne.

Même si la composition des sous-équipes était flexible, de façon générale nous avons travaillé en groupes de deux ou trois personnes. Au cours des visites de sites à l'extérieur de Conakry, Mbarou Gassama-Mbaye, une spécialiste de la participation et du développement communautaire, et Abdoul Karim Diallo, un professeur chercheur de l'ISSEG, se sont chargés des visites aux organisations communautaires de base. Emmanuel David-Gnahoui, un spécialiste de la formation du personnel enseignant et de la décentralisation, et Amadou Tidjane Diallo, Directeur de l'ISSEG, ont effectué plusieurs des visites d'écoles et également participé à des rencontres avec les autorités éducatives. Michael Midling, un spécialiste des politiques de l'éducation et chef d'équipe, et Louise Filion, une spécialiste de la formation du personnel enseignant et

¹⁰ Les visites de sites ont couvert les préfectures suivantes: Boké, Coyah, Kindia, Dinguiraye, Faranah, Kissidougou, Kankan, Kouroussa, Mandiana, Siguiiri, Labé, Tougué, Dalaba, Mamou, Beyla, Lola, Macenta et N'Zérékoré.

co-chef d'équipe, ont divisé leur temps entre des visites d'écoles et de communautés, des entrevues avec des gestionnaires de l'éducation, et des discussions et de la collecte de documents auprès du personnel de mise en œuvre du programme sur le terrain. À Conakry, toute l'équipe a participé à des entrevues et réunions sur différents thèmes. Louise Filion a joué un rôle actif dans la collecte du matériel documentaire, et a été aidée par Mbarou Gassama-Mbaye au cours des premières étapes de classement et d'archivage.

La première semaine de visites de terrain a permis de tester les instruments de collecte de données dans deux zones rurales et une zone urbaine de la préfecture de Boké, et nous avons visité une moyenne de trois préfectures dans chacune des autres régions. Compte tenu des priorités de la stratégie de l'USAID/Guinée, l'équipe a mis un accent particulier sur les visites dans les zones rurales. Deux-tiers (24) des 36 sous-préfectures choisies étaient en dehors des chefs-lieux préfectoraux.¹¹ À peu d'exceptions près, nous avons pu visiter au moins une école élémentaire par sous-préfecture. Nous avons aussi réalisé des entretiens avec les autorités administratives de l'éducation aux niveaux régional et préfectoral dans chacune des localités visitées, ainsi qu'avec les membres de 13 associations de parents, 18 coordinations et 15 Alliances pour la scolarisation des filles.¹²

Analyse des données. De retour des visites de terrain, chaque sous-équipe a effectué des synthèses et des présentations internes. De plus, les membres des équipes ont préparé des analyses préliminaires pour les sections sur les grandes conclusions, les leçons tirées de l'expérience et les perspectives de pérennisation.

Après cette synthèse initiale des données, les membres de l'équipe ont partagé les résultats préliminaires lors de deux présentations, la première à l'intention du personnel de l'USAID, et la seconde pour les principales parties prenantes dont les partenaires de mise en œuvre et des représentants des ministères. Avant son départ de la Guinée, l'équipe d'évaluation a intégré les remarques faites suite à ces présentations dans une esquisse de rapport présentant les résultats. Le personnel de l'USAID et des partenaires de mise en œuvre a par la suite étudié la version préliminaire du rapport complet, et apporté plusieurs observations et suggestions pour rectifier certaines informations.

Organisation du rapport

¹¹ Les sous-préfectures visitées en dehors de Conakry sont : Beyla-Centre, Boola, Boké-Centre, Kamsar, Sangarédi, Tanéné, Coyah-Centre, Dinguiraye-Centre, Koba, Banian, Faranah-Centre, Tiro, Kankan-Centre, Damankanyah, Friguiagbé, Kindia-Centre, Molota, Sanguiana, Sangardo, Labé-Centre, Bossou, Gama-Béréma, Lola-Centre, N'Zoo, Bofossou, Kantoumanina, Mandiana-Centre, Niantanina, Bouliwel, Dounet, Mamou-Centre, Ouré-Kaba, N'Zérékoré-Centre, Samoé, Siguiri-Centre, et Tougué-Centre. À Conakry, les visites de sites ont eut lieu à Kaloum, Dixinn, Matam, et Ratoma

¹² Au total, près de 750 personnes ont été interviewées, dont des gestionnaires de l'éducation (n=137), des directrices ou directeurs d'école et des DSEE (76), des enseignantes et enseignants (136), des membres des associations de parents à la base et des coordinations (122), des membres des ONG nationales (111) et des membres des Alliances pour la scolarisation des filles (49). Au nombre des personnes rencontrées, on peut également citer : le personnel des projets ; des élèves, notamment les bénéficiaires des programmes de bourses pour les filles ; des femmes ayant suivi les cours d'alphabétisation ; des élus locaux ; et des leaders religieux et traditionnels. La liste des personnes rencontrées est présentée en annexe.

La suite de ce rapport contient les chapitres intitulés: *Conception du programme, Mise en œuvre du programme, Discussion et analyse des résultats, et Leçons tirées de l'expérience*. Le chapitre *Conception du programme* contient une présentation de la structure des interventions de l'USAID/Guinée en matière d'éducation. *Mise en œuvre du programme*, qui est principalement basé sur la revue documentaire enrichie du contenu des entretiens, présente un historique de mise en œuvre des différentes activités de programme. Dans *Discussion et analyse des résultats*, nous présentons les résultats et nos conclusions. Le rapport prend fin avec les *Leçons tirées de l'expérience* guinéenne durant l'existence de la stratégie actuelle.

3. Conception du programme

L'objectif coiffant le plan stratégique de pays 1998-2006 de l'USAID/Guinée était *l'amélioration du bien-être économique et social de tous les guinéens et guinéennes dans une société participative*. Pour le secteur de l'éducation, l'objectif stratégique était le suivant :

Un enseignement de base de qualité est donné à un pourcentage plus élevé d'enfants guinéens, avec un accent sur les filles et les enfants des zones rurales.

La mise en œuvre du plan stratégique en éducation a débuté avec trois résultats intermédiaires. Un résultat spécifique à la participation communautaire a été ajouté plus tard, et depuis 2001-2002, le programme de l'éducation comprend les résultats intermédiaires suivants :

- planification stratégique sectorielle, gestion, et prise de décision en éducation de base améliorées ;
- enseignement au niveau de l'éducation de base amélioré ;
- participation communautaire à l'éducation de base améliorée ;
- équité du genre et des milieux rural/urbain en éducation de base améliorée.

L'USAID/Guinée a investi environ 57 millions de dollars pour la mise en œuvre de sa stratégie pour le cycle 1997-2006. Pendant cette période, les interventions ont été principalement de deux types. Le premier impliquait la collaboration avec le MEPU-EC pour améliorer la planification et l'enseignement. Le second visait le développement d'interventions auprès des communautés à la base. En outre, l'USAID a appuyé un certain nombre d'initiatives de moindre importance, qui sont également décrites ci-dessous.

Amélioration de la planification sectorielle et de l'enseignement

Dans le cadre des deux premiers résultats intermédiaires, l'USAID a financé le projet *Niveaux fondamentaux de qualité et d'équité* (NFQE) de 1997 à 2005, et un autre projet y faisant suite, nommé *Maillon* (2005-2006). Ces deux projets visent le renforcement des capacités du ministère en matière de gestion et de planification, et l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

La firme contractante principale du projet NFQE, *Education Development Center* (EDC), a été en charge de la quasi-totalité des activités relatives à l'amélioration de la qualité de l'éducation de base. Les firmes sous-contractantes comprennent *Research Triangle Institute* (RTI), qui a travaillé dans le domaine de la planification sectorielle, et *Creative Associates International, Inc.* (CAII), qui a conçu et mis en œuvre un programme national d'évaluation des élèves.

À partir d'août 2005, le projet *Maillon* - d'une durée de 14 mois - a été mis en œuvre pour couvrir la période transitoire entre les plans stratégiques de la mission. À ce titre EDC, et les firmes sous-contractantes RTI et *Academy for Educational Development* (AED), apportent un appui au gouvernement guinéen dans le cadre de leur

collaboration avec l'*Institut national de recherche et d'action pédagogique* (INRAP), et des services du MEPU-EC et du *Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle* (METFP). Les buts du projet comprennent la mise en œuvre de politiques qui redéfinissent et clarifient les rôles et responsabilités des acteurs du secteur ; la fourniture d'outils et de formations pour davantage de planification et le renforcement des systèmes de gestion des ressources financières et de l'information ; ainsi que l'appui à la réforme curriculaire et à la formation initiale des personnels d'enseignement. Durant cette période de transition vers son nouveau plan stratégique (2005-2006), l'USAID a aussi financé le *Support for Teacher Education and Training Project* (STETP), qui affecte des volontaires américains dans les écoles normales dans le but d'améliorer la qualité de la formation initiale.

Participation communautaire et équité

Depuis 1997, l'USAID a financé trois projets pilotes, à savoir *Participation communautaire à l'éducation de base* (EDUCOM), *Écoles communautaires* (ECOM), et *Strategies for Advancing Girls' Education* (SAGE). Pour poursuivre l'expérience des ces projets pilotes, le projet *Participation communautaire à l'éducation de base pour l'équité et la qualité* (PACEEQ) a été mis en œuvre à partir de 2001. Le PACEEQ est piloté par *World Education/Guinée* avec la participation de *Save the Children, Education Development Center* (EDC), *Research Triangle Institute* (RTI) et *Academy for Educational Development* (AED). PACEEQ travaille essentiellement à la base dans les milieux ruraux. Le projet fait la promotion d'une plus grande participation des associations de parents et autres organisations de la société civile dans la prise de décision, et dans la mobilisation et la gestion des ressources au profit des écoles primaires.

En plus des deux principaux domaines d'intervention ainsi décrits, d'autres projets et sources de financement comprenaient les *Initiatives Présidentielles pour l'éducation en Afrique* (IPEA) qui financent des bourses pour les filles, de la formation initiale et continue du personnel enseignant, ainsi que des manuels. Le financement *Fast Track Initiative* a permis d'apporter un appui pour des ateliers et conférences du programme *Éducation pour tous*.

Le financement approximatif de ces projets se présente comme suit :¹³

Participation communautaire à l'éducation de base (EDUCOM)	\$ 3,895,120
Écoles communautaires (ECOM)	\$ 1,498,817
<i>Strategies for Advancing Girls' Education</i> (SAGE)	\$ 2,000,000
Participation communautaire à l'éducation	\$ 14,630,000

¹³ Tous les chiffres, à l'exception de ceux concernant les programmes IPEA, ont été fournis par l'USAID/Guinée ; ceux concernant le PACEEQ sont tirés du texte du mandat de l'équipe d'évaluation ; ceux concernant le projet NFQE sont établis sur la base des dépenses réclamées par EDC dans le rapport de septembre 2005 ; les chiffres de l'IPEA pour le programme de bourses proviennent de l'offre technique et du budget annuel du PACEEQ ; ceux pour la formation du personnel enseignant a été calculé sur la base des budgets fournis par la coordonnatrice de la formation IPEA au bureau de l'USAID à Washington. Aucune information sur le financement des manuels n'était disponible au moment de la rédaction de ce rapport.

de base pour l'équité et la qualité (PACEEQ)	
Niveaux fondamentaux de qualité et d'équité (NFQE)	\$ 20,091,826
Maillon Guinée	\$ 3,500,000
<i>Support for Teacher Education and Training Project (STETP)</i>	\$ 395,000
IPEA - Programme de bourses pour les filles de l'ambassadeur 2004-2005	\$ 850,000
IPEA - Formation du personnel enseignant	\$ 2,850,000
IPEA - Manuels pour une société globale	N/A
Formation des participantes et participants	\$ 1,660,712

4. Mise en œuvre du programme

4.1. Planification stratégique sectorielle, gestion et prise de décision

Dans le but d'améliorer la planification stratégique sectorielle, la gestion et la prise de décision au sein du système éducatif, le projet *Niveaux fondamentaux de qualité et d'équité* (NFQE) a ciblé quatre principaux sous-résultats, tel que présentés dans les sections suivantes :

- Appui à un processus participatif menant à une planification stratégique pluriannuelle à des niveaux de plus en plus décentralisés du système éducatif ;
- Intégration d'objectifs de qualité et d'équité dans les plans de l'éducation à tous les niveaux du système ;
- Élaboration de données statistiques fiables et développement de leur utilisation dans la planification stratégique et la répartition des ressources humaines et financières ;
- Appui à la décentralisation de la planification budgétaire et de la gestion financière par le renforcement des capacités à des niveaux progressivement inférieurs du système éducatif.

4.1.1. Planification stratégique

Dans le but d'apporter un appui au ministère pour l'élaboration d'un cadre de planification et d'une vision stratégique pour l'enseignement primaire, le projet NFQE a débuté son travail avec un comité de pilotage composé de cadres de haut niveau du MEPU-EC. Ce comité avait la responsabilité d'assurer l'orientation et la planification stratégique, la coordination, le suivi et l'évaluation du système éducatif. Il existait divers groupes de travail techniques sous la direction du comité de pilotage, notamment le groupe de la planification stratégique, qui a préparé des analyses et des recommandations.

Parmi ses autres activités, le projet a facilité une série de consultations entre le gouvernement et des représentants des communautés dont les médias, les leaders religieux, les syndicats, ainsi que les organisations académiques et consultatives. Le résultat de ces discussions fut un cadre officiel de planification pour le comité de pilotage qui a été adopté en 1998.¹⁴ De fin 1998 à 2000, le ministère a initié un processus de planification décentralisée même si, durant la première phase du NFQE, l'essentiel des activités de renforcement des capacités du MEPU-EC était toujours effectué au niveau central.

La décision du projet NFQE de poursuivre son appui à la planification au niveau préfectoral était aussi le fruit de discussions, de négociations et d'analyses des positions ministérielles soutenant cette approche, ainsi que de l'étude des accords

¹⁴ Arrêté N° 3600, 1998. *Portant Attributions, Composition et Fonctionnement du Comité de Pilotage du MEPU-EC.*

avec d'autres bailleurs.¹⁵ En 2003, le projet NFQE a commencé à travailler avec le ministère et d'autres partenaires au développement à l'institution d'une formation à la planification annuelle aux niveaux préfectoral et sous-préfectoral. Le but de ces exercices était d'aider les gestionnaires scolaires et les membres de la société civile au niveau local à évaluer systématiquement et quantifier leurs besoins en vue de l'amélioration de l'éducation.

Dans une analyse de son appui à la planification au niveau local, un rapport du projet NFQE conclut que la maîtrise des techniques de planification budgétaire acquise pendant les sessions de formation était très variable et nécessitait une amélioration des plans et processus.¹⁶ Le personnel du projet a apporté l'assistance nécessaire pour la rationalisation des outils de planification à utiliser pendant les années à suivre, et à s'éloigner de la planification annuelle, et en 2004-2005, le projet a commencé à appuyer l'élaboration de plans triennaux de l'éducation aux niveaux préfectoral et communal. Ces plans de l'éducation à moyen terme sont élaborés à travers un processus participatif impliquant les cadres de l'administration scolaire, les autorités locales, les ONG et autres organisations de la société civile, et les membres de la population en général.

Même si le gouvernement guinéen avait exprimé depuis un certain temps sa volonté de voir les ONG et autres organisations représentant la société civile organiser des rencontres relatives aux politiques de l'éducation, avant 2004 il n'existait aucun document de politique officielle établissant le rôle effectif des organisations de base telles que les associations de parents. Forts de ce besoin perçu, plusieurs projets, dont NFQE et PACEEQ, ont commencé à appuyer le ministère dans la conception d'une politique officielle en la matière. En 2004, une commission a vu le jour pour étudier le rôle des communautés dans l'éducation,¹⁷ et en 2005, une circulaire ministérielle a spécifié les rôles des associations de parents dans le système, a précisé la représentation parentale et communautaire à chaque niveau du système, et a décrit les activités générales que chacun de ces groupes devraient entreprendre pour l'amélioration de l'éducation.¹⁸

4.1.2. Planification pour la qualité et l'équité

L'un des premiers principaux objectifs du projet NFQE a été l'appui à la définition de critères de qualité en éducation. De 1998 à 2001, une série de consultations aux niveaux régional et préfectoral a conduit à la définition de plusieurs indicateurs de

¹⁵ À titre d'exemple, les indicateurs de gestion décentralisée sont des conditions clés dans l'accord entre le gouvernement de la Guinée et la Banque mondiale pour le financement de la deuxième phase de *l'Éducation pour tous*, qui devait initialement démarrer en 2005.

¹⁶ Jennifer Spratt, Research Triangle Institute (RTI). *Report on FQEL Phase 2 Milestone 3.3*, March 2005.

¹⁷ Arrêté N° 0343 / MEPU-EC / CAB, 2004. *Portant création de la commission mixte*; dans *Rapport d'achèvement du jalon indicateur 3.4 de la phase 2 du projet*, Ibrahima Diakité, juin 2005.

¹⁸ Note circulaire n° 0999 / MEPU-EC / CAB, 2005. *Fixant le cadre général du partenariat et de l'intervention des Associations des Parents d'Élèves et Amis de l'École dans les établissements scolaires et au sein du système éducatif*. Cette circulaire a été élaborée après un atelier en juillet 2005 sur les partenariats entre écoles et communautés, et plus particulièrement le rôle des APEAE. Étaient présents à cet atelier des cadres du niveau central du MEPU-EC, des représentants des CRD, des directrices ou directeurs d'écoles primaires et des proviseurs de collèges, des membres d'APEAE de base et de coordinations, des ONG locales, et des partenaires institutionnels dont *Plan/Guinée, Aide et Action*, NFQE et PACEEQ.

qualité. Le premier ensemble d'indicateurs était relatif à l'accès et l'équité, la disponibilité de personnel enseignant et de locaux permettant d'avoir des classes de taille raisonnable ; la proportion d'institutrices et d'instituteurs avec des diplômes appropriés ; et la disponibilité de manuels scolaires à l'école. Ces critères ont par la suite été élargis pour inclure des indicateurs relatifs au degré d'efficacité des partenariats école-communauté et aux mesures d'appui au personnel enseignant, aux caractéristiques d'un personnel enseignant efficace, et à la disponibilité de matériel pédagogique autre que les manuels scolaires.

Le projet a aussi offert son appui pour l'amélioration d'un outil de recensement statistique des écoles primaires utilisé pour la collecte annuelle de données au niveau des écoles et devant être utilisé dans les rapports sur l'ensemble des établissements, la planification et la gestion du système éducatif, ainsi que pour la réalisation d'un instrument d'évaluation et de planification à l'usage des écoles et des communautés. Ce dernier instrument, la *Fiche d'appréciation de la situation de l'école* (FASE), élaboré sur la base des critères de qualité au niveau de l'école, a d'abord été mis au point pour une utilisation par le personnel des écoles en 2002. Il a par la suite été révisé avec l'aide du PACEEQ en 2004 pour en faciliter l'utilisation par les acteurs des communautés durant les processus conjoints école-communauté de planification, gestion et évaluation.

4.1.3. Utilisation des données statistiques comme outil de planification

Bien que la collecte de données sur l'éducation existait avant les interventions NFQE, les capacités de gestion et d'analyse des données étaient limitées, notamment en ce qui concerne la qualité de l'éducation. En 1998, après que les consultations initiales sur les indicateurs de qualité aient été entreprises, les responsables de divers départements au ministère ont convenu de mettre au point un système basé sur des indicateurs pour l'analyse de politiques et la planification. Après l'adoption et la mise en vigueur des critères de qualité en 1999, les données furent traitées au vu de leur pertinence pour la répartition du personnel enseignant et l'identification des écoles ayant un besoin urgent d'infrastructures scolaires. En 2000, suite aux consultations menées dans la quasi totalité des sous-préfectures, préfectures et inspections régionales, les données ont été utilisées pour l'affectation du personnel enseignant récemment diplômé.

Le projet a appuyé la formation des agents du ministère à l'utilisation de l'outil informatique, à la saisie des données, et à la production d'indicateurs et de tableaux statistiques à des niveaux de plus en plus décentralisés. En 2003, le ministère, sur une base pilote, a utilisé ce processus de saisie des données et de gestion dans les cinq directions communales de l'éducation de Conakry. En 2004, ce processus a été étendu au niveau préfectoral. Des versions électroniques des bases de données annuelles sont maintenant disponibles dans toutes les préfectures, et les gestionnaires préfectoraux de l'éducation réalisent annuellement des annuaires statistiques.

4.1.4. Décentralisation de la gestion budgétaire et financière

Un aspect des dispositions premières du projet NFQE consistait à appuyer la décentralisation des responsabilités de la gestion budgétaire et financière jusqu'au niveau des huit régions administratives. En 1999 le projet, avec la collaboration de la

Cellule d'audit du MEPU-EC, a entrepris la formation du personnel des services administratifs et financiers des bureaux régionaux et des communes urbaines, et du personnel des écoles normales d'instituteurs ; les thèmes étaient les suivants : approvisionnement, gestion de stock, inventaire, audit et comptabilité publique. Des initiatives plus récentes ont porté sur les procédures budgétaires objectives et uniformisées, et sur des modèles de projection, dont la projection de coûts, à l'usage des niveaux décentralisés du système.

Au cours de la période des interventions NFQE, plus de deux millions de dollars des fonds du projet servant à la formation du personnel enseignant ont transité par les *Services des affaires administratives et financières* (SAAF) des directions régionales et préfectorales. Cependant, à cause du manque de ressources opérationnelles dans les structures déconcentrées au cours des dernières années, il y a eu peu d'opportunités d'utiliser les compétences acquises lors des sessions de formation financière. En outre, le personnel des SAAF est en général composé de membres du personnel enseignant ayant presque l'âge de la retraite et n'ayant pas un profil en comptabilité ou gestion financière, et qui sont souvent ré-affectés à d'autres postes dans le système éducatif.

4.2. Enseignement amélioré au niveau de l'éducation de base

Trois sous-résultats ont été définis pour la réalisation du résultat intermédiaire de l'amélioration de l'enseignement au niveau de l'éducation de base : 1) qualité améliorée de l'enseignement à l'école élémentaire, principalement par la formation continue du personnel enseignant et le renforcement de la supervision et de l'encadrement de celui-ci ; 2) production et distribution améliorées de matériel éducatif ; et 3) élaboration d'une politique nationale d'évaluation et de tests du niveau des élèves. Pour établir les besoins et les priorités, deux études ont été effectuées au début de la Phase I.

Le *Education Development Center*¹⁹ (EDC), qui est la firme contractante principale pour le projet NFQE, a tout d'abord établi une analyse de la situation du secteur de l'enseignement élémentaire en Guinée. Le rapport comprend des thèmes comme le développement des programmes et du matériel ; la formation continue du personnel enseignant ; le contrôle, le suivi et l'évaluation de l'éducation ; la production et la distribution des manuels scolaires et du matériel didactique ; et les initiatives éducatives pour favoriser l'équité.²⁰

Le personnel du NFQE a aussi effectué une recherche plus spécifique sur les classes en Guinée afin d'être mieux en mesure de définir les stratégies éducatives pour améliorer la qualité et l'équité dans les écoles. Plusieurs faiblesses du système éducatif ont été relevées dans le rapport : le mode d'instruction prédominant était centré sur le personnel enseignant ; les questions faisaient largement appel à la répétition ; les pratiques punitives étaient fréquentes ; le personnel enseignant travaillait souvent de façon isolée ; et les élèves restaient confinés à un rôle passif,

¹⁹ *Centre pour le développement de l'éducation.*

²⁰ EDC, Fundamental Quality and Equity Levels (FQEL). *A situation analysis of basic education in Guinea*, 1997.

répétant et copiant avec très peu d'implication active.²¹ Un résultat important de cette étude fut la décision de s'inspirer de l'expérience préalable d'utilisation de la radio à des fins éducatives en Guinée pour introduire l'*Enseignement interactif par la radio* (EIR)²², qui avait déjà été utilisé avec succès dans d'autres pays.

D'autres recherches ont été utilisées ultérieurement pour guider la conception des activités de formation continue. Par exemple, un test diagnostique des compétences de base en français, mathématiques et sciences fut administré à un groupe de 510 enseignantes et enseignants de 113 écoles.²³ Les résultats ont révélé des compétences très faibles en compréhension de la lecture et en mathématique au niveau du personnel enseignant.²⁴ Pour remédier à cette situation, les sessions subséquentes de formation continue ont inclus des activités pour relever leur niveau de connaissance du contenu des programmes.

Dès le début du projet, les questions de genre ont été intégrées dans les stratégies d'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, l'élaboration du matériel et la formation du personnel enseignant. À la fin de 1998, toutes les équipes de rédaction de matériel pédagogique ont reçu une formation sur les questions relatives à l'équité du genre. Pendant la première phase du NFQE, on a pris soin de s'assurer que tout le matériel imprimé ou audiovisuel présente de manière équitable les rôles féminins et masculins. Une section spéciale sur le genre a également été incluse dans les guides du personnel enseignant de la 3^{ème} à la 6^{ème} année.

4.2.1. Qualité améliorée de l'enseignement à l'école élémentaire

Formation continue du personnel enseignant

Le projet NFQE a contribué de manière substantielle à la conception du modèle de formation du personnel enseignant. L'accent de la formation a été mis sur le français et les mathématiques pour tous les niveaux, et aussi sur les sciences pour les 5^{ème} et 6^{ème} années. Le projet a utilisé un modèle de formation en cascade, et les membres du personnel enseignant étaient groupés en petites ou plus grandes unités selon l'activité.²⁵

Selon les données de suivi du NFQE, le pourcentage d'enseignantes et d'enseignants touché par les ateliers, les réunions bimestrielles et l'enseignement interactif par la

21 EDC, Fundamental Quality and Equity Levels (FQEL). *Instructional strategies for Guinean schools*, Mike Laflin, Thelma Khelgati, Katherine Yasin, 1997.

22 L'*Enseignement interactif par la radio* (EIR) est défini comme « un programme radio conçu pour dispenser l'instruction en direct aux élèves avec l'implication du personnel enseignant et des élèves dans un enseignement actif, et donnant des exemples au personnel enseignant de stratégies d'enseignement-apprentissage centrées sur l'élève. »

23 Projet NFQE/EDC-CAII, *Évaluation diagnostique des enseignants dans les matières de base*, Léo Laroche, Jean-François Laroche, Mamadou Cello Diallo, Thierno Oumar Baldé, Abdoulaye Moutaleb Baldé, Ahmed Tidjane Diallo, 2002.

24 Partant d'un échantillon de questions basées sur les manuels de la 3^{ème} à la 6^{ème} années, les résultats moyens étaient de : français, 67%; mathématique, 42%; et sciences, 62%. Les moyennes étaient considérablement plus basses pour les questions tirées seulement des manuels de 5^{ème} et 6^{ème} années.

25 Les *grappes primaires (ou principales)* sont pour les ateliers et le personnel enseignant est regroupé dans le chef lieu préfectoral ou sous-préfectoral. Les *grappes secondaires*, au niveau de l'école, sont pour les réunions bimestrielles et d'autres activités de formation plus courtes.

radio décrits ci-après a été de plus de 85% de 1999 à 2004.²⁶ Tous les membres du personnel enseignant de l'élémentaire dans l'ensemble du pays ont reçu un minimum de 60 heures de formation par année scolaire sur la base de ce que le projet qualifie d'approche multi-canaux.²⁷ Ce modèle a été mis en oeuvre pour la première fois en 1999-2000 et comprend :

- Des *ateliers* d'une semaine pendant les vacances scolaires, portant principalement sur les méthodes d'enseignement centrées sur l'élève, l'utilisation du matériel NFQE et les techniques d'enseignement de la langue.
- Quatre *réunions bimestrielles* d'une journée, conçues de façon à fournir au personnel enseignant un forum pour approfondir leur compréhension des approches pédagogiques proposées et discuter des questions liées à leur mise en oeuvre.²⁸
- La diffusion d'émissions d'*enseignement interactif par la radio* à l'intention du personnel enseignant et des élèves deux à trois fois par semaine.²⁹
- Une heure d'*observation par les pairs* conçue pour apporter un feedback individualisé, l'appui et l'encouragement des collègues pour aider le personnel enseignant à améliorer ses pratiques de classe.³⁰

Pendant la deuxième phase du projet NFQE, d'autres activités ont été ajoutées, telles :

- Des *émissions de radio* hebdomadaires de trente minutes *pour le personnel enseignant (Pas à pas)*, conçues pour renforcer des aspects clés des pratiques d'enseignement et d'apprentissage équitables et centrées sur l'élève présentées dans les ateliers et réunions bimestrielles.
- Des *visites de suivi*, visant à apporter un feedback constructif et un encadrement collégial au personnel enseignant intégrant de nouvelles approches pédagogiques dans le cadre d'un programme pilote de lecture.³¹
- Les *cercles de renforcement* en lecture et en pédagogie active.³²

²⁶ Un tableau synthèse en annexe présente des informations sur les activités de formation continue dont: les niveaux ciblés, le pourcentage de présence et le nombre d'institutrices et d'instituteurs ayant participé aux activités.

²⁷ Le projet définit l'apprentissage multi-canaux comme l'utilisation d'une variété de canaux, dont des mécanismes audio, visuel, kinesthésique, et tactile pour transmettre un message ou un apprentissage faisant habituellement appel à des modalités spécifiques d'apprentissage.

²⁸ Un total de 24 réunions bimestrielles ont été organisées, quatre par année de 1999-2000 à 2004-2005, et par la suite en série de trois réunions trimestrielles dans le cadre du projet *Maillon* faisant suite au NFQE. Les thèmes couverts incluent la lecture, l'évaluation des élèves, les méthodes d'enseignement centrées sur l'élève, l'observation de pairs, le travail en groupe, l'équité du genre, les mathématiques, la supervision pédagogique, la gestion du temps, et le VIH/SIDA. Le nombre d'institutrices et d'instituteurs ayant participé à ces réunions bimestrielles et trimestrielles a continuellement augmenté au cours de cette période, doublant presque en passant de 13,802 en 1999-2000 à 23,380 en 2004-2005.

²⁹ Les émissions ont commencé pendant l'année scolaire 1999-2000 pour les 1ère et 2ème années, et depuis 2001-2002 jusqu'à présent, les programmes ont été diffusés chaque année pour les six niveaux.

³⁰ Sept séries d'observations par les pairs ont été réalisées de 1999-2000 à 2003-2004 sur des questions spécifiques comme le travail en groupe, l'équité du genre et les techniques de questionnement.

³¹ Ces visites ont été réalisées pendant deux ans (2001-2003) par les coordonnateurs NFQE et par le personnel d'encadrement du niveau régional ou préfectoral.

³² Les cercles de renforcement en lecture se déroulent en deux phases: une première session d'une durée de trois heures durant laquelle la directrice ou le directeur présente une nouvelle stratégie de

Afin de savoir dans quelle mesure les contenus des formations étaient utilisés en classe, le projet a collecté des données sur les changements au niveau de la qualité des pratiques d'enseignement durant quatre années scolaires consécutives de 2001-2002 à 2004-2005. Les résultats du suivi NFQE ont montré une croissance régulière de la moyenne annuelle des compétences évaluées, et une corrélation entre la participation aux activités de formation continue, notamment les réunions bimestrielles, et l'utilisation de méthodes d'enseignement centrées sur l'élève.

Éducation au VIH/SIDA. Le projet NFQE a appuyé le ministère dans la mise en œuvre de plusieurs activités sur la question du VIH/SIDA. Le personnel du projet a inclus des discussions sur ce sujet dans les réunions bimestrielles et les émissions de radio *Pas à pas* pour le personnel enseignant. Il a aussi produit 1,500 copies d'un document de référence pour les animatrices et animateurs locaux et les cadres de l'éducation dans les régions, les préfectures et les sous-préfectures. Sur recommandation de ces autorités, le projet a distribué 30,000 copies d'une version révisée du document de référence sur le VIH/SIDA au personnel enseignant du primaire et du secondaire, au personnel d'encadrement et aux partenaires financiers. L'équipe du projet a aussi effectué plusieurs travaux de recherche dont une enquête nationale auprès des élèves et des groupes de discussion dirigée avec le personnel enseignant. Les résultats ont servi à concevoir des stratégies d'enseignement sur le sujet présentées lors d'un atelier. Dans le cadre du projet *Maillon*, les activités planifiées comprennent l'appui à l'élaboration d'une politique détaillée en matière de VIH/SIDA, d'un plan d'action pour l'éducation, et une autre recherche portant sur les connaissances, croyances et attitudes du personnel enseignant et des élèves au sujet du VIH/SIDA.

Initiatives Présidentielles pour l'éducation en Afrique (IPEA)

La Guinée a aussi bénéficié de fonds alloués pour la formation du personnel enseignant dans le cadre des *Initiatives Présidentielles pour l'éducation en Afrique*. Ces fonds ont été intégrés au budget du projet NFQE au chapitre de la formation du personnel enseignant de 2002 à 2005, et ce pour les ateliers, les réunions bimestrielles, l'enseignement interactif par la radio, les programmes hebdomadaires de radio à l'intention du personnel enseignant, et les cercles de renforcement.

Encadrement et supervision du personnel enseignant

Depuis ses débuts, le projet NFQE a cherché à améliorer les capacités de leadership pédagogique du personnel des inspections régionales, des cadres de l'éducation des directions préfectorales et délégations sous-préfectorales, et du personnel de direction d'école. En 1998-1999, le projet a commencé avec une série de trois ateliers sur l'encadrement et la supervision du personnel enseignant. Depuis l'année scolaire 1999-2000, le personnel des délégations sous-préfectorales et les directrices et directeurs d'écoles ont été étroitement impliqués dans la livraison des sessions de formation continue et ont été formés en conséquence.³³

lecture et fait une leçon de démonstration en utilisant la stratégie en question. La seconde phase du cercle de renforcement a lieu une ou deux semaines plus tard lorsque les institutrices et instituteurs présentent leurs leçons devant leurs collègues.

³³ Le nouveau poste de *Délégation scolaire de l'enseignement élémentaire* (DSEE) a été créé par Décret Ministériel N° 0343 / MEPU-EC / CAB. *Portant création, attributions, composition et*

Suite à une revue des activités de sa première phase, le projet NFQE a élargi son dispositif de formation continue afin de s'assurer que les personnes responsables de favoriser les innovations pédagogiques en classe et d'assurer la qualité de l'éducation aient les connaissances, les habiletés et les compétences nécessaires. La formation des personnes en charge de la supervision pédagogique a donc été ajoutée comme l'un des points focaux de la deuxième phase du projet NFQE. En 2002-2003, une série de formations a été offerte aux *Délégués sous-préfectoraux de l'enseignement élémentaire* (DSEE) et aux directrices et directeurs d'école sur : 1) le leadership pédagogique, dont l'utilisation des critères de qualité dans l'amélioration de l'école et de l'enseignement, et la supervision participative du personnel enseignant ; et 2) les stratégies et approches NFQE.

Depuis 2002, et fidèle aux principes du programme *Éducation pour tous* en Guinée qui prévoit le transfert progressif de responsabilité pour tous les aspects de la conception et de l'administration de la formation continue du niveau central au niveau local, le projet NFQE a progressivement transféré les aspects logistique et administratif de son programme de formation continue du niveau central aux niveaux régional et préfectoral. En 2003-2004, des activités ont été organisées à l'échelle nationale dont des tables rondes réunissant le personnel de supervision, les directrices et directeurs d'écoles, et les directeurs régionaux et préfectoraux de la formation continue. Les projets NFQE et *Maillon* ont aussi offert une formation au personnel d'encadrement et aux directrices et directeurs d'école sur la conduite des cercles de renforcement, ainsi que des sessions de suivi pour les encadreurs et leurs adjoints afin de leur apporter un appui régulier dans leur nouveau rôle de responsables de l'organisation de la formation continue et de la supervision du personnel de direction d'école.³⁴

Renforcement des capacités en recherche

Bien qu'elles n'aient pas fait l'objet d'un résultat intermédiaire ou d'un sous-résultat spécifique, les interventions du NFQE ont contribué à renforcer les capacités en recherche et à encourager l'utilisation de la recherche dans le processus de prise de décision. En plus des travaux de recherche sur le VIH/SIDA mentionnés précédemment, une équipe de l'*Institut national de recherche et d'action pédagogique* (INRAP), appuyée par des consultants internationaux du NFQE, a conduit une autre étude importante en 2004 sur les niveaux de maîtrise de la lecture en deuxième année.³⁵ Les résultats de cette étude ont révélé que le personnel enseignant ne faisait pas usage de tout le matériel pédagogique à leur disposition ni ne

fonctionnement des délégations scolaires de l'enseignement élémentaire du MEPU-EC, et a renforcé le rôle d'appui de ce personnel de terrain en plus de leurs responsabilités administratives existantes. Ces personnels chargés de la supervision éducative au niveau local, de concert avec le personnel de direction d'école et les instituteurs ou institutrices titulaires, ont animé les 24 réunions bimestrielles et continuent d'animer les réunions trimestrielles dans le cadre du projet *Maillon* ; ils bénéficient d'un minimum d'une journée de formation pour chaque journée de formation continue dont ils sont responsables. Certains ont également été formés pour l'animation des ateliers dispensés, et les autres participent aux ateliers avec le personnel enseignant.

³⁴ Un deuxième tableau synthèse en annexe présente les ateliers organisés pour renforcer les capacités en encadrement et en supervision du personnel enseignant.

³⁵ Institut national de recherche et d'action pédagogique (INRAP), 2005. *Projet de recherche en lecture – Rapport sommaire d'évaluation portant sur les compétences en lecture des élèves de fin CP2*.

l'utilisait comme indiqué par les concepteurs.³⁶ En mai 2005, ces résultats furent présentés et le Ministre a demandé à tous les services centraux de soumettre des plans comprenant des actions à entreprendre pendant l'année scolaire 2005-2006 afin d'améliorer les performances des élèves de 1^{ère} et 2^{ème} années, et cette année fut déclarée « année de la lecture », avec un accent particulier sur les premiers niveaux. L'importance attachée à cette étude atteste de la prise de conscience croissante de l'importance de données objectives et de recherche sérieuse pour éclairer le processus de prise de décision.

Afin de développer davantage les capacités de l'INRAP en matière de conception et de mise en œuvre des projets de recherche dans le domaine pédagogique, une composante spécifique a été formellement incluse dans le cadre du projet *Maillon*. Trois études sont en cours en 2005-2006, et les sujets de recherche ont été identifiés par le directeur de l'INRAP comme importants pour l'avancement de leurs travaux de conception de programmes et de matériel pédagogique.³⁷

Formation initiale

La conception du projet NFQE à l'origine ne prévoyait pas d'activités à mettre en œuvre en collaboration avec les institutions chargées de la formation initiale. Dans sa seconde phase par contre, le personnel NFQE a pris l'initiative d'impliquer de façon informelle les professeurs des *École Normale d'Instituteurs* (ENI), qui ont été formés pour animer les sessions. Il a également encouragé la participation des élèves maîtres aux ateliers et réunions bimestrielles, et la formation de grappes dans les écoles normales.

La collaboration avec les institutions de formation initiale a maintenant été formellement incluse dans le plan de travail du projet *Maillon*, et plusieurs activités appuient l'introduction d'un nouveau programme de modules de formation dispensés sur une période de 48 mois dans les écoles normales. Le projet *Maillon* appuie entre autre la production de 15 modules en français et en mathématique pour la partie de six mois du programme donnée en institution, et des quatre modules relatifs au stage pratique.³⁸

En plus des activités du NFQE et de *Maillon*, le *Projet d'appui à l'éducation et à la formation du personnel enseignant* (STETP - *Support for Teacher Education and Training Project*), mis en œuvre par l'*International Foundation for Education and*

³⁶ En moyenne, les élèves en fin de deuxième année ne pouvaient identifier que 4 des 20 mots les plus courants rencontrés dans les manuels de 1^{ère} et 2^{ème} années, et 29 des 54 lettres majuscules et minuscules de l'alphabet. La grande majorité des élèves (85%) était incapable de lire un livre d'histoire très élémentaire.

³⁷ Les trois études portent sur les sujets suivants: 1) critères de performance en lecture pour les 2^{ème} et 4^{ème} années (incluant une étude sur les pratiques pédagogiques et les croyances du personnel enseignant relatives à l'apprentissage de la lecture) ; 2) stratégies efficaces d'enseignement pour les classes multigrades ; 3) connaissances, croyances et attitudes des élèves et du personnel enseignant de 5^{ème} et 6^{ème} années sur le VIH/SIDA, et rôle de l'école et de la communauté dans l'éducation des jeunes sur ce sujet.

³⁸ Le premier ensemble de modules est élaboré en collaboration avec les professeurs d'ENI et le second avec la contribution des *Conseillers pédagogiques – maîtres formateurs* (CPMF) en poste dans les ENI et responsable de la supervision des stages. De plus, une trousse multimédia à l'usage des responsables de la formation a été conçue pour accompagner les quatre modules relatifs au stage pratique.

Self-Help (IFESH), complète plusieurs des activités de l'USAID mises en œuvre en 2005-2006. Le but du STETP est d'améliorer l'éducation et la formation initiale du personnel enseignant du primaire. Ainsi, six volontaires des États-Unis apportent une assistance technique dans quatre écoles normales (ENI). Les activités couvrent la formation professionnelle théorique et pratique des élèves, la mise à niveau des compétences en français et en mathématique, et un appui dans les centres de documentation à Kindia et Labé.

Conception de programmes

Le projet NFQE a appuyé l'introduction des changements au niveau du curriculum par le biais de l'élaboration et de la distribution de matériel didactique. Le projet *Maillon* travaille plus directement au renforcement des capacités de l'INRAP à l'élaboration du programme basé sur l'approche par compétences adoptée récemment. Au nombre des activités mises en œuvre en 2005-2006 figure une assistance technique à l'INRAP pour les programmes de 1^{ère} et 2^{ème} années en français et en mathématique, et l'élaboration de matériel pédagogique d'accompagnement multi-canaux.

Politique nationale de formation du personnel enseignant

Une ébauche de politique nationale de formation du personnel enseignant avait été élaborée en 2001 mais en 2004, les cadres de diverses directions du MEPU-EC et d'organismes partenaires ont estimé qu'elle ne répondait plus aux priorités et préoccupations auxquelles le système éducatif guinéen doit faire face. En 2005, un comité technique du MEPU-EC, appuyé par le projet *Maillon*, a été formé pour rédiger le premier texte d'une politique conjointe de formation initiale et continue du personnel enseignant de l'élémentaire et du secondaire.

4.2.2. Élaboration et distribution améliorées de matériel didactique

Entre 1998 et 2000, le projet NFQE, en collaboration avec l'*Institut national de recherche et d'action pédagogique* (INRAP), a produit 352 émissions d'enseignement interactif par la radio à l'usage des écoles élémentaires guinéennes. Le studio existant a été mis à niveau, un deuxième a été installé et équipé, les cadres techniques, les équipes de rédaction et le personnel de soutien ont été formés. Environ 11,000 postes radio à manivelle, dont 5,000 achetés avec des fonds de la Banque Mondiale, ont été distribués dans les écoles pour faciliter l'écoute des émissions, qui sont habituellement diffusées durant 22 semaines pendant l'année scolaire. Selon les rapports du projet, les programmes étaient suivis par plus de 90% des enseignantes et enseignants jusqu'en 2003-2004. Cependant, des problèmes de diffusion au cours des années subséquentes ont eu un impact négatif sur l'assiduité d'écoute.³⁹

³⁹ En 2004-2005, pour cause d'insuffisance de fonds et de problèmes persistants entre le MEPU-EC et le *Ministère des communications*, les émissions du matin diffusées par la radio nationale pour les élèves de tout le pays ont été suspendues et seulement huit semaines de la programmation d'après-midi à l'antenne de cinq chaînes de radio rurale ont été diffusées sur les 22 prévues. En 2005-2006, la diffusion par la radio nationale et les cinq chaînes de radio rurale ont repris, grâce à un financement du programme *Éducation pour tous*.

Pendant sa première phase, le projet NFQE a également appuyé la conception de matériel pédagogique pour accompagner les nouvelles approches d'enseignement-apprentissage. Les fonctions de ce matériel étaient de deux ordres : offrir au personnel enseignant des exemples concrets d'une approche d'apprentissage centrée sur l'élève et multi-canaux ; et de lui fournir des modèles à suivre pour la conception de situations d'enseignement similaires pour les élèves.

Entre 1999 et 2002, le projet a appuyé l'élaboration et la distribution d'affiches et de cahiers d'activités de l'élève pour les leçons de français et de mathématique. Le projet a aussi apporté son appui à un programme de lecture pour les 1^{ère} et 2^{ème} années, accompagné de livrets et de guides d'enseignement, et distribué des trousseaux pour l'enseignement des sciences à l'intention des élèves des classes supérieures. Les guides ont été imprimés en nombre suffisant pour que chaque enseignante et enseignant du niveau ciblé dans tout le pays puisse en recevoir un exemplaire. Le personnel enseignant a également reçu du matériel pour la confection de « grands livres » et a été formé à la réalisation de supports pédagogiques à partir de matériaux locaux.

En 2002, le projet NFQE a effectué une enquête sur la disponibilité, l'utilisation et l'intégration de son matériel dans les écoles. Les résultats ont révélé que le matériel préféré et le plus fréquemment utilisé était les émissions EIR et les guides pédagogiques les accompagnant. L'équipe NFQE a rapporté les commentaires du personnel enseignant sur les effets positifs des jeux et des chansons sur l'environnement d'apprentissage et sur d'autres aspects de l'approche pédagogique EIR, qui ont grandement suscité l'intérêt et la motivation des élèves. Toutefois, certains enseignants et enseignantes dans les classes supérieures ont fait état de difficultés à utiliser les plans de leçons accompagnant les affiches et les cahiers de l'élève.

L'étude a aussi révélé que, même si une grande majorité du personnel enseignant trouvait les documents publiés de très bonne qualité, ils n'étaient pas disponibles en quantité suffisante. Malgré la distribution à grande échelle financée par le projet NFQE, dès 2003-2004 il y eut une importante pénurie due à une croissance rapide du nombre d'élèves et de membres du personnel enseignant, et aussi au fait que plusieurs écoles avaient ajouté des niveaux d'enseignement dans les années subséquentes. Pour pallier cette situation, le projet a appuyé l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan de conservation et de redistribution du matériel, et avec un financement - principalement de la Banque Mondiale dans le cadre du programme *Éducation pour tous* - 7,6 millions d'exemplaires des documents ont été réédités et distribués.

La mission USAID/Guinée a été la première à élaborer en 2003 et distribuer en 2004 des manuels dans le cadre du programme TAGS (*Textbooks for a Global Society – Manuels pour une société globale*), une des *Initiatives Présidentielles pour l'éducation en Afrique* (IPEA). Un partenariat entre deux universités noires américaines (Hampton et Dillard) et l'INRAP a donné lieu à l'élaboration et à la distribution de 500,000 manuels de français de 1^{ère} et 2^{ème} années pour les 6,140 écoles primaires du pays, et de 20,000 guides pédagogiques pour accompagner les manuels.

4.2.3. Élaboration d'une politique nationale et d'un système d'évaluation du niveau académique des élèves

Afin d'apprécier l'impact des interventions du projet sur le niveau académique des élèves, une recherche quasi-expérimentale - incluant la conception d'un pré-test et d'un post-test à administrer à un groupe témoin et à un groupe expérimental - a été élaborée afin de tester le niveau d'un échantillon représentatif d'élèves de 2^{ème}, 4^{ème} et 6^{ème} années. Les tests, mis au point par une équipe d'experts guinéens appuyés par une assistance technique étrangère, visaient les matières ciblées par le projet, à savoir le français et les mathématiques. Les premiers pré- et post-tests d'un groupe témoin d'élèves de 2^{ème} année ont été réalisés au cours de l'année scolaire 1998-1999. L'administration des tests aux groupes expérimentaux a débuté l'année suivante, alors que les activités de formation continue et la distribution du matériel pédagogique commençaient, pour se poursuivre durant six ans.

Un rapport d'analyse longitudinale publié en 2005 présente les résultats suivants obtenus par les groupes témoins et les groupes expérimentaux sur une période de six ans d'interventions. En français, l'étude a révélé des effets négatifs en 2^{ème} année, pas de différence significative en 4^{ème} année, et des effets positifs en 6^{ème} année. Pour les mathématiques, il y avait des effets positifs en 2^{ème} année et négatifs en 4^{ème} et 6^{ème} années. Le rapport relevait que ces résultats modestes après six années d'interventions pouvaient être dus en partie aux conflits armés dans les pays voisins ayant occasionné de l'instabilité dans le secteur de l'éducation, et également à la croissance rapide des inscriptions ayant eu pour résultat un manque plus important que prévu de matériel et de ressources pédagogiques. Un point positif, cependant, est que cette étude a démontré des effets positifs en français aux trois niveaux pour les enfants en milieu rural.⁴⁰

Politique nationale d'évaluation des élèves. Au cours des six dernières années le projet NFQE a également mené diverses activités d'assistance technique en appui à l'élaboration d'une politique nationale d'évaluation des élèves. Les membres du comité ministériel ont pris en considération plusieurs alternatives de politiques au cours des dernières années, mais jusqu'à présent, aucune politique formelle sur l'évaluation des élèves n'est entrée en vigueur.

4.3. Participation communautaire à l'éducation de base

À partir de 1997, l'USAID a appuyé trois projets pilotes conçus pour généraliser l'accès à l'éducation de base :

- Le projet EDUCOM de *World Education*, lancé en 1997, a essentiellement porté sur le renforcement des capacités de 231 associations de parents d'élèves

⁴⁰ Les effets pour les mathématiques en milieu rural ont aussi été très positifs pour les élèves de 2^{ème} année, alors qu'il y avait des effets plutôt négatifs pour les 4^{ème} et 6^{ème} années. *Évaluation réalisée dans le cadre du projet NFQE; Analyse longitudinale*; juillet 2005. Ce rapport a révélé, pour tous les élèves en 2^{ème}, 4^{ème} et 6^{ème} années respectivement : un -2, 0 et +6 points de différence au post-test ajusté comparé aux groupes témoins en français, et un +2, -2, et -2 points de différence en mathématiques. Pour les zones rurales, les effets pour les élèves de 2^{ème}, 4^{ème} et 6^{ème} années respectivement étaient +3, +2 et +6 en français, et +9, -4 et -1 en mathématiques.

existantes, principalement en milieu rural, et de 20 coordinations d'associations de parents dans la préfecture de Mamou en moyenne Guinée.

- Le projet ECOM de *Save the Children*, également lancé en 1997, a aidé des communautés sans écoles dans la préfecture de Mandiana en haute Guinée à construire et gérer 20 écoles communautaires.
- L'AED (*Academy for Educational Development - Académie pour le développement de l'éducation*), avec son partenaire *Creative Associates International, Inc.* (CAII), a lancé le projet SAGE Guinée en 1999. Celui-ci avait pour objectif la création et le développement de 19 alliances locales pour la promotion de l'éducation des filles. Ce projet a également aidé à établir un comité national d'équité, un groupe média, et un fonds pour l'éducation des filles (FONSEF).

Avec ces projets pilotes, les ONG et les membres de la société civile ont commencé à s'impliquer pour accroître l'accès à l'éducation de base. Les associations de parents au niveau local, qui existaient auparavant mais étaient à peine fonctionnelles, ont été redynamisées grâce aux projets ECOM et EDUCOM. Les alliances pour l'éducation des filles, créées avec l'appui du projet SAGE, ont mis un accent particulier sur l'éducation des filles.

Ces projets ont adopté une démarche multisectorielle visant à impliquer des membres de l'administration scolaire, des organisations communautaires, des leaders religieux, culturels, et traditionnels, des personnes du milieu des affaires au niveau local, et des élus locaux. Les responsables de la mise en œuvre des projets se sont également rendus compte qu'une collaboration étroite avec le ministère de l'éducation et ses bureaux locaux était essentielle, particulièrement si de nouvelles écoles construites depuis peu devaient être intégrées dans le système national.

De façon à capitaliser l'expérience de ces projets pilotes, le projet *Participation communautaire à l'éducation de base pour l'équité et la qualité* (PACEEQ) a été mis en œuvre de 2001 à 2005, avec une phase d'extension de 2005 à 2006. En 2001, ce projet a continué son travail dans la région de Mamou, mais a orienté son action vers le renforcement des capacités de coordinations des associations de parents d'élèves. Le projet a aussi étendu ses activités à Kankan, Faranah et Labé. En 2002, le projet a commencé à travailler dans les régions de Boké et N'Zérékoré, et plus récemment s'est étendu à Kindia et Conakry pour travailler avec les coordinations.

4.3.1. Principaux groupes au niveau local

Depuis 1997, tous les projets de participation communautaire financés par l'USAID se sont focalisés principalement sur le développement des capacités locales par le biais de la formation des membres des organisations à la base. Ces projets ont mobilisé un ensemble d'actrices et acteurs locaux comprenant des ONG, des associations de parents et leurs structures de coordinations, des alliances pour l'éducation des filles, des représentants élus locaux, et le comité national d'équité. Ces différents protagonistes, à l'exception des alliances - qui sont présentées dans une section subséquente sur l'équité dans ce chapitre - sont brièvement décrits ci-après.

- *Organisations non gouvernementales*: Au cours de sa première phase, le PACEEQ a formé 26 ONG locales impliquées dans la mise en œuvre de ses activités. Au cours de sa phase d'extension, le projet poursuit ses activités avec 11 de ces organisations. Ces ONG nationales jouent un rôle de prestataires directs de service pour la formation et la mise en œuvre d'autres activités appuyées par le projet.
- *Associations des parents d'élèves et amis de l'école (APEAE)*: Avant les interventions de l'USAID auprès des communautés à la base, typiquement les membres des APEAE étaient nommés à leurs postes. Il n'y avait pas de règles démocratiques gouvernant le fonctionnement des associations, et les contributions scolaires étaient souvent sous le contrôle absolu du personnel de l'école. Les parents jouaient un rôle passif et avaient peu ou pas de contrôle sur la gestion de l'école. L'appui du PACEEQ a ciblé 650 APEAE de base entre 2001 et 2005, en plus des associations touchées lors de la phase pilote.
- *Coordinations des APEAE*: Le PACEEQ a récemment porté beaucoup d'attention au développement d'une structure pour coordonner les activités des associations de parents. Il est envisagé que ces instances de coordination, qui ont reçu de la formation à divers niveaux administratifs, seront éventuellement responsables de la formation des associations de parents à la base.
- *Comités ruraux de développement (CRD)*: Ces représentants élus locaux peuvent jouer un rôle de liaison entre les communautés et le gouvernement, et peuvent contribuer à l'éducation grâce à leur contrôle des impôts locaux. L'implication des CRD est donc un élément crucial dans la stratégie du PACEEQ pour le développement communautaire.
- *Comité national d'équité et sous-comités d'équité*: Dans le cadre de ses premières interventions en Guinée, l'USAID a appuyé la création d'un comité d'équité. Ce comité existe toujours en tant que division du MEPU-EC et ses principaux objectifs sont la réduction des inégalités entre filles et garçons, et entre milieux rural et urbain, au moyen de campagnes de sensibilisation. Les sous-comités d'équité existent au niveau préfectoral, mais généralement ils n'ont pas de statut officiel et entreprennent peu d'activités autres que celles financées par le projet.

4.3.2. Formation pour la participation communautaire

Même s'il finance un certain nombre d'autres activités, tel un programme de petites subventions, le PACEEQ a principalement mis l'accent sur la formation à la participation communautaire.⁴¹ Le projet a élaboré un ensemble de modules de formation qui sont adaptés aux besoins des différents groupes bénéficiaires. Par l'utilisation d'une approche de formation d'équipes de formation, le PACEEQ développe les capacités des ONG locales à former les membres des organisations à la base telles que les associations de parents, les alliances et leurs instances de

⁴¹ Le projet offre de petites subventions d'environ 1,000 \$ aux écoles. Les projets typiques touchent l'achat de mobilier et de matériel, et la construction de latrines pour encourager la scolarisation et la rétention des filles. Les subventions sont toujours subordonnées à des contributions locales.

coordination, et les représentants élus locaux. Dans les sections suivantes, nous présentons quatre types de formation:⁴²

- Développement organisationnel, planification et gestion
- Décentralisation et qualité de l'éducation
- Plaidoyer et négociation
- Santé scolaire

Développement organisationnel, planification et gestion

L'un des principaux thèmes sur lequel le PACEEQ a insisté est la formation pour le développement de structures organisationnelles. Selon la nature de l'organisation, la formation est adaptée comme suit :

- Formation des *ONG* partenaires en développement organisationnel et planification stratégique. Au début de leur collaboration avec les projets communautaires financés par l'USAID, la plupart des ONG n'avaient été constituées que récemment et avaient peu d'expérience en matière de mise en œuvre de programme. Le PACEEQ a formé ces organisations en méthodologies d'éducation des adultes et d'alphabetisation, ainsi qu'en gestion organisationnelle et financière. Pendant sa phase d'extension, le PACEEQ a mis un accent plus prononcé sur les activités visant à accroître leurs perspectives de durabilité, notamment l'appui à l'élaboration de plans stratégiques et à la création d'un réseau d'ONG.
- Formation des *associations de parents* en gouvernance interne et en planification. Les associations de parents à la base sont les principales bénéficiaires de la formation en développement communautaire pour l'éducation de base. Parce que ces associations n'étaient pas très fonctionnelles au moment des premières interventions des projets pilotes de l'USAID et du PACEEQ, la première priorité de formation pour les associations a été le développement organisationnel.⁴³
- La *Fédération guinéenne des associations de parents d'élèves (FEGUIPAE)* doit en principe jouer un rôle de coordination pour les associations de parents au niveau national, mais n'a pas vraiment exercé cette fonction jusqu'à présent. Le PACEEQ n'a apporté qu'un appui limité à cette organisation, qui a été lente à se transformer en structure représentative. Dans sa phase d'extension, le PACEEQ prévoit offrir des sessions de formation à la FEGUIPAE.

⁴² Une section plus loin traite aussi de deux autres thèmes de formation, l'équité filles-garçons et le VIH/SIDA, qui sont des thèmes transversaux pour l'ensemble du programme de l'USAID/Guinée. La formation du projet PACEEQ sur le sujet du VIH/SIDA est donnée dans le cadre du module de santé scolaire.

⁴³ La formation débute par la rédaction de statuts, de règlements intérieurs, et l'enregistrement officiel en tant qu'organisation d'intérêt public. Ensuite, elle se focalise sur la structuration des bureaux des associations de parents par des processus démocratiques, l'organisation d'assemblées générales à l'échelle de la communauté pour l'élaboration de plans de développement de l'éducation, l'utilisation des caisses rurales de crédit et des banques, et la comptabilité de base et le suivi financier.

- *Comités ruraux de développement.* Les représentants élus de plus 60 zones rurales ont reçu de la formation sur des thèmes comme : le développement institutionnel ; la levée de fonds ; la gestion financière ; la décentralisation et la qualité de l'éducation ; et le plaidoyer et la négociation.

Décentralisation et qualité de l'éducation

La formation sur la qualité donnée aux associations de parents à la base porte sur des thèmes comme : la décentralisation du système éducatif ; le recrutement de personnel enseignant au niveau local et l'appui à lui apporter ; le suivi du personnel enseignant et des élèves ; l'entretien des infrastructures scolaires ; l'amélioration de l'éducation des filles ; l'acquisition et la gestion du matériel didactique ; la participation à la préparation et à l'administration des examens scolaires ; et l'analyse des résultats scolaires.⁴⁴

Plaidoyer et négociation

Ce module aborde les questions de : planification, formulation et présentation d'activités de plaidoyer ; stratégies, préparation et conduite de négociations ; et activités de suivi.

Santé scolaire

La formation offerte aux parents touche plusieurs questions de santé. La première session de formation porte sur les principales maladies ayant été citées au cours de l'évaluation participative des besoins de la communauté.⁴⁵ Cette session expose les symptômes, le traitement et les méthodes de prévention des maladies identifiées. D'autres sessions de formation traitent de nutrition, de vaccination et d'hygiène.

4.4. Équité filles-garçons et milieux rural-urbain

Un quatrième résultat intermédiaire attendu de l'intervention de l'USAID en Guinée était d'accroître les taux d'accès, de rétention et de promotion des filles et des enfants des zones rurales au niveau de l'éducation de base. Ce résultat intermédiaire diffère des trois précédents en ce qu'il traite des thèmes transversaux de l'équité entre filles et garçons, et entre les milieux rural et urbain, et du VIH/SIDA, qui sont pertinents à tous les projets en éducation de l'USAID/Guinée.⁴⁶ Les principales activités pour parvenir à l'équité dans le cadre de la stratégie du PACEEQ sont les suivantes :

⁴⁴ Une version « allégée » de la formation sur la qualité et la décentralisation est aussi dispensée aux structures de coordination des associations de parents et comprend les principes d'évaluation des besoins organisationnels des communautés à la base.

⁴⁵ En plus des questions de santé, ces diagnostics participatifs communautaires couvrent l'éventail des besoins locaux en organisation, gestion, et qualité dans le secteur de l'éducation.

⁴⁶ Dans sa proposition technique et son plan de suivi de la performance, le PACEEQ répartit ses activités entre les troisième et quatrième résultats intermédiaires. Par exemple, la formation des associations de parents faisait partie en général du RI 3, alors que l'accent plus spécifique sur l'éducation des filles fait partie du RI 4. L'accent principal sur les communautés rurales - au moins 70% des écoles où le PACEEQ travaille sont situées dans des zones rurales - est aussi présenté dans ces documents comme un moyen de travailler sur les inégalités rurales/urbaines.

- La *promotion de l'équité entre filles et garçons*, essentiellement par : 1) la création, la formation et l'appui aux alliances pour l'éducation des filles et la mise en œuvre subséquente de plans d'actions pour accroître les taux d'accès et de rétention des filles ; et 2) la formation et l'appui aux associations de parents sur les questions relatives à l'éducation des filles, dont l'inscription et la rétention.
- L'ouverture de *centres d'alphabétisation* pour accroître les taux d'alphabétisation des femmes et leur participation en tant que membres aux bureaux des associations.
- La diffusion de *programmes radiophoniques sur les chaînes rurales* présentant des façons créatrices de résoudre les problèmes afin d'accroître les taux d'inscription des filles, et dans les écoles rurales.

Promotion de l'équité entre filles et garçons

Alliances pour l'éducation des filles. Entre 2001 et 2005, le PACEEQ a travaillé avec les alliances créées par le projet SAGE et a aidé à la création de nouvelles alliances.⁴⁷ Les principaux critères considérés pour leur création comprennent la sélection de zones avec de faibles taux d'inscription à l'école, particulièrement chez les filles, et l'existence d'organisations communautaires fonctionnelles pouvant être mobilisées pour l'éducation des filles.

Les alliances ciblent en général toutes les écoles de leurs sous-préfectures d'intervention respectives et chacune travaille avec une moyenne de 9 écoles. En 2004, les alliances ont été impliquées dans la préparation et la tenue d'une série de forums sur l'éducation des filles aux niveaux préfectoral, régional et national, au cours desquels les membres ont discuté des contraintes à l'éducation des filles et élaboré des plans d'actions conçus pour atteindre l'objectif du programme national *Éducation pour tous* à l'effet que toutes les filles complètent la 6^{ème} année.

Un total de 3,000 personnes, dont environ la moitié constituée de femmes, a reçu la formation conçue pour les alliances. Les modules comprennent : le développement organisationnel ; la gestion financière ; la qualité de l'éducation ; l'équité entre filles et garçons ; les techniques de plaidoyer et de négociation ; la santé et le VIH/SIDA. Le projet appuie les alliances dans l'élaboration de plans d'actions pour accroître l'inscription, la rétention et la promotion des filles.⁴⁸

Associations de parents. Le PACEEQ offre, à toutes les organisations de la société civile bénéficiaires, une formation sur l'équité entre les filles et les garçons, qui

⁴⁷ Le PACEEQ a travaillé dans 19 préfectures situées dans 6 régions avec 12 des 19 alliances originales créées par le projet SAGE et avec 25 nouvelles alliances. Durant la phase d'extension, le projet travaille avec un total de 44 alliances.

⁴⁸ Les plans d'actions comprennent typiquement des stratégies de sensibilisation et de promotion de mesures contre les grossesses non désirées, les mariages précoces et le harcèlement sexuel ; l'identification des filles non scolarisées d'âge scolaire ; la réduction des tâches domestiques des filles et des comportements équitables envers les filles à l'école et à la maison ; et la baisse des dépenses de frais scolaires pour les filles. D'autres éléments des plans d'action touchent l'organisation de groupes spéciaux d'étude pour les filles et la remise de prix aux meilleures écolières.

comprend des thèmes comme les stéréotypes discriminatoires, les droits des enfants, l'amélioration des résultats scolaires des filles, et l'intégration d'objectifs relatifs à l'éducation des filles dans les plans d'actions locaux pour l'éducation. Le PACEEQ encourage aussi l'élection de femmes aux postes de l'APEAE, et dans celles visitées par l'équipe d'évaluation, 34% des membres des bureaux étaient des femmes.

Centres d'alphabétisation

Dans le but de mieux impliquer les communautés à l'éducation de base, le PACEEQ a appuyé la création de 263 centres d'alphabétisation des adultes, dont 27 étaient exclusivement réservés aux femmes.⁴⁹ Le programme était basé à l'origine sur les livrets d'alphabétisation et d'apprentissage des mathématiques expérimentés par *World Education* à Mamou de 1998 à 2000.⁵⁰

Les thèmes sont directement liés à des questions d'éducation.⁵¹ Trois livrets de post-alphabétisation étaient en cours de finalisation au moment de l'évaluation. La durée du cours est de 150 heures pour l'alphabétisation de base et de 120 heures pour la post-alphabétisation. Des membres de la communauté sont sélectionnés et formés à titre de monitrices ou moniteurs d'alphabétisation, et à la fin de juin 2005, le projet avait accordé le certificat à 5,376 personnes, dont 46,5% de femmes. L'équipe du projet a cependant noté que les habiletés d'alphabétisation n'étaient pas utilisées dans les pratiques de gestion des associations de parents. Parce que les taux d'analphabétisme des membres des bureaux d'associations de parents a un impact négatif sur leur efficacité, surtout en ce qui concerne leur capacité à documenter les activités, l'équipe du projet a tiré la conclusion que davantage de centres d'alphabétisation et d'activités de post-alphabétisation devaient être organisés. Pendant la phase d'extension, 86 des centres originaux ont été réouverts en 2005 pour un second cycle d'alphabétisation de base, et 90 centres de post-alphabétisation devaient ouvrir au cours du premier trimestre de 2006.

Radio rurale

Les émissions de radio rurale en langues locales ont été conçues à la fois pour accompagner la formation et aussi comme un moyen de toucher les quelques 2,000 et plus associations de parents non impliquées directement dans les activités du PACEEQ. Le projet a financé la production de 44 émissions de radio rurale dans les

⁴⁹ Quoique les membres de l'équipe d'évaluation aient rencontré des personnes ayant participé aux cours d'alphabétisation, il n'a pas été possible de visiter des centres d'alphabétisation à cause du programme chargé de visites sur le terrain et parce que ces centres sont généralement ouverts seulement le soir.

⁵⁰ Les documents, élaborés au début en Pular, ont été transcrits dans les trois autres langues locales principales (Kpellé, Malinké et Soussou).

⁵¹ Les 16 thèmes suivants sont présentés dans les livrets de lecture utilisés dans les cours d'alphabétisation : 1) fournitures scolaires ; 2) hygiène scolaire ; 3) entretien des infrastructures de l'école ; 4) VIH/SIDA ; 5) implication des femmes et des jeunes dans la gestion de l'APEAE ; 6) soin des enfants et importance du sommeil ; 7) clôture entourant l'école ; 8) importance de scolariser tous les enfants ; 9) mobilier scolaire ; 10) comportement équitable envers les filles et les garçons à l'école ; 11) importance d'approvisionner l'école en eau ; 12) recrutement et appui au personnel enseignant ; 13) éducation des filles ; 14) environnement de l'école (par exemple, ombre dans la cour, et propreté) ; 15) normes de qualité pour les constructions prises en charge par la communauté ; 16) soin des enfants et importance d'une bonne nutrition.

régions de Labé et de Kankan.⁵² Ces programmes ont renforcé l'expertise des journalistes locaux, qui ont rédigé les scénarios et diffusé les émissions. Le contenu des programmes, qui est basé sur les modules de formation des associations de parents, traite de sujets relatifs à la qualité de l'éducation, l'équité entre les filles et les garçons, la gouvernance, la gestion financière, et la santé.⁵³

Bourses pour les filles

Le Programme de bourses pour les filles de l'ambassadeur, financé dans le cadre des *Initiatives Présidentielles pour l'éducation en Afrique (IPEA)*, a été mis en œuvre pour la première fois en Guinée en 2004-2005. Son objectif est d'appuyer la rétention des filles à l'école.⁵⁴ Un comité national de pilotage – dont la gestion relève du Comité national d'équité - a été établi pour définir les critères de sélection, des comités de gestion locaux et sous-préfectoraux ont été aussi mis sur pied et formés pour assurer que les critères de sélection des filles et des écoles soient respectés.⁵⁵ De plus, un ensemble d'activités complémentaires a été organisé comprenant des femmes modèles, des clubs scolaires, du tutorat, le financement de projets innovateurs, des groupes de révision, des visites d'échanges, et la célébration de la journée nationale de la fille.

Le Programme de bourses pour les filles de EDC a été conçu en collaboration avec le PACEEQ et les comités d'équité dans l'intention de compléter celui financé dans le cadre des *Initiatives Présidentielles pour l'éducation en Afrique*. La société EDC s'était engagée à utiliser 35% des revenus touchés pour l'atteinte des repères de performance établis dans le contrat du projet NFQE pour mettre en place un programme de bourses pour les filles. Pendant l'année scolaire 2004-2005, EDC a attribué des bourses à plus de 2,500 filles de 48 écoles ayant le taux d'abandon féminin le plus élevé entre la 5^{ème} et la 6^{ème} années. Toutes les boursières ont eu accès à un programme complémentaire d'appui, incluant une dotation en fournitures scolaires, six heures par semaine - pour une durée de trois mois - de tutorat dans les matières de base, et des prix en reconnaissance des efforts et résultats obtenus. Les écoles participant au programme reçoivent également du matériel didactique et des sacs de riz.⁵⁶

⁵² *Ndaygou* (« la lumière indiquant la direction à suivre » en Pular) et *Here Sila* (« la voie à suivre » en Malinké).

⁵³ En plus des régions de Labé et Kankan, ces programmes ont aussi été diffusés dans les régions de Boké (Koundara), Faranah et Mamou. En tenant compte des rediffusions des programmes dans les deux régions originales de Labé et Kankan, 400 émissions ont été diffusées en 2003 et en 2004.

⁵⁴ Un total de 6,000 bourses pour des filles de 5^{ème} et 6^{ème} années ont été attribuées. En 2005-2006, le nombre a augmenté à 7,500. La première année du programme a été mise en œuvre par *World Education Guinée* alors que pour la seconde année, huit ONG ont été engagées directement par le siège social de *World Education* aux États-Unis. Pendant la première année, les bourses ont été distribuées dans toutes les régions à l'exception de Conakry, alors que la capitale a été incluse la deuxième année. Le contenu de la bourse comprend des fournitures scolaires et des livres, du tissu pour la confection d'un uniforme, de l'huile, du savon et du riz.

⁵⁵ Le comité de pilotage était constitué de membres du personnel de l'USAID/Guinée, du directeur du Centre Américain représentant l'ambassade des États-Unis, et de personnes représentant : les ONG nationales et internationales, les organisations du système des Nations unies, et les institutions gouvernementales guinéennes spécialement orientées vers la promotion de l'éducation des filles.

⁵⁶ Nous n'avons pas pu faire une évaluation indépendante du programme de bourses de l'EDC. Cependant un rapport interne d'évaluation a présenté les conclusions suivantes : l'assiduité des filles à l'école s'était grandement améliorée ; les perceptions et attitudes des filles envers elles-mêmes avaient

VIH/SIDA

Les projets NFQE, *Maillon* et PACEEQ ont tous traité du VIH/SIDA en tant que thème transversal.⁵⁷ Le PACEEQ a intégré ce thème dans la formation donnée aux communautés, aux coordinations d'associations de parents, et aux alliances. De plus, les programmes d'alphabétisation et les émissions radiophoniques diffusées en milieu rural ont également inclus des sessions d'éducation sur ce sujet. Les parents discutent de leurs connaissances relatives à l'épidémie, et les équipes de formation présentent les causes sociales et médicales de la maladie, dont les comportements à risques, les conséquences socioéconomiques et psychologiques de l'épidémie, et les changements de comportements pouvant freiner sa diffusion.

évolué positivement ; le comportement des parents et des membres de la communauté envers l'éducation des filles s'était amélioré ; la charge de travail domestique avait diminué pour une grande majorité des filles ; les partenariats école/maison s'étaient améliorés ; les filles étaient unanimes quant à leur appréciation positive des groupes de révision du point de vue académique, et ceci fut confirmé en effet par leurs résultats ; et les pratiques en classe du personnel enseignant avaient changé pour le mieux.

⁵⁷ Les activités mises en œuvre dans le cadre des projets NFQE et *Maillon* ont été décrites dans une section précédente de ce rapport.

5. Discussion et analyse des résultats

Sur la base de nos entretiens, nos observations et notre recherche documentaire, nous avons procédé à une analyse des principaux thèmes de l'évaluation. Cette section présente les résultats auxquels nous sommes parvenus (en caractères italiques), suivis des commentaires des personnes rencontrées, des observations de l'équipe d'évaluation, des éléments d'analyse et de discussion. Le chapitre débute avec une revue de l'efficacité et de l'efficacé de l'ensemble du programme, et traite ensuite des questions relatives à divers aspects du portefeuille de projets en éducation de l'USAID/Guinée et du potentiel de durabilité de ses activités.

- *Le niveau d'efficacité du programme, particulièrement en termes de capacité de gestion et d'assistance technique du personnel clé des projets, a été bon dans l'ensemble.*

L'USAID-Guinée a investi 57 millions de dollars pour la mise en œuvre de sa stratégie depuis 1997. De façon générale, les ressources humaines et les intrants techniques durant la mise en œuvre du programme ont été adéquats pour la production des résultats escomptés. Certains problèmes ont été rencontrés concernant soit le personnel ou les approches à privilégier après le lancement des projets NFQE et PACEEQ, mais ceci n'est pas inhabituel pour des projets complexes et d'aussi grande envergure. Ces difficultés ont été résolues et n'ont pas eu d'impact négatif important sur la qualité du travail accompli. Au contraire, l'équipe d'évaluation a été très impressionnée par les qualités professionnelles et humaines du personnel clé des projets, et cet avis est largement confirmé par le respect et les éloges exprimés par leurs collègues guinéens. L'équipe d'évaluation n'a pas eu accès à suffisamment d'information sur les budgets et les dépenses des projets ce qui aurait permis de faire une analyse générale de l'efficacité des interventions majeures d'un point de vue financier. Le projet NFQE a utilisé considérablement plus d'assistance technique externe, qui est plus coûteuse, que le PACEEQ, mais cela demeure compréhensible dans une certaine mesure compte tenu de la nature très différente de ces projets. Toutefois, l'impression générale reste que les fonds ont été utilisés de façon efficace. Les deux projets ont utilisé des approches adaptées au contexte. Dans le cas du NFQE, sa stratégie a été définie sur la base d'une analyse de la situation et d'une recherche sur les réalités des classes guinéennes effectuées au début de la première phase, et les interventions pour les communautés à la base se sont inspirées de l'expérience considérable des projets en Guinée et dans des pays voisins dans la région.

- *Le niveau d'efficacité des principaux projets a été élevé.*

La majorité des extrants planifiés ont été réalisés et la quantité de travail accomplie par les équipes des projets principaux est non seulement impressionnante mais également de très bonne qualité. Toutefois, l'équipe d'évaluation a relevé à quelques reprises que les mécanismes contractuels centrés sur les résultats développent parfois une « culture de produits à rendre » au niveau des équipes des sociétés chargées de la mise en œuvre. Par exemple, le personnel des projets – hormis la haute direction - a

souvent tendance à présenter son travail en termes d'obligations contractuelles plutôt que du point de vue de sa pertinence par rapport aux objectifs du programme.

- *S'inspirant d'expériences antérieures, le secteur de l'éducation a renforcé son approche largement participative pour atteindre un consensus pour le changement.*

Une importante réalisation à laquelle l'USAID a contribué a été la revitalisation d'une culture de prise de décision basée sur un processus participatif systématique, qui implique les diverses parties prenantes du secteur de l'éducation depuis le niveau de l'école et de la communauté jusqu'au niveau central. Selon plusieurs personnes rencontrées, cela représente un changement important par rapport aux pratiques antérieures, qui étaient davantage dirigées à partir du niveau central. Ce processus participatif de prise de décision fait maintenant partie des procédures courantes du MEPU-EC et commence à s'enraciner aux niveaux régional et préfectoral.

- *Un exemple de processus participatif réussi est l'élaboration des critères de qualité. Même si dans plusieurs cas ces critères n'ont pas été remplis, ils offrent des objectifs communs pour l'amélioration de la qualité de l'éducation.*

La conception des critères de qualité est le résultat d'un processus consultatif ayant associé les parties prenantes impliquées dans le domaine de l'éducation à divers niveaux du système. La définition des critères de qualité par un large consensus national, et leur « appropriation » qui en résulte et dont l'équipe d'évaluation a été témoin, est certainement une réalisation majeure.

Presque toutes les autorités éducatives à divers niveaux du système ont cité les critères de qualité comme une importante contribution de l'USAID. Celles-ci, tout en reconnaissant de façon générale que ces objectifs de qualité sont encore loin d'être atteints, croient que ces critères offrent des normes précieuses pour établir des objectifs et suivre le degré de progrès vers leur atteinte.

En tant que « document dynamique », les critères de qualité devraient continuer à être mis à jour par un processus d'évaluation participative. Par exemple, l'équipe d'évaluation a été frappée par le non respect des horaires officiels par le personnel enseignant et les élèves, particulièrement au début et en fin de journée. Les critères de qualité, par exemple, ne comprennent actuellement aucune mention de l'emploi du temps durant la journée.

En termes de perspectives de pérennisation, les critères de qualité fournissent une référence qui demeurera valable à tous les niveaux du système éducatif même s'ils ne sont pas entièrement atteints.

- *Les améliorations au système d'information de gestion (SIG) ont augmenté les capacités de planification stratégique du ministère.*

De même que dans le cas des critères de qualité, les autorités éducatives ont unanimement loué la contribution de l'USAID dans le domaine des données scolaires. Le système d'information de gestion est sans doute l'une des contributions les plus importantes et les plus réussies de l'appui de l'USAID au système éducatif

guinéen. La formation au traitement des données et à la préparation d'analyses, ainsi que la capacité qui en résulte de produire des annuaires statistiques au niveau préfectoral, ont été citées par plusieurs des personnes rencontrées comme des réalisations remarquables. À vrai dire, ce système est l'un des meilleurs que les membres de l'équipe d'évaluation aient vu dans la sous-région. Ces résultats ont non seulement engendré de la fierté chez les cadres du MEPU-EC, mais aussi la prise de décision et le passage à l'action sur la base de l'analyse des données sont également très bien ancrés dans les pratiques du ministère aux niveaux central, régional et préfectoral.

En termes de perspectives de pérennisation, les outils et les processus de gestion de l'information statistique et de planification sont durables, pourvu que des ressources modestes soient rendues disponibles pour des formations additionnelles régulières, des mises à niveau périodiques des équipements informatiques, le suivi des activités de collecte des données aux niveaux local et préfectoral, et la publication d'annuaires statistiques annuels.

- *Les projets de l'USAID ont contribué au développement des capacités de planification à différents niveaux du système. Une décentralisation plus poussée constituerait une étape très positive, mais ce processus continuera à présenter des défis.*

Les agents du ministère à divers niveaux du système se sont en général exprimés de façon positive au sujet de la formation et des outils élaborés pour la planification et la gestion décentralisée. Les actions de planification récemment mises en œuvre aux niveaux régional et préfectoral constituent sans aucun doute une avancée considérable pour s'éloigner d'un processus de planification fortement centralisé.

Toutefois certaines critiques à l'endroit de la planification décentralisée doivent être mentionnées, étant donné particulièrement du manque actuel de financement opérationnel. Une critique relativement courante de la part des personnes rencontrées est que ces exercices de planification créent des attentes aux niveaux régional et préfectoral à l'effet que les ressources pour la mise en œuvre vont nécessairement suivre si un bon plan est élaboré. D'autres ont mentionné que les planificateurs incluent parfois dans les plans certaines activités en croyant que l'USAID les financera éventuellement. Dans ce contexte, certaines personnes ont mentionné l'utilité limitée de ces plans en l'absence de ressources pour leur mise en œuvre.

Pour ces raisons, bien que l'on reconnaisse la valeur potentielle des projets pilotes appuyés présentement par le projet *Maillon* au niveau préfectoral, il sera important d'étudier les résultats de ces efforts de planification en termes d'investissements et de réalisations qui en résultent, avant que d'autres engagements dans ce sens ne soient pris. En termes de perspectives de durabilité, la capacité de planification développée au sein du ministère va demeurer, du moins dans un avenir rapproché, mais elle serait certainement renforcée par son utilisation et sa mise en application si les ressources le permettaient.

- *Des efforts ont été faits pour préparer les cadres du ministère à la décentralisation budgétaire, mais ces compétences ne sont pas aussi utiles*

qu'elles pourraient l'être s'il y avait des ressources opérationnelles importantes.

Lorsque la question – à savoir quelles ont été les contributions les plus importantes de l'USAID au secteur de l'éducation - leur était posée, aucun cadre du ministère n'a mentionné le travail accompli et la formation relative à la décentralisation budgétaire.

La décentralisation est une politique courante dans plusieurs pays - et pas seulement sur le continent africain - mais sa mise en oeuvre n'est souvent pas facile. Le projet NFQE a entrepris la formation sur la base de l'hypothèse que la décentralisation budgétaire allait devenir une réalité.⁵⁸ Cependant ni la conception d'outils de gestion administrative et financière ni la formation des cadres aux niveaux déconcentrés n'a donné de résultats significatifs.

Plusieurs raisons expliquent cet état des choses. Probablement le plus important, est qu'il y a un manque de consensus sur un cadre budgétaire formel pour les services déconcentrés, et un partage équivoque des rôles et responsabilités budgétaires et financières entre différents services centraux du MEPU-EC. Même si les prestations offertes dans le domaine de la gestion financière par les SAAF ont été utilisées par l'USAID et d'autres bailleurs de fonds, à cause d'un manque de financement des services déconcentrés de la part du gouvernement, les budgets de fonctionnement ont été acheminés de façon irrégulière depuis 2003 et aucune ressource opérationnelle n'a été mise à la disposition des niveaux déconcentrés depuis 2004. Tant que les partenaires techniques et financiers continueront à procurer des ressources, il continuera à y avoir un besoin en capacités de gestion budgétaire et financière. Cependant, en l'absence de financement du gouvernement guinéen pour la décentralisation des opérations, l'équipe d'évaluation voit peu de probabilité de durabilité de cette activité.

- *Les activités de formation continue étaient en général bien conçues et appréciées par le personnel enseignant et ont conduit à certains changements positifs, mais la maîtrise et l'usage des méthodes suggérées en situation de classe n'étaient pas évidents dans plusieurs cas.*

L'équipe d'évaluation a été impressionnée du fait que le projet ait réussi à offrir de la formation continue à toute la communauté du personnel enseignant du primaire du pays, et ait continué à le faire durant l'expansion rapide du système éducatif. Le modèle de formation en cascade a été plutôt utilisé de façon efficace. Par exemple, un guide d'animation détaillé est distribué à tous les membres des équipes de formation et ceux-ci travaillent en équipes de deux ; et la formation aux deuxième et troisième niveaux de la cascade est habituellement donnée quelques semaines après la formation originale.

⁵⁸ La décision a été prise en fonction d'un certain nombre de facteurs, dont : un accord du gouvernement guinéen avec le *Fonds monétaire international* sur la décentralisation budgétaire de l'éducation et d'autres secteurs prioritaires à l'horizon 2001 ; un accord entre le gouvernement guinéen et la Banque Mondiale sur le crédit de financement du programme *Éducation pour tous* ; et sur le fait que les budgets annuels du *Budget national de développement de la Guinée* comprenaient des lignes budgétaires décentralisées.

Lors des rencontres avec l'équipe d'évaluation, les activités les plus souvent citées comme étant utiles par le personnel enseignant étaient les réunions bimestrielles et les cercles de renforcement. Plus particulièrement, les tables rondes organisées au début des réunions bimestrielles ont été mentionnées comme offrant de bonnes opportunités de discuter des difficultés rencontrées dans l'enseignement de certaines matières ainsi que des solutions possibles avec les collègues et les personnes chargées de la supervision pédagogique. Cependant, au cours des discussions avec le personnel enseignant, peu de personnes pouvaient expliquer ce qu'elles avaient appris. Par exemple, même si la plupart avaient été formés en techniques d'évaluation formative et sommative, peu étaient en mesure d'expliquer ces concepts et encore un moins grand nombre pouvaient en démontrer la maîtrise en situation de classe. De la même manière, un nombre restreint d'activités de pré- et de post-lecture enseignées au cours des formations NFQE étaient utilisées dans les classes observées.

Le suivi effectué par le NFQE sur une période de quatre ans a démontré que l'utilisation par le personnel enseignant des approches et stratégies proposées dans les formations progressait, et l'équipe d'évaluation a en effet observé certaines bonnes pratiques au cours des visites. Alors que selon les témoignages les pratiques punitives semblaient chose courante il y a huit ou dix ans, nous avons observé des relations généralement positives et amicales entre le personnel enseignant et les élèves. De plus les enseignantes et enseignants sollicitent couramment la participation des élèves même si nous avons observé que, dans plusieurs cas, il leur était difficile de déceler, voire de corriger les erreurs des élèves. Même si les exposés et l'enseignement de la lecture par la répétition demeurent de loin les approches pédagogiques les plus communes, certains essaient de réorganiser la disposition du mobilier afin de favoriser le travail en petits groupes.

Les membres du personnel enseignant étaient en mesure de citer plusieurs actions entreprises pour traiter les filles et les garçons de façon équitable aux plans du type de questions posées, de la position des places assises, et de la répartition des responsabilités pour le ménage de la classe. L'équipe d'évaluation a également observé régulièrement des pratiques d'équité envers les filles et les garçons dans les classes visitées. Les personnes interviewées ont en majorité noté que ces pratiques avaient conduit les filles à avoir plus confiance en elles-mêmes et à une amélioration de leurs résultats académiques.

- *La radio a été utilisée de façon innovatrice et l'Enseignement interactif par la radio (EIR) a été très apprécié par le personnel enseignant et les élèves.*

Les personnes rencontrées ont souvent mentionné que l'*Enseignement interactif par la radio* (EIR) est très apprécié par le personnel enseignant et les élèves, et que les chansons et les jeux utilisés pendant les émissions aidaient les élèves à apprendre. Plusieurs ont aussi mentionné que l'auditoire n'était pas limité à la salle de classe. Les parents, les enfants déscolarisés et les commerçants étaient aussi intéressés par les programmes. Malheureusement, à cause entre autres de problèmes de diffusion radiophonique, l'EIR est progressivement moins utilisé en classe.

En dépit de certaines critiques exprimées à Conakry, l'équipe d'évaluation a trouvé que l'utilisation de l'enseignement interactif par la radio a représenté un effort important pour animer la vie de la classe et y introduire l'idée que l'enseignement et

L'apprentissage ne devraient pas être limités à des approches privilégiant des leçons exposées devant les élèves. En ce sens, l'EIR a certainement été une innovation appréciable.

Les programmes hebdomadaires à l'intention du personnel enseignant n'ont pas été aussi populaires et leur diffusion durant leur seul jour de repos n'était pas idéale. Toutefois, l'émission *Pas à pas* était certainement une bonne tentative d'apporter aux membres motivés du personnel enseignant une opportunité de développer leurs habiletés et d'approfondir leur connaissance des méthodes d'enseignement centrées sur l'élève. L'utilisation de certains passages dans les cassettes utilisées pendant les cercles de renforcement donne à ces émissions une seconde chance de toucher un plus large public.

En fait, l'utilisation de programmes radiophoniques – diffusés ou enregistrés sur cassette - devrait continuer à être envisagée, voire renforcée. Les capacités pour produire de tels programmes éducatifs localement sont bien développées et dans le contexte actuel, l'usage de ces média peut certainement contribuer à améliorer la qualité de l'éducation.

- *L'implication des professeurs et des élèves des écoles normales dans les activités du projet a été une décision pertinente et avisée.*

Vers la fin de la première phase du projet, l'équipe NFQE a pris l'initiative d'impliquer le personnel enseignant et les élèves des institutions de formation initiale dans leurs activités. Cela était non seulement une décision avisée et hautement appréciée de la direction du METFP en charge de la formation professionnelle, mais également une mesure qui - selon l'avis de certaines personnes - aurait dû être prise plus tôt. Pour assurer une certaine cohérence, les innovations devraient être introduites en parallèle dans les dispositifs à la fois de formation initiale et de formation continue.

De plus, la qualité de la formation initiale a de sérieuses implications pour les activités de formation continue. Plus les besoins des membres du personnel enseignant récemment diplômé sont importants, plus il sera difficile de les satisfaire par la formation continue.

- *Les capacités d'encadrement et de supervision pédagogique ont été renforcées à divers niveaux du ministère et au niveau des écoles, mais il y a toujours d'importants obstacles pour leur mise en oeuvre.*

Les membres du personnel en charge de la supervision et de l'encadrement – soit les DSEE et le personnel de direction d'école - rencontrés au cours de l'évaluation ont reconnu unanimement que ces fonctions contribuent au développement professionnel du personnel enseignant et à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Selon eux, les différents ateliers de formation auxquels ils ont participé et le matériel dont le projet les a dotés ont relevé leurs connaissances et leur capacité à organiser et effectuer un suivi de la supervision du personnel enseignant sur le terrain. Leur pratique quotidienne est mieux organisée et comprend :

- Le suivi des préparations de classe ;

- Le suivi du respect du programme, ainsi que de l'utilisation des stratégies proposées et du matériel didactique ;
- Des observations de classe faisant l'objet de rapports ;
- L'encadrement rapproché participatif, incluant des leçons modèles et des mises à niveau pour pallier les faiblesses ;
- L'utilisation d'outils d'évaluation du personnel enseignant.

Selon les personnes rencontrées, la supervision a évolué pour passer de l'inspection à l'animation pédagogique. Les DSEE ainsi que les directrices et directeurs d'école affirment qu'être formés et outillés pour la supervision et l'encadrement pédagogique leur a été très bénéfique, et les a aidés à évaluer les besoins du personnel enseignant et d'y apporter les réponses appropriées.

En plus des compétences en encadrement et supervision des DSEE et du personnel de direction d'école qui ont été développées, le projet NFQE a aussi renforcé leurs capacités en conception, mise en oeuvre et suivi des formations aux niveaux central, régional et préfectoral, participant ainsi à accroître les perspectives de durabilité. En dépit de ces avancées appréciables, on continue de noter des obstacles à un meilleur enracinement de la supervision :

- Plusieurs DSEE ont un nombre élevé d'écoles à couvrir, certaines distantes de 50 à 70 kilomètres.
- Les directrices et directeurs d'école sont peu nombreux — près des trois-quarts des écoles guinéennes n'ont pas de chef d'établissement sans charge complète d'enseignement. Le résultat est qu'il y a peu ou pas de supervision du personnel enseignant.
- Le niveau académique du personnel enseignant est faible et parfois la supervision est abandonnée parce qu'elle semble plutôt inutile.
- La motivation du personnel enseignant et d'encadrement a été minée par les difficultés socioéconomiques et professionnelles. Ceci a été particulièrement le cas récemment en cette période caractérisée par une inflation galopante.
- *Le matériel pédagogique a souvent été cité comme l'une des contributions les plus importantes de l'USAID. Le matériel était de bonne qualité et les approches pédagogiques appropriées pour le personnel enseignant ayant le niveau requis.*

Plusieurs personnes rencontrées ont noté qu'avant les interventions de l'USAID et d'autres bailleurs, il y avait très peu de matériel didactique disponible dans les salles de classe. Le matériel d'enseignement fourni par le projet a donc été très apprécié.

Les membres du personnel enseignant, de direction d'école et de supervision pédagogique rencontrés lors des visites de terrain se sont prononcés favorablement sur la qualité du matériel pédagogique produit par le projet NFQE. Les personnes qui l'utilisent apprécient particulièrement le lien entre les activités d'enseignement et le contexte de la vie quotidienne des élèves, ce qui selon elles participe à faciliter l'apprentissage.

L'équipe d'évaluation a aussi regardé le contenu et la cohérence interne du matériel pédagogique, et l'a trouvé approprié et propice à l'apprentissage dans des conditions normales. Le projet a aussi encouragé la fabrication d'outils pédagogiques à partir de matériaux disponibles localement, et cette stratégie a permis de compléter au moins dans une certaine mesure les ressources didactiques disponibles. Un autre avantage de cette production locale est qu'elle fait éventuellement partie du patrimoine de l'école et peut être utilisée par d'autres classes ou d'autres écoles.⁵⁹ Les « grands livres » produits localement et affichés dans les classes exposent continuellement les élèves à des textes pendant qu'ils sont à l'école. Ceci renforce non seulement leurs habiletés en lecture mais développe également le plaisir de lire.

- *Le personnel enseignant ne fait pas toujours une utilisation optimale du matériel et le manque de manuels persiste, notamment dans les classes supérieures du primaire.*

Le niveau académique de certains membres du personnel enseignant peut conduire parfois, et même souvent, à une mauvaise exploitation du matériel. Malgré les pré-tests dont il a fait l'objet, le matériel distribué était parfois trop sophistiqué pour certaines personnes, tel que relevé dans des rapports de suivi du projet et confirmé par les visites de l'équipe d'évaluation. De plus le français, qui est la langue d'enseignement, n'est pas très bien maîtrisé par plusieurs enseignantes et enseignants.

Dans les écoles visitées par l'équipe d'évaluation, le matériel didactique produit par le projet était habituellement disponible, bien que dans certains cas des écoles manquaient de matériel ou n'utilisaient pas le matériel disponible sur une base régulière. La disponibilité des manuels fait partie des critères de qualité définis et adoptés à l'échelle nationale, qui prévoient au moins la possession de manuels clés par chaque élève. Cependant, présentement le matériel est beaucoup plus disponible dans les classes inférieures, notamment en 1^{ère} et 2^{ème} années, qu'aux niveaux supérieurs. Bien que quelques livres existent pour les 3^{ème} et 4^{ème} années, il y a un manque flagrant de manuels pour les 5^{ème} et 6^{ème} années, et les quelques livres disponibles à ces niveaux ont été utilisés depuis longtemps et sont généralement en très mauvaise condition. Cette situation a des conséquences sur les méthodes d'enseignement et les résultats des élèves. Pendant les visites d'écoles, l'équipe d'évaluation a remarqué qu'habituellement il n'y avait que trois à cinq livres par classe de la 3^{ème} année à la 6^{ème} année. Dans la plupart des cas, le personnel enseignant devait écrire les textes des manuels au tableau et les élèves recopient dans leurs cahiers, et la majorité des élèves que nous avons interrogés en classe étaient incapables de lire ce qu'ils avaient écrit.

- *Le système d'évaluation du niveau académique des élèves a été bien conçu et mis en oeuvre. Toutefois, les résultats obtenus sont décevants considérant la qualité généralement bonne de la formation continue dispensée et du matériel pédagogique distribué.*

⁵⁹ Par exemple, l'équipe de l'école de Kimbéli à Mamou a créé son propre « musée » de pièces originales conçues avec des matériaux fabriqués localement et a mis sur pied un système de prêt pour en encourager l'utilisation par les écoles avoisinantes.

La conception et la mise en oeuvre de l'évaluation du niveau académique des élèves, ainsi que le traitement et l'interprétation des données, ont été réalisés conformément aux normes professionnelles en vigueur. L'évaluation concernant deux matières clés, la langue et les mathématiques, a été faite sur une période de six années consécutives afin de mesurer les effets des interventions du projet. Les résultats ont été en général très modestes pour l'ensemble des élèves, avec toutefois de meilleures performances dans les zones rurales.

Il existe maintenant un certain niveau d'expertise nationale dans le domaine de la mesure et évaluation en éducation, mais il faudra encore travailler à court ou à moyen terme pour renforcer l'avènement d'une « culture de l'évaluation » en Guinée.

- *Plusieurs facteurs indépendants des projets ont limité l'impact plus important que les interventions de l'USAID auraient pu avoir sur la qualité de l'enseignement et le niveau académique des élèves qui en découle.*

Plusieurs facteurs ayant limité les effets des interventions de l'USAID ont été présentés précédemment dans ce rapport, mais il est important de soit les rappeler ou de les souligner afin de mettre en perspective l'environnement difficile dans lequel le projet a mené ses activités.

- Les interventions ont été mises en oeuvre à une période de croissance rapide du système éducatif. Le nombre d'enseignantes et d'enseignants a presque doublé au cours de la période où les activités ont été menées.
- Plusieurs membres du personnel enseignant ne possèdent pas les pré requis académiques minima nécessaires pour profiter au maximum de la formation professionnelle. Les hauts cadres de l'éducation dans les régions ont reconnu que le faible niveau académique du personnel enseignant est un obstacle à toute amélioration significative de la qualité de l'enseignement.
- Certaines des techniques et approches utilisées étaient sophistiquées même pour plusieurs enseignantes et enseignants chevronnés, mais encore plus pour les jeunes diplômés.
- Bien que la plupart des réformes visent la promotion de méthodes d'enseignement actives et centrées sur l'élève, l'introduction de telles innovations est difficile à mettre en oeuvre dans des classes avec des effectifs pléthoriques.
- Les conflits dans les pays limitrophes ont déstabilisé la vie scolaire, notamment dans les zones frontalières affectées.
- Malgré les contributions substantielles apportées dans le cadre du programme, il continue à y avoir un manque important de matériel d'enseignement et d'apprentissage. Avec l'expansion rapide du système, le matériel distribué par le projet NFQE de 1999 à 2001 est devenu rapidement insuffisant. Cette situation s'est quelque peu améliorée en 2004 avec la distribution additionnelle de matériel NFQE par le ministère, et la production et distribution de manuels

de lecture de 1^{ère} et 2^{ème} années dans le cadre du programme de manuels scolaires des *Initiatives présidentielles pour l'éducation en Afrique*.

- Les formations NFQE ont ciblé le personnel travaillant à des niveaux spécifiques, mais les enseignantes et enseignants sont souvent affectés dans d'autres classes. Par conséquent, la formation spécifique à un niveau, bien que bénéfique aux personnes qui continuent à y enseigner, perd sa valeur lorsque le personnel est affecté à d'autres niveaux.
- Quoique la promotion automatique dans les sous-cycles de l'enseignement primaire libère des places pour plus d'enfants dans le système éducatif, ceux et celles qui auraient redoublé sans cette mesure n'ont pas les pré requis nécessaires pour atteindre les objectifs d'apprentissage définis pour leur nouveau niveau.
- La participation aux activités de formation continue n'ouvre pas de perspectives de promotion de carrière pour le personnel enseignant. Les cadres particulièrement performants ne sont pas récompensés, pas plus que les non performants ne sont sanctionnés. En outre, avec la dévaluation récente de la devise nationale, le salaire du personnel enseignant contractuel, qui avait été augmenté il y a quelques années à 140,000 francs guinéens mensuellement, a actuellement perdu presque la moitié de son pouvoir d'achat.⁶⁰ Par conséquent, plusieurs membres du personnel enseignant doivent avoir un deuxième emploi pour réussir à joindre les deux bouts.

Compte tenu de ce contexte, une détérioration beaucoup plus importante de la qualité de l'enseignement et une baisse plus prononcée du niveau académique des élèves n'auraient pas été surprenantes. Vu de cette perspective, tout résultat dans l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves - si modeste soit-il - devrait être considéré comme une réalisation importante.

- *La contribution de l'USAID pour encourager et légitimer la participation communautaire en éducation a été importante.*

En moins d'une décennie, les projets comme le PACEEQ et ceux qui l'ont précédé ont dynamisé les associations de parents dans leur zones d'intervention, et ont créé une demande pour davantage de formation dans d'autres zones. L'importance des interventions des communautés a été légitimée encore davantage avec la publication en 2005 d'une circulaire ministérielle reconnaissant le rôle important que les communautés peuvent jouer dans le domaine de l'éducation. Il est cependant intéressant de constater que plusieurs personnes rencontrées chez les bailleurs de fonds ont reconnu le rôle pionnier de l'USAID/Guinée dans la promotion de la participation communautaire, alors que peu de cadres des autorités déconcentrées de l'éducation ont mentionné spontanément ce volet au titre des contributions de l'USAID.

- *Dans une large mesure, les acteurs locaux voient maintenant l'école comme appartenant aux communautés, et apportent des contributions substantielles en espèces et en nature pour l'éducation.*

⁶⁰ À l'époque, ce montant équivalait à 70 \$ US.

Ces réalisations sont importantes dans un pays où la population avait historiquement considéré l'école comme la seule propriété de l'État. Il en résulte que, malgré leur pauvreté, les communautés rurales sont prêtes à faire des sacrifices considérables pour développer le système éducatif au niveau local.

Au cours des visites de terrain, l'équipe d'évaluation a noté que les associations de parents ont une bonne compréhension de l'importance d'une éducation de qualité, du rôle que les communautés peuvent jouer dans la décentralisation du système éducatif, et des activités requises pour l'amélioration des écoles. Elles sont motivées à améliorer la qualité de leurs écoles, qui selon eux représentent un espoir de sortir leurs enfants des conditions de pauvreté. Plusieurs offrent régulièrement des matériaux ou de la main d'œuvre pour la construction de classes, de latrines, de clôtures, de logements pour le personnel enseignant, ainsi que pour des réparations à l'école ou l'entretien régulier du terrain. Dans toutes les communautés rurales visitées, des membres désignés de l'association de parents effectuent une visite quotidienne à l'école pour faire un suivi des élèves et du personnel enseignant.

Les associations ont d'autres activités telles que l'entretien des infrastructures scolaires, la plantation d'arbres, l'analyse des résultats des élèves à la fin de chaque trimestre, l'organisation des classes de révision, et elles achètent également des lampes tempêtes et d'autres fournitures comme des stylos et des cahiers. Certaines associations ont adopté des mesures pour persuader le personnel enseignant de rester à l'école, telles que la distribution de terres cultivables, l'encouragement à se marier dans la communauté, et le paiement de leur salaire.

Le mouvement vers une approche communautaire de financement de l'éducation devient une réalité en Guinée et les personnes interrogées ont cité plusieurs exemples de mobilisation effective de fonds pour l'éducation au niveau local. À cause du haut niveau d'enthousiasme, d'engagement et de motivation des membres des associations de parents et autres organisations communautaires, les perspectives de durabilité des activités après la fin des interventions projets sont bonnes. Toutefois, plusieurs associations de parents éprouvent encore des difficultés à générer suffisamment de ressources pour financer leurs plans d'action, et continueront à nécessiter un appui dans ce domaine.

- *Associée à la formation sur l'école de qualité et sur la gestion des organisations, la formation en plaidoyer et négociation a aidé à augmenter l'appui financier aux écoles dans les zones ciblées.*

Les sessions de formations sur le plaidoyer ont encouragé la mobilisation communautaire pour l'amélioration de l'école. Dans plusieurs localités, les membres des communautés ont indiqué que la formation sur le plaidoyer, associée aux petites subventions du PACEEQ, les a aidés à améliorer les écoles. Parmi de nombreux exemples, nous en citons quelques-uns :

- Dans la région de Mamou, les membres des communautés de Bouria et Mangol ont sollicité l'aide de ressortissants du village pour la construction d'écoles.
- À Tiro, l'association de parents a travaillé avec l'association de développement local et le comité rural de développement pour réhabiliter les écoles.

Les compagnies privées apportent aussi un appui aux écoles dans plusieurs des zones visitées :

- La communauté a pu convaincre la grande compagnie de bauxite (*Compagnie Guinéenne de Bauxite*) à construire des salles de classe dans une école du quartier Katakodi à Kamsar.
- Dans les communautés de Fahana et Gbata, à Gama Béréma, les associations de parents ont utilisé les techniques de plaidoyer apprises du PACEEQ pour demander des fonds à une compagnie de bois pour la construction de salles de classe, de magasins et de latrines.

Les formations en plaidoyer et les autres activités appuyées par le PACEEQ ont nettement généré de l'intérêt et des actions en faveur des écoles au niveau local. Plusieurs communautés sont maintenant capables d'élaborer des plans d'éducation cohérents, ce qui a généré plus d'investissements de la part des ressortissants du village, des compagnies privées, et d'autres bailleurs bilatéraux et multilatéraux, dont plusieurs sont plus rassurés que grâce à une meilleure gestion et planification, leur contribution sera utilisée à bon escient.

- *La formation en développement organisationnel et en gestion financière a contribué à renforcer le rôle des associations de parents dans la gestion de l'école.*

Toutes les associations de l'échantillon à avoir reçu les formations du projet ont ouvert des comptes dans les banques rurales ou communautaires, et étaient en mesure de documenter tous les dépôts et retraits. Avant les interventions, le personnel de direction d'école exerçait un contrôle presque complet sur les ressources de l'école, mais grâce principalement à la formation, la gestion des fonds issus des contributions des parents est devenue la responsabilité conjointe des écoles et des communautés.

Un des résultats inattendus des interventions de l'USAID est que la formation en gestion financière a souvent aidé des petites entreprises à améliorer leur rentabilité. Un exemple parmi les nombreux notés lors de nos visites de terrain, un tailleur - membre du bureau d'une association de parents - nous a raconté avoir utilisé ses connaissances en techniques de gestion financière pour acheter les tissus au prix de gros plutôt qu'au prix de détail, et pour la gestion de son stock maintenant plus important.

- *Au niveau local, le travail avec les associations de parents et d'autres organisations de la société civile a renforcé les concepts de transparence dans le processus de prise de décision et dans la gestion des ressources.*

Une autre conséquence inattendue résultant de la formation est que le renforcement des valeurs de démocratie participative et de gestion transparente a dépassé les murs de l'école. Un niveau élevé de confiance s'est développé entre les bureaux d'association et les autres parents, contribuant ainsi à la mobilisation de la communauté autour des objectifs de l'école. À une échelle plus importante les organisations de la société civile, en particulier les associations de parents, ont aussi renforcé la gouvernance au niveau local par la tenue d'assemblées et de réunions régulières, au cours desquelles les parents sont informés des aspects financiers relatifs

à l'école et à l'association. C'est une contribution extrêmement précieuse dans un pays avec peu de tradition récente de gouvernance et de démocratie au niveau décentralisé.

- *La coordination entre les groupes de la société civile, y compris les associations de parents, demeure faible.*

En dépit des nombreux résultats positifs notés au niveau des associations de parents à la base, on remarque une faiblesse notoire au niveau des structures de coordination des groupes de la société civile telles que les alliances, les associations de parents, et les sous-comités d'équité. Toutes ces organisations ont développé des plans d'action, mais en général, il y a peu de signes de coordination entre ces différents groupes de parties prenantes, ce qui conduit souvent à une confusion des rôles.

Dans certains cas, nous avons noté quelques signes de progrès parmi les instances de coordination d'associations de parents.⁶¹ Cependant, à l'exception de Mamou où le PACEEQ et les projets pilotes antérieurs ont travaillé pendant de nombreuses années, la plupart des coordinations n'ont pas encore une vision claire de leurs rôles. Le PACEEQ espère se baser sur les expériences réussies avec la coordination d'associations de parents dans la commune Mamou, qui a aidé à la formation de 58 associations de parents à la base. Cependant, même si plusieurs coordinations ont été formées, leurs structures sont toujours faibles et il est prématuré de se prononcer sur les perspectives de pérennisation d'organisations qui n'ont pas encore atteint un niveau minimal de fonctionnalité.

Les structures de coordination à divers niveaux ne sont pas encore au stade où elles peuvent jouer un rôle significatif d'appui au travail réalisé par les associations de parents à la base, pas plus qu'elles ne sont capables de promouvoir les réalisations des associations aux niveaux supérieurs du système éducatif. Au niveau national, les membres de la FEGUIPAE ont indiqué leur appréciation de l'approche du PACEEQ, et ont noté que les problèmes précédents relatifs à la mise en place d'une structure plus représentative étaient en voie de résolution. Toutefois, ils pensent que la formation du PACEEQ pourra les aider à organiser des élections démocratiques dans lesquelles les associations de base seront représentées.

Bien que ce soit la volonté du projet PACEEQ que les structures de coordination d'associations de parents prennent éventuellement le relais des ONG en matière de formation, il est peu probable que cette capacité existe, du moins à court terme. Pour que les instances de coordination puissent assumer une telle fonction, une partie des fonds des associations de parents devrait être utilisée pour financer au moins en partie le rôle de coordination et de plaidoyer de ces structures de coordination à plus haut niveau. Les textes qui régissent les coordinations et la FEGUIPAE au niveau national contiennent des dispositions qui vont dans le sens de ce partage de revenus avec les associations membres, mais un tel projet, qui pourtant est de nature à garantir la

⁶¹ Par exemple, un président de coordination a mentionné que la formation en planification les a aidé à développer une vision stratégique dans le cadre du plan national *Éducation pour tous*. Une autre coordination a encouragé ses membres à organiser le transport des élèves pendant la période des examens d'entrée en 7^{ème} année. Dans d'autres cas, les membres des coordinations ont usé de leur influence et mobilisé des fonds pour attirer des enseignantes et des enseignants qualifiés dans leurs communautés respectives.

durabilité des instances de coordination et de plaidoyer, n'a pas encore été mis en vigueur.

- *Les Organisations non gouvernementales (ONG) locales ont développé la capacité de mettre en oeuvre efficacement des projets de développement communautaire, mais leur habileté à générer des fonds est limitée.*

Les formations du PACEEQ à la gestion et à l'organisation ont accru les capacités des ONG associées à la mise en oeuvre à développer des plans stratégiques, qui ont par la suite aidé certaines d'entre elles à obtenir d'autres sources de financement pour leurs activités. La plupart des ONG sont actuellement mieux outillées à répondre aux exigences des bailleurs de fonds en matière de contenu et de fréquence des rapports techniques et financiers. Le personnel technique des ONG démontre une bonne maîtrise des techniques de recrutement de personnel, de gestion des ressources matérielles, de préparation de budgets et de gestion de contrats, et certains membres du personnel de ces ONG ont utilisé leur expertise pour créer de nouvelles ONG.

Selon le PACEEQ et aussi ces ONG, ces organisations ont été efficaces dans la mise en oeuvre des activités, et les représentantes et représentants des organisations de la société civile ciblées ayant été formés ont couramment loué la qualité de la formation et l'appui reçus de celles-ci.

Les ONG partenaires étaient institutionnellement faibles au début du programme, et la plupart sont toujours très dépendantes de l'appui continu du PACEEQ pour assurer leurs opérations. Plusieurs représentants d'ONG ont exprimé le besoin de les renforcer davantage en planification stratégique de manière à être mieux équipés pour travailler de façon plus indépendante dans la perspective d'un éventuel retrait progressif du projet PACEEQ.

- *Les Comités ruraux de développement (CRD) ont le potentiel pour agir en tant qu'instance de coordination et de planification pour les écoles au niveau local.*

Les *Comités ruraux de développement* (CRD) représentent un important, même si relativement récent, groupe cible du projet PACEEQ, mais la formation en éducation des élus locaux a déjà certains effets positifs. Avant les interventions du projet, les questions relatives aux écoles étaient rarement intégrées dans les plans de développement, notamment dans les zones rurales, et cette pratique est maintenant devenue courante. À titre de représentants élus locaux, ce groupe peut aider au financement des écoles en utilisant les revenus des impôts locaux, et peut faciliter la collaboration entre les communautés et le gouvernement. Ces comités, qui sont responsables du développement local, peuvent aussi potentiellement agir en tant que structure de coordination des divers partenaires des écoles et des communautés.

- *À plus long terme, l'appui continu des communautés sera basé, au moins en partie, sur leurs perceptions des avantages tangibles qu'elles retirent du système éducatif.*

Dans le contexte du programme *Éducation pour tous* et des précédentes initiatives du gouvernement, le PACEEQ et d'autres interventions auprès des communautés à la base appuyées par l'USAID en direction des associations de parents ont contribué à

augmenter la demande en éducation en Guinée. Toutefois, cette demande ne peut pas toujours être satisfaite ne serait-ce qu'au niveau primaire. Plusieurs écoles n'acceptent qu'une partie des élèves désirant s'inscrire, et les écoles secondaires demeurent inaccessibles pour une très grande proportion de jeunes en milieu rural. En outre les perspectives d'emploi pour les diplômés risquent de demeurer faibles, et en retour, les bénéfices économiques attendus de l'éducation pourraient se révéler en deçà des attentes des parents. Pour toutes ces raisons, le niveau actuel d'enthousiasme et de dynamisme pour l'éducation rencontré au niveau des associations de parents et d'autres organisations communautaires à la base pourrait s'estomper si le système ne peut pas répondre à leurs attentes.

- *Les alliances pour la scolarisation des filles jouent un rôle utile, mais leurs capacités et leur niveau de coordination avec d'autres groupes travaillant avec les communautés gagneraient à être renforcées.*

L'équipe d'évaluation a constaté que les alliances pour la scolarisation des filles étaient engagées à aider les filles à apprendre et qu'elles jouaient un rôle stratégique dans l'accroissement de leur présence à l'école. La plupart des alliances génèrent des fonds au moyen par exemple de l'exploitation de champs collectifs de culture ou des cotisations mensuelles. Plusieurs d'entre elles ont aussi exercé des pressions sur les autorités locales pour l'inclusion de l'éducation des filles dans les plans de développement et ont bénéficié de ressources leur ayant été allouées par les comités ruraux de développement ou provenant d'autres contributions locales.

Certaines des alliances de notre échantillon étaient plus efficaces que d'autres. Par exemple, celles de Beyla et de Tanéné sont bien structurées et organisées. Leurs membres ont créé des succursales dans les villages et ont utilisé leurs propres moyens pour reprendre les formations reçues en matière de sensibilisation sur la scolarisation des filles lors des foires commerciales.

Les alliances, comme les associations de parents, ont des plans d'action avec des activités pour la promotion de la scolarisation des filles dans les sous-préfectures, et les deux types d'organisations conduisent une variété d'activités et de campagnes de sensibilisation. Dans certains cas au début des interventions du PACEEQ, et une alliance et une coordination d'associations de parents existaient au niveau sous-préfectoral, ce qui entraînait une confusion des rôles. Le PACEEQ a par la suite essayé de régler cette question en évitant d'appuyer la création d'une coordination d'associations de parents dans une sous-préfecture où existait déjà une alliance. Néanmoins, le besoin demeure de mieux coordonner et planifier les activités de tous les partenaires de l'école aux différents niveaux.

Bien que les alliances cherchent à générer leurs propres ressources, les capacités de la plupart d'entre elles demeurent limitées et plusieurs s'appuient essentiellement sur les subventions du PACEEQ pour mener leurs activités. Pour assurer une meilleure durabilité à ces organisations, il serait bénéfique de leur donner davantage de formation et d'appui dans les domaines de la collecte de fonds et des techniques de lobbying.

- *La formation a eu des impacts positifs sur le changement des comportements relatifs à l'équité entre filles et garçons.*

Le discours relatif à l'importance de la scolarisation des filles a beaucoup évolué durant la période d'intervention. Dans une plus grande mesure que jamais auparavant, notamment en milieu rural, les membres des communautés sont plus conscients de l'importance de traiter de façon égale les filles et les garçons, non seulement à l'école mais aussi à la maison. Le fait que les femmes occupent maintenant des postes stratégiques dans les associations de parents représente une amélioration remarquable de leur statut social en une période de temps relativement courte. Les femmes leaders et professionnelles sont souvent citées en modèles pour convaincre les parents réticents à envoyer leurs filles à l'école. Pendant les discussions avec les associations de parents, par exemple, la récente élection de Madame Johnson à titre de première femme présidente du Libéria voisin a été souvent citée pour démontrer l'importance de la scolarisation des filles.

L'éducation des filles est maintenant incluse comme un élément important des plans d'actions locaux, et les communautés organisent souvent des séances d'études pour les filles et offrent des prix aux plus méritantes. La formation en équité a aidé les parents à répartir les travaux domestiques de manière plus équitable entre les filles et les garçons. Les taux bruts de scolarisation des filles dans les 19 préfectures où le PACEEQ intervient ont aussi connu une hausse nette et substantielle par rapport aux niveaux nationaux.⁶²

Dans plusieurs des communautés visitées par l'équipe d'évaluation, des sanctions contre les grossesses des élèves et les mariages précoces sont effectivement appliquées. Toutes ces mesures ont contribué à la rétention des filles dans les écoles.⁶³ Selon plusieurs personnes rencontrées, les petites subventions du PACEEQ, complétées par des contributions des communautés pour la construction de latrines, ont également encouragé l'inscription et la rétention des filles.

- *La formation en alphabétisation est efficace pour renforcer et diffuser des messages sur des thèmes tels que l'importance d'une éducation de qualité, mais rencontre moins de succès dans la promotion d'une alphabétisation durable en langues nationales.*

Les participantes et participants à la formation en alphabétisation ont indiqué qu'ils comprennent mieux les questions de scolarisation et les besoins de leurs enfants. Par exemple, plusieurs mères ont mentionné que les séances d'alphabétisation

⁶² Les données sur les taux bruts de scolarisation des filles montrent une hausse de 46% en 2002 à 63% en 2005, ce qui représente un pourcentage d'accroissement de 37%. Pour la même période, les données au niveau national ont montré une augmentation de 63 à 73%, représentant un pourcentage d'accroissement de 10%.

⁶³ De telles mesures ont été prises à Gama Béréma, Koutoumania et plusieurs autres communautés que nous avons visitées. À Koutoumania, par exemple, il y a une amende de 600,000 FG (~ 150 \$ US) pour les hommes qui mettent les filles enceintes, une amende de 200,000 FG (~ 50 \$US) pour la fille enceinte, et 200,000 FG pour les parents des filles qui se marient précocement. À Guélémeta, les parents qui refusent d'inscrire leurs enfants à l'école ou décident de les en retirer sans raison valable reçoivent une amende de 50,000 FG. À Beyla, des membres de l'alliance ont rendu visite à une famille qui avait prévu donner sa fille - étudiante en 6^{ème} année - en mariage. Quoique qu'ils ne purent dissuader l'éventuel mari, ils l'encouragèrent à adopter des méthodes de planification familiale. La fille n'est pas tombée enceinte, et est présentement au collège et continuera probablement au moins jusqu'à la dixième année.

encouragent un meilleur suivi de la nutrition et de la santé des enfants. Les personnes rencontrées ont aussi indiqué qu'elles assistent maintenant plus souvent à des activités à l'école et qu'elles suivent plus fréquemment les habitudes d'étude des enfants. Plusieurs femmes ayant suivi les cours d'alphabétisation occupent maintenant des positions de leadership dans les bureaux des associations de parents.

Durant les rencontres avec des personnes diplômées des centres d'alphabétisation, l'équipe d'évaluation a été troublée par le fait que plusieurs ne pouvaient plus écrire leur nom ou lire un texte de base. Après les visites de terrain, les membres de l'équipe ont discuté de cet état de fait avec la *Directrice nationale de l'alphabétisation*, qui était d'accord à l'effet que les habiletés des personnes néo-alphabétisées sont fragiles, et qu'en l'absence d'un environnement lettré en langues nationales, plusieurs redeviennent rapidement analphabètes.

Dans un environnement comme celui de la Guinée, où les opportunités d'éducation pour les adultes sont rares, la perspective de participer à des cours d'alphabétisation en attire plusieurs, en dépit des efforts que cela requiert. Malheureusement très souvent, le résultat de la participation à de tels programmes et de l'obtention d'un certificat se limite à un niveau minimum d'alphabétisation, qui sera le plus probablement perdu à défaut d'opportunités d'utiliser ces nouvelles compétences régulièrement. Toutefois, les organisations offrant des cours d'alphabétisation, comme le PACEEQ, travaillent habituellement dans le domaine du développement et contribuent à l'enrichissement de la culture générale des adultes en se concentrant sur des questions diverses telles que la santé, l'éducation, la gestion financière, ou l'éducation civique. À cet égard, l'expérience du PACEEQ coïncide avec un résultat important de plusieurs programmes d'alphabétisation de par le monde à l'effet que la compréhension des contenus enseignés et discutés pendant la formation est souvent au moins aussi importante que le niveau d'alphabétisation acquis.

Les centres d'alphabétisation appuyés par le PACEEQ ont fait leur preuve dans le sens de renforcer et diffuser à un public plus large des messages sur des sujets comme l'importance de la qualité de l'éducation et de la scolarisation des filles. Toutefois, ils ont connu moins de succès dans la promotion d'une alphabétisation pérenne en langues nationales. Ceci est grandement dû au fait que la formation est offerte en langues nationales, mais puisque ces langues sont rarement écrites ou lues en dehors des cours d'alphabétisation, il y a peu d'occasions d'utiliser les habiletés acquises ou même de les développer davantage. Ceci est loin d'être le cas seulement en Guinée ; la même situation prévaut dans la plupart des pays en Afrique Sub-Saharienne.

Par conséquent il y a un besoin, pour les organisations offrant des programmes d'alphabétisation, d'organiser non seulement des classes de post-alphabétisation, mais également de publier des documents en langues nationales pour assurer que les habiletés récemment acquises trouvent une forme quelconque d'utilité. L'équipe d'évaluation a aussi noté que le projet élabore actuellement du matériel de post-alphabétisation, mais tous les registres et cahiers divers tenus par les organisations de la société civile appuyées par le PACEEQ - tels les procès-verbaux de réunions, les plans d'actions, les registres de transactions bancaires - sont rédigés en français. L'une des premières utilisations - même si de portée limitée - des habiletés d'alphabétisation nouvellement acquises pourrait être la tenue de ces documents dans les langues nationales.

- *L'emploi de la radio rurale pour diffuser les contenus de formation du PACEEQ à un public plus vaste a eu un impact notable sur la question de l'implication des communautés en éducation.*

Non seulement les émissions diffusées à la radio rurale ont renforcé la formation reçue par les communautés directement impliquées avec le projet PACEEQ, mais elles ont également entraîné des changements dans les communautés n'étant pas dans les zones d'interventions du PACEEQ.

Plusieurs des personnes rencontrées, notamment celles dans les zones non couvertes par le PACEEQ, ont exprimé leur appréciation des programmes, particulièrement pour leur efficacité à mobiliser les parents et l'appui des communautés pour l'école. Certains membres d'associations de parents de ces localités ont déclaré que les programmes de radio les ont aidés à établir des structures fonctionnelles et des partenariats avec l'administration scolaire, et à collecter des fonds pour l'école de la localité. D'autres personnes, dont des parents et des membres du personnel enseignant, ont affirmé que les émissions les ont conscientisés davantage à plusieurs questions, dont l'importance de la scolarisation des filles, les stratégies efficaces pour augmenter le taux d'inscription des filles, et les problèmes liés au harcèlement sexuel.

Une utilisation plus importante de la radio éducative est certainement une option qui devrait être explorée davantage. L'enseignement par la radio a été un succès dans les classes guinéennes. Elle peut également être un instrument très puissant pour transmettre des messages non seulement sur l'éducation, mais aussi sur plusieurs autres questions d'intérêt général comme la santé, l'éducation civique, la gouvernance et le VIH/SIDA, et ce à un public diversifié pouvant comprendre les femmes, les parents, les personnes âgées, et les enfants ainsi que les adolescentes et adolescents, scolarisés ou non. L'idée d'appuyer une chaîne de radio essentiellement éducative a été explorée dans le passé par l'USAID/Guinée et nous pensons qu'un tel projet serait certainement approprié.

- *Le « Programme de bourses pour les filles de l'ambassadeur » est très apprécié et crée une émulation entre les filles et entre leurs parents. Toutefois, les travaux domestiques effectués par les filles ne sont pas toujours adaptés en conséquence.*

Les bourses ont été appréciées non seulement pour les bénéfices matériels qu'elles procurent, mais aussi pour l'esprit dans lequel elles ont été présentées. Elles sont remises publiquement, et la cérémonie offre une occasion à la communauté de rendre hommage aux meilleures élèves de la localité. Plusieurs parents, par exemple, ont exprimé leur appréciation des bourses comme un geste de compassion du peuple américain. En ce qui concerne le contenu de la bourse, le riz - qui est très significatif dans un contexte de pauvreté où certains élèves ne prennent qu'un repas par jour - était souvent le premier article mentionné comme étant important par les personnes rencontrées.

Les personnes interrogées nous ont confié que le programme de bourses a créé une émulation entre les élèves et entre les parents. Ils ont aussi affirmé que grâce aux programmes de bourses, certains parents ont réduit la charge de travail domestique

des filles pour leur permettre de consacrer plus de temps à l'école. Cependant, bien que les membres des associations de parents et des alliances aient souvent mentionné l'avènement de changements dans les rôles féminin et masculin à la maison, sept des vingt lauréates rencontrées ont indiqué toujours faire des travaux domestiques substantiels au cours de la journée, et même durant les pauses de midi. Même si les parents ont exprimé le vœu de voir leurs filles réussir à l'école, beaucoup de mères mentionnent être débordées et avoir toujours besoin de l'aide de leurs filles pour les aider à assumer les tâches domestiques et les responsabilités familiales. Une seule personne a exprimé des doutes au sujet du programme, indiquant qu'au lieu de donner une bourse à des individus, une aide alimentaire devrait être apportée à tous les élèves dans le cadre des cantines scolaires.

- *Les projets USAID ont contribué de façon significative à la promotion de l'équité entre filles et garçons en éducation.*

Il y a eu une hausse substantielle du taux d'inscription et de rétention des filles à l'école primaire au cours de la mise en œuvre de la présente stratégie en éducation. Bien que l'USAID ne soit pas le seul partenaire technique et financier à aborder la question de l'équité en éducation, ses programmes ont grandement contribué à susciter un changement de mentalité et de pratiques à différents niveaux, ainsi qu'à faire avancer la question, telle que des indicateurs clés de scolarisation des filles en témoignent.

La question de l'équité entre filles et garçons dans le domaine de l'éducation et de son environnement a été intégrée dès le début dans la formation dispensée et dans le matériel d'accompagnement distribué à la quasi totalité des personnes chargées de la supervision pédagogique et du personnel enseignant du pays. Tout le matériel didactique, y compris les programmes radiophoniques, était conçu au minimum de façon neutre du point de vue de l'équité. Et même mieux dans plusieurs cas, certains supports pédagogiques faisaient consciemment la promotion d'un changement dans la manière dont les femmes et les filles étaient représentées. Les critères de qualité, qui ont été adoptés et sont utilisés à l'échelle nationale, contiennent aussi une perspective sur l'équité en termes d'accès, de participation, et de chances de succès des filles.

Le travail au niveau des communautés avec les associations de parents et autres organisations a aussi souligné les questions d'équité. Les programmes de formation ciblant les associations de parents, les coordinations sous-préfectorales et les alliances comprennent un module sur l'équité. Les programmes et le matériel d'alphabétisation ont également renforcé la question de l'éducation des filles. Les chefs religieux et autres leaders locaux ont aussi été impliqués dans les activités au niveau local, ce qui a d'importantes implications pour l'équité. Ces leaders communautaires transmettent activement le message de l'importance de l'éducation des filles dans les mosquées, les églises et dans une diversité d'autres lieux professionnels ou traditionnels.

L'équipe d'évaluation a fait ressortir dans les chapitres précédents que les pratiques visant à traiter les filles et les garçons de façon équitable semblent définitivement faire partie de la vie de la classe, et que les diverses communautés et organisations de base avec lesquelles les projets de l'USAID travaillent ont grandement contribué à accroître l'accès et la rétention des filles, et la promotion de leur expérience scolaire.

- *Les interventions de l'USAID ont participé à réduire les écarts d'équité entre les zones rurales et urbaines.*

L'accès et la rétention à l'école en milieu rural ont été améliorés pendant la durée de la stratégie actuelle de l'USAID/Guinée. Par exemple, dans les zones rurales, le suivi du projet NFQE a révélé - par rapport à un groupe témoin - des résultats positifs en français pour les élèves de toutes les classes testées ayant utilisé le matériel pédagogique du projet, ainsi que des différences positives en mathématique pour les élèves de 2^{ème} année. Les interventions auprès des communautés à la base ont aussi aidé à accroître la demande en éducation dans les zones rurales, et les parents dans celles où le PACEEQ travaille contribuent maintenant de manière plus significative qu'auparavant à l'amélioration de l'environnement de l'école. Malgré ses contributions importantes dans les zones rurales comme urbaines, il est important de noter qu'aucun indicateur quantitatif reflétant la contribution du projet à la réduction des disparités urbaines/rurales n'a été inclus dans le plan de suivi de la performance.

Les membres des communautés et les associations de parents d'élèves ont aussi pris des mesures importantes pour accroître la rétention et la promotion des filles dans les zones rurales, et ceci a certainement contribué à l'atteinte des objectifs relatifs à l'équité. Cependant, de nombreux enfants des zones rurales demeurent exclus à cause d'un manque de places ou de personnel enseignant. L'équipe d'évaluation a visité plusieurs écoles qui ont refusé l'inscription d'enfants à cause du manque de places.⁶⁴ La rapide expansion du nombre d'élèves, en l'absence d'un investissement équivalent en ressources, menace de saturer le système et de compromettre toute chance d'offrir une éducation de qualité aux élèves guinéens.

- *Le personnel enseignant et les membres des communautés démontrent un assez bon niveau de compréhension des facteurs contribuant à la transmission du VIH/SIDA et affirment avoir changé leur comportement.*

Les enseignantes et enseignants ont affirmé avoir une bonne compréhension de l'importance de la prévention et des méthodes pour se protéger contre l'infection. Le VIH/SIDA fait maintenant partie du programme scolaire, mais certains membres du personnel enseignant disent se sentir mal à l'aise de discuter des questions de sexualité avec les élèves et même entre collègues. Lors des rencontres avec les membres des communautés, l'équipe d'évaluation a constaté que la formation sur le VIH/SIDA a permis aux parents de mieux comprendre la transmission du virus et les précautions à prendre pour éviter la contagion. Le personnel enseignant et les membres des communautés ont aussi indiqué que la formation sur le VIH/SIDA a conduit à des changements de comportement.

⁶⁴ À Ouré Kaba par exemple, il y a une classe de 60 élèves en 1ère année (moitié filles et moitié garçons) mais 120 enfants se sont vus refuser l'accès pour cette raison.

6. Leçons tirées de l'expérience

Dans ce chapitre, nous rendons compte des leçons retenues au cours de l'évaluation dans les domaines : du renforcement des capacités du système et de la décentralisation de la planification ; de la formation ainsi que de l'encadrement et de la supervision du personnel enseignant ; des ressources éducatives ; des relations entre l'école et la communauté ; de l'implication des communautés dans les domaines de l'éducation et de l'alphabétisation.

Renforcement des capacités du système en planification

- *L'implication de toutes les parties prenantes dans un exercice participatif visant à atteindre un consensus garantit l'appropriation des décisions adoptées, même si le processus est long.*
- *Le renforcement de l'ensemble d'une unité administrative ou pédagogique, plutôt que d'une ou plusieurs personnes, apporte plus de valeur ajoutée au système.*

Contrairement au premier résultat intermédiaire qui, dans sa conception même, était plus centré sur les processus et dont les principaux buts et jalons indicateurs de performance touchaient principalement le renforcement des capacités au niveau ministériel et l'appropriation des processus par l'ensemble du personnel, les buts du deuxième résultat intermédiaire étaient davantage axés sur la livraison de produits mesurables. Dans le cas du travail du projet NFQE avec les services de statistiques et de planification, et celui relatif à la planification en matière de critères de qualité et de planification scolaire au niveau local, d'importants efforts ont été consentis pour renforcer le système en favorisant un processus collaboratif. Aux niveaux décentralisés, le personnel régional et préfectoral souligne avec fierté son appropriation des compétences d'utilisation des statistiques à des fins de planification. Le projet NFQE a travaillé avec des équipes spécialisées du personnel de l'INRAP désignées par le directeur de l'institut plutôt qu'avec l'institut dans son ensemble. Cependant, dans le cadre du projet *Maillon*, la formule a changé dans une certaine mesure et le renforcement des capacités en recherche est maintenant un objectif explicite du projet.

Décentralisation de la planification

- *Il est important d'avoir une vision, de planifier et d'établir des priorités, mais l'exercice peut devenir source de frustration en l'absence de ressources pour la mise en œuvre.*
- *Avant d'investir des ressources dans la formation des cadres et le développement d'outils accompagnant des réformes prévues, il serait judicieux d'attendre des signes tangibles, des engagements et des actions de la part des autorités prouvant que celles-ci seront effectivement mises en œuvre.*

Au moins deux domaines spécifiques d'intervention sous-tendent ces leçons. Dans le cadre du premier résultat intermédiaire, l'accent était mis sur le développement de plans d'actions de l'éducation au niveau local et la formation du personnel du MEPU-EC dans les structures déconcentrées. Ce processus largement participatif est essentiel pour le développement d'un système éducatif plus décentralisé et dynamique. Mais ces processus de planification peuvent également être source de frustration pour le personnel de l'éducation et les membres des organisations de la société civile aux niveaux décentralisés si les ressources nécessaires à la mise en œuvre ne suivent pas.

Il existe un autre exemple d'une approche n'ayant pas atteint les résultats escomptés, même si elle était basée sur des hypothèses bien fondées à l'effet que les fonds allaient suivre le principe de décentralisation. Pendant les premières années du projet NFQE et ce jusqu'en 2003, alors que les ressources opérationnelles étaient disponibles au niveau décentralisé, des efforts ont été faits pour former le personnel du MEPU-EC à divers niveaux en gestion des ressources financières et autres ressources matérielles. Pour plusieurs raisons, dont l'absence de concrétisation de la politique de décentralisation adoptée par le gouvernement guinéen, et les difficultés liées au fait de confier les postes de responsables des affaires administratives et financières à des membres du personnel enseignant, cette composante du premier résultat intermédiaire a eu très peu de résultats tangibles par rapport aux objectifs escomptés.

Formation du personnel enseignant

- *Le personnel enseignant est le plus important facteur de succès des systèmes éducatifs.*
- *La formation continue doit répondre non seulement aux priorités nationales mais également aux besoins locaux identifiés à partir de la pratique quotidienne du personnel enseignant.*
- *La formation initiale et la formation continue doivent être considérées comme les deux parties prenantes du système devant garantir la qualité du personnel enseignant. Les interventions doivent toujours cibler les deux de façon à ce que les innovations introduites dans l'une le soient également dans l'autre.*
- *Il est essentiel de veiller à la fiabilité des procédures de recrutement des élèves maîtres et maîtresses.*
- *La formation continue constitue le socle de développement professionnel mais ne pourra porter des fruits que si le niveau du personnel enseignant assure un minimum de compétences de base et si les individus sont personnellement et financièrement motivés à assumer leurs responsabilités.*
- *Avant l'adoption d'un nouveau programme impliquant des changements radicaux de perspective, il conviendrait d'évaluer la capacité du personnel enseignant à absorber des transformations si importantes.*

Bien que la formation continue soit utile et ait été de façon générale bien organisée en Guinée, elle ne saurait remplacer la formation initiale donnée aux personnes ayant le niveau académique requis. La formation continue aura éventuellement un impact sur le niveau des élèves seulement si un certain nombre de conditions sont remplies, à savoir que le personnel enseignant soit capable d'assimiler les nouveaux contenus et pratiques de classe, qu'il soit encadré et supervisé de façon adéquate, et que le matériel pédagogique soit disponible en quantité suffisante et soit utilisé. Bien que les buts de la réforme visant le développement de curricula privilégiant des approches centrées sur l'élève et basées sur les compétences soient louables, il y a lieu de se préoccuper grandement de la capacité du personnel enseignant d'absorber des vagues successives de réformes curriculaires et les formations qui les accompagnent.

Encadrement et supervision

- *L'introduction d'innovations pédagogiques en classe requiert un encadrement rapproché et une supervision fréquente, et les personnes qui en sont responsables doivent avoir le temps et les ressources nécessaires à l'accomplissement de ces tâches.*
- *Le succès des réformes ne dépend pas seulement de l'encadrement apporté par les personnes en charge de la supervision pédagogique mais également des autorités hiérarchiques aux niveaux régional ou préfectoral qui possèdent le pouvoir de distribuer des gratifications ou des sanctions au personnel. Aussi longtemps que ni la formation ni la performance du personnel enseignant n'aura d'effet sur son avancement, la motivation de ce dernier demeurera une contrainte à l'évolution du système éducatif.*

Bien que les critères nationaux de qualité s'étendent longuement sur « l'enseignant performant », il y a peu de gratifications ou de sanctions liées à la performance du personnel enseignant. Les directrices et directeurs d'école peuvent jouer un rôle important dans le suivi de la qualité, mais les attentes en matière de gestion administrative ou de supervision pédagogique ne peuvent être très élevées quand ce personnel assume également une charge d'enseignement à plein temps, ce qui est le cas dans presque les trois quarts des écoles primaires guinéennes.

Ressources éducatives

- *Si le niveau professionnel du personnel enseignant ne permet pas de garantir un minimum de qualité, la disponibilité des manuels scolaires devient une priorité encore plus importante et l'utilisation des média ou autres moyens de communication à large échelle devrait être accrue.*

Relations école-communauté

- *Le cœur du système éducatif est l'école et les interventions devraient cibler en priorité: les élèves, le personnel enseignant, le personnel de direction d'école et les communautés.*
- *Les chefs d'établissements scolaires ont un rôle clé à jouer afin d'assurer une éducation de qualité et par conséquent ils devraient être formés et motivés à*

jouer ce rôle en étroite collaboration avec les parents et le personnel enseignant.

Tout résultat atteint en éducation ne peut être obtenu qu'au niveau local. Peu important les politiques au niveau national, si les communautés travaillent avec le personnel de l'éducation, on peut arriver à un enseignement de qualité, même dans les états « fragiles » ou en crise dont les structures se sont effondrées par le fait de désastres ou de guerre.

Participation communautaire

- *En dépit de leur extrême pauvreté, les populations vivant dans les zones rurales sont prêtes à consentir des sacrifices pour développer le secteur de l'éducation, et leurs contributions devraient être prises en compte au niveau du système.*

Présentement, les contributions locales ne sont pas comptabilisées à l'ensemble du pays, et les efforts des associations ou gouvernements locaux devraient l'être officiellement dans les rapports nationaux sur les ressources investies dans le domaine de l'éducation.

- *La formation des associations de parents en pratiques de gestion transparente et en démocratisation des processus de prise de décision peut avoir d'importantes ramifications même au-delà du champ de l'éducation. Elle peut ouvrir la porte au développement ou au renforcement d'une tradition de démocratie et de bonne gouvernance dans la vie politique du pays.*
- *Il est important d'assurer un équilibre entre les activités visant à améliorer l'accès, et celles relatives au développement de la demande et de la qualité, de façon à ce que les efforts des communautés ne soient pas consentis en vain, ce qui pourrait les démotiver de promouvoir l'importance de la scolarisation. En effet, les efforts des communautés pourraient diminuer considérablement, voire disparaître, si l'éducation offerte à leurs enfants n'assure pas un minimum de compétences.*

Alphabétisation

- *L'alphabétisation en langues nationales est difficile à réaliser dans un environnement où il y a peu de chances de mettre en pratique les apprentissages et de renforcer les compétences acquises. En dépit de cette limitation, les séances d'alphabétisation remplissent aussi la fonction tout aussi importante de dispenser une éducation générale au profit des adultes et de transmettre d'importantes notions liées au développement.*

Annexes

Annexe A. Tableaux synthèse

Tableau synthèse 1 : Activités de formation continue pour le personnel enseignant entre 1999-2000 et 2004-2005

ACTIVITÉ	NOMBRE	SUJETS	NIVEAUX CIBLE	% PRÉSENCE (~Nb d'instit.)
Ateliers	7 (~ 1 / an)	Méthodes d'enseignement centrées sur l'élève et matériel NFQE, langue (lecture), VIH/SIDA.	N 1-2: 3 ateliers N 3-4: 2 ateliers N 5-6: 2 ateliers	<u>1999/00 - 2004/05</u> 94 – 100 % (6 – 9,000)
Réunions bimestrielles	24 (4 / an)	Lecture (6), évaluation (5), méthodes d'enseignement centrées sur l'élève (3), VIH/SIDA, etc.	N 1-6	<u>1999/00 - 2004/05</u> 85 – 92 % femmes: 25% (14 - 23,000)
Enseignement interactif par la radio (ERI)	1.5 heure / semaine pendant 22 semaines	Français (N 1-4) Mathématiques (N 1-6) Sciences (N 5-6)	N 1-6	<u>2000/01 to 2003/04</u> 90 % + (18 – 21,000) <u>2004-2005</u> 60 % (16,000)
Observations de pair	7 (~ 1 / an)	Travail de groupe, équité du genre, techniques de questionnement, etc.	N 1-6	<u>1999/00 - 2003/04</u> 74 – 90 % (13 – 21,000)
Programmes hebdomadaires de radio pour le personnel enseignant (<i>Pas à pas</i>)	0.5 heure / semaine pendant 22 semaines	Pédagogie générale Pratiques d'enseignement - apprentissage centrées sur l'élève et équitables	N 1-6	<u>2001-2002</u> 47 % (3/17) ⁶⁵ <u>2002-2003</u> 32 % (9/27) <u>2003-2004</u> 35 % (7/22) <u>2004-2005</u> 34 % (4/22)
Visites de suivi au personnel enseignant	1 / an (2 ans)	Nouveau programme de lecture	<u>2001-2002</u> N 1-2 <u>2002-2003</u> N 1-4	<u>2001-2002</u> 4,690 60 % <u>2002-2003</u> 6,634
Cercles de renforcement 1 (2004-2005)	~ 2.5 / école (1 an)	Lecture	N 1-6	10,541 cercles ~ 2.5 / école ~ 6 instit. / cercle Présence Session 1: 86 % Session 2: 73 %
Cercles de renforcement 2 (2004-2005)	~ 3 / zone (1 an)	Pédagogie active	N 1-6	2,491 cercles ~ 3 / zone ~ 19 instit. / cercle Présence : 60 %

⁶⁵ Ces chiffres indiquent que 47% de l'échantillon d'institutrices et instituteurs ayant fait partie de l'enquête ont écouté en moyenne 3 programmes d'une demi-heure sur le total des 17 diffusés.

Tableau synthèse 2: Ateliers donnés à l'intention des personnes en charge de la supervision pédagogique entre 1998-1999 et 2003-2004

ANNÉE	THÈME	DURÉE	Nb de participantes et participants (% présence)
1998-1999	Approches et stratégies d'enseignement centré sur l'élève	4 jours	376 ex-DPSP
	Approches et stratégies d'enseignement centré sur l'élève	3 jours	4,000 directrices et directeurs d'école
	Animation de réunions d'exploitation des émissions de radio <i>Pas à pas</i> diffusées		
	Mise en oeuvre de recherche action en classe	5 jours	446 agents locaux/régionaux de l'éducation
2002-2003	Utilisation des critères de qualité dans la planification d'améliorations éducatives et scolaires	5 jours	364 DSEE (92 %) 2, 863 directrices/directeurs d'écoles de 3 classes ou plus (86 %)
	Supervision participative du personnel enseignant	3 jours	(794 + participantes et participants) ⁶⁶
	Approches et stratégies NFQE	5 jours	3,495 membres du personnel de supervision pédagogique n'ayant jamais animé de réunions bimestrielles auparavant ⁶⁷
2003-2004	Cercles de renforcement (pédagogie active)	4 jours	1,045 DSEE + DSEE adjoints/adjointes (98 %)
	Cercles de renforcement (lecture)	5 jours	4,423 directrices/directeurs d'école (99 %)

⁶⁶ Nombre de participantes et participants, dont 444 directrices et directeurs d'école, dans cinq des sept régions (les données étaient incomplètes au moment où le rapport NFQE fut écrit). Les autres ayant participé comprenaient: des professeurs titulaires aux niveaux primaire ou secondaire, des DSEE, des professeurs d'école normale, des spécialistes de la formation continue, des coordonnatrices ou coordonnateurs NFQE, et des spécialistes en statistiques.

⁶⁷ Dont près de 3,000 directrices ou directeurs d'école de 3 classes ou plus.

Annexe B. Mandat

STATEMENT OF WORK

Program Evaluation
USAID/Guinea, Basic Education Program

Summary

USAID/Guinea, via its Basic Education Strategic Objective (SO 3), solicits the services of an evaluation organization to perform a program evaluation.

Background

Guinea's education sector faces problems similar to many of its Sub-Saharan African neighbors. The sector has made progress in recent years but still faces serious difficulties, including operating in a troubling political and socio-economic environment. On the supply side, the sector is in a critical state and lacks appropriate resources, including infrastructure, technical support, teachers, and materials. The Government of Guinea (GOG) resources for education dwindle each year while the school-age population surges. The lack of qualified teachers and instructional materials poses a threat to the educational quality gains made to date and hinders the GOG's ability to meet the rapidly growing demands and size of the school-going population, particularly at the elementary school level.⁶⁸ Serious spill-over effects are evident at the secondary school level. As a consequence, communities are losing confidence in the capacity of the education system at this level, though at the elementary level, they are increasingly welcoming, establishing or contributing to private and/or community schools. While increased community participation in education is a positive step, more viable long-term solutions that strengthen community-government partnerships are needed. The coordination required by multiple multilateral and bilateral donor organizations supporting education interventions in Guinea, but also necessary for a more cohesive set of interventions, poses a management challenge to the GOG.

Numerous efforts have been made to redress the system's problems but these are insufficient in scope and scale, especially given the rapid expansion in educational demand. The GOG has developed and implemented national strategies to increase access to, and later quality of, basic education, including an Education Sector Adjustment Program (PASE I from 1990-1995; PASE II from 1995-2000). In 2002, Guinea joined other developing countries in subscribing to the tenets, goals and targets of Education for All (EFA) by 2015, adapting them to Guinea's needs and priorities. The Technical Secretariat of Education for All (ST-EPT) was established to head the effort. Unlike the previous PASE program which focused exclusively on primary education, Guinea's EFA program takes a holistic approach to the education sector, bringing together three separate ministries and services from early childhood through the university level. This system-wide approach has drastically increased the management burden on both central and decentralized levels of the education system.

In the early 1990s, USAID/Guinea's basic education program supported the PASE programs. In 1997, USAID/Guinea began implementation of its current nine-year country strategy, broadening and deepening USAID's earlier support for basic education in Guinea. Through its Education Strategic Objective (SO3) to "provide quality basic education to a larger percentage of Guinean children, with emphasis on girls and rural children," USAID/Guinea works to improve the well-being of Guinean

⁶⁸ The average number of students per classroom in Guinea during the 2003-04 school year was 45, up from 35 at the outset of USAID/Guinea's Country Strategic Plan.

citizens and to enhance their ability to participate fully in the transition to democracy and economic prosperity.

Activities under this SO strive to achieve four Intermediate Results (IRs):

IR 3.1: Improved Sectoral Strategic Planning, Management, and Decision-Making

IR 3.2: Improved Instruction in Basic Education

IR 3.3: Improved Community Participation in Basic Education

IR 3.4: Improved Regional and Gender Equity in Basic Education

Activities related to IRs 3.1 and 3.2 respond to the EFA program's focus on decentralization using a "top-down" approach that provides technical assistance to the Ministry of Pre-University and Civic Education (MEPU-EC) focusing on the development of information-based decision-making, of resource management and skills at the national, regional, and prefectural levels of the primary school system. Activities also include significant efforts to strengthen education services at the regional, prefecture, and sub-prefecture levels to address the poor quality of instruction through a "multi-channel" approach. Activities related to IRs 3.3 and 3.4 reinforce the education sector from the "bottom up," by increasing the participation of civil society in basic education and advocating for quality and equity at the grassroots level. Funding through the life of the SO stands at \$55.7 million, with annual obligations of approximately \$7 million.

USAID's education activities are currently implemented under three projects, in close collaboration with the MEPU-EC, the Ministry of Technical Education and Professional Training (METFP), education line personnel, sub-grantee partners and an informal network of Guinean non-governmental organizations (NGOs). The Guinea Links Project is a one-year \$3.65 million Cooperative Agreement with the Education Development Center (EDC), with RTI (Research Triangle Institute) and Academy for Education and Development (AED) as major subgrantees. Guinea Links focuses on activities under IRs 3.1 and 3.2 with national coverage. It builds and follows on the Fundamental Quality and Equity Levels project (FQEL), which was a nine-year, \$21 million contract with major activities towards the same results. The Support to Teacher Education and Training (STET) Project, a new one-year \$375,000 Cooperative Agreement with the International Foundation for Education and Self-Help (IFESH), also focuses on activities under IR 3.2. The Community Support and Equity in Guinean Primary Education project (PACEEQ) is a five-year \$21 million cooperative agreement with World Education. PACEEQ sub-grantees include AED, Save the Children, EDC, and RTI. PACEEQ implements activities under IRs 3.3 and 3.4 with selected coverage in all of Guinea's eight regions. Other, smaller USAID/Guinea education interventions include an HIV/AIDS and Education study tour and action plan, the distribution Grades 1-4 Language Arts textbooks, textbook teacher training, and MEPU-EC workshops on Education for All (EFA) and the Fast Track Initiative (FTI).

Many major donors have suspended education programs in Guinea due to political and economic problems (e.g. EU, AfD), though some have recently announced a comeback or expressed interest in basket-funding mechanisms (e.g. AfD, KfW, World Bank). USAID has remained steady and prominent in its education sector investments and is well-placed to respond to the evolving needs of the education system and the goals of the twelve-year EFA program. Further education investment opportunities exist in areas that have seen the greatest change or that demonstrate the greatest need, i.e. teacher professional development, education reform management

(including coordination, planning and capacity building), sector-wide EMIS initiatives, equity, and civil society participation, among others.

USAID/Guinea's current Country Strategic Plan (CSP) ends September 30, 2006. USAID needs to assess what has been achieved during the life of the current SO and develop new interventions for the next strategic period. Previous evaluations of the Education SO programs have been limited to an evaluation focusing on girls' education (SAGE project), an assessment in 1999, and project-level internal reviews. The 1999 assessment was almost entirely in-house, yielded little new knowledge, and was of limited use. No other evaluation, and certainly no external evaluation, has been carried out on the entire basic education portfolio during the lifetime of this CSP.

At the same time, USAID's headquarters in Washington is developing new country strategic planning business model which may have a significant impact on activities in Guinea. Preliminary Agency programming guidance includes an emphasis on greater multi-sectoral activities and a possible emphasis on youth. While USAID funding for education sector support in Guinea is anticipated to continue over the next several years, providing opportunities in the areas of pre-service and in-service teacher training, textbook development, girls' scholarships, community participation, and the mitigation of the impact of HIV/AIDS on the education sector, it is not yet clear what earmarks will remain and/or change. However, it is expected that the enormous challenges that remain to achieve the goal of a quality universal primary education by 2015 in Guinea, as well as the role of education as a stabilizing factor and pertinence in promoting peace, will heavily influence the development of USAID/Guinea's education strategy under the Mission's next CSP.

Scope of Work

The purpose of this Delivery Order is to contract one recipient organization to conduct an external summative evaluation of the impact and effectiveness of the major SO programs and activities.

External summative evaluation of USAID/Guinea's education program

The purpose of the evaluation is to assess the impact of USAID-funded activities under SO 3 on the Guinean education system. The primary focus of the evaluation will be on the FQEL and PACEEQ projects but will also include other major education program activities.

Specifically, the goals of the evaluation are to:

Identify the intended and unintended results, lessons learned, and best practices of SO3 education activities in Guinea since their inception;

Evaluate the viability of the approaches and activities implemented and their impacts on SO3's four intermediate results:

IR 3.1: Improved Sectoral Strategic Planning, Management, and Decision-Making

IR 3.2: Improved Instruction in Basic Education

IR 3.3: Improved Community Participation in Basic Education

IR 3.4: Improved Regional and Gender Equity in Basic Education;

Assess the impact of SO3 activities on student achievement and learning; and Assess issues of program efficiency and sustainability.

Scope of Work

The contractor will:

Develop the evaluation plan to propose to the USAID mission for approval.

The plan should describe the evaluation methodology to be used, including sample size and coverage (relevant to activity geographic and demographic coverage - regions/prefectures/sub-prefectures), techniques (including comparisons of project and non-project areas and stakeholders, where appropriate and possible), site selection, information sources, etc.

The evaluation methodology should clearly outline how the evaluation team will work with the mission staff, the Ministry of Education, partner NGOs, and stakeholders at various stages of the evaluation i.e. providing input into the evaluation plan, providing feedback to the draft report, and participating in the final evaluation report out.

USAID's FQEL education sector planning and learning quality activities are national in scope, reaching education authorities at the national, regional, prefectural and sub-prefectural levels of the administrative structure. Key evaluation subjects would include national and local authorities and their offices and/or "services," teachers (including contractual, community-school, public and private school teachers), pupils, schools and parents.

USAID's PACEEQ community participation and equity activities cover 19 of 25 prefectures, in six of Guinea's eight regions. Key evaluation subjects would include pupils, parents, schools, teachers, community, sub-prefecture, prefecture and regional APEAEs (PTAs), FEGUIPAE, local NGOs, the Comité d'Équité, Rural Development Committees (CRDs) and girls' education Local Alliances.

Analyze SO3 activities and their impact on access, quality, equity, efficiency, and on children's learning. Specifically:

Evaluate the strategies, models, and approaches used in SO3 activities and their appropriateness and validity given the context and target populations. This should include an analysis of the effectiveness of USAID's grassroots/civil society-strengthening approach.

Evaluate the impact of SO3 activities on the quality of teaching in primary schools.

Assess the program's approach to and impact on gender equity and rural/urban equity. This should include an evaluation of the local alliances developed through the SAGE and PACEEQ programs.

Analyze and evaluate the nature and impact SO3 activities on community participation in education.

Analyze how well the education program has addressed cross-cutting issues of HIV/AIDS, equity, and gender.

Analyze the impact of SO3 activities on children's learning.

Assess the FQEL capacity-building activities and their impact on sectoral strategic planning, management, and decision-making.

Analyze the impact of SO3 activities on education policy in Guinea.

Evaluate the impact and sustainability of the interactive radio instruction program.

Analyze the management and impact of Africa Education Initiatives programs in Guinea. This should include an analysis of how these programs are integrated with other SO3 activities.

Consider the issue of sustainability when evaluation SO3 activities.

The evaluation team must coordinate closely with the team working on the sector study on fragility.

Deliverables

Evaluation Work Plan. The Contractor will prepare and submit a detailed evaluation plan and the proposed methodology for USAID/Guinea's review and approval at the start of the contract. The work plan should describe activities and provide a schedule for implementation. The contractor must also hold two or three working sessions with the Ministry of Education, NGOs, key partners and other stakeholders. The initial working session should be held upon arrival in country to solicit input for the evaluation plan. Within four days of arrival in Guinea, the contractor will present the finalized work plan to mission staff and clarify any questions relating to the task.

Progress Report and Briefings. The contractor will provide periodic briefings and reports to the education team and other Mission personnel, on an as needed basis.

Evaluation Report and Presentations. The Contractor will prepare:

- A draft evaluation report;
- A presentation or briefing of the draft evaluation report in the final week to the mission education team and related teams, the Ministry of Education, partners, and other key stakeholders, at which time USAID/Guinea and partners will provide comments to be incorporated in the final draft of the document;
- A final evaluation report in English that will include Executive Summary, Major Findings, Conclusions and Recommendations and
- A French translation of the Executive Summary and Recommendations.

The English version of the final report must be submitted to the Education team before the departure of the team leader. The French version of the final report must be submitted to the Education team no more than two weeks after the team leader's departure from Guinea.

The outline of the program evaluation report will be determined in discussions with SO3. The report will not exceed 50 pages. It will be in English with a French summary of major sections. The report must clearly distinguish between findings, conclusions, and recommendations. Contractor will submit two (2) paper copies and an electronic copy in Microsoft Word 2000 format, with any supporting documentation in Word, XL or other relevant software to the Education team.

The primary audience for the evaluation report will be USAID, with secondary audiences including the Ministry of Pre-University and Civic Education (MEPU-EC) and USAID/Guinea's implementing partners.

Team Composition and Duration

The duration of the evaluation mission should be up to 5 weeks. The contractor will provide up to five key personnel for this task. The team should include a team leader and up to four additional education specialists. There should be a balanced gender mix on the team, to the extent possible. One to two team members must be Guinean nationals. The contractor should ensure that Guinean team members participating in the program evaluation do not have a close connection to USAID's education programs in Guinea.

The education team leader must be an international education development specialist. The team leader is responsible for the overall management of the contract team's evaluation effort. Specific responsibilities should include: consulting with SO 3 team members at the beginning and key intervals of the program evaluation; coordinating and supervising team members and major evaluation activities, including documentation review, interviews, analysis and formulation of recommendations; oversight of the team work plan and ensuring that all the tasks required of the team are satisfactorily accomplished; completing and submitting the final English Evaluation Report draft and the evaluation summary in French to USAID/Guinea before departure.

All team members should have at least 5 years experience in international education development and a strong proficiency in both English and French (at a level equal to or better than the Foreign Service Institute (FSI) rating of S3+/R3+). They must have a minimum academic training at the Masters level.

In addition, the team must have the following mix of skills and experience:

- Significant experience in design, implementation, and evaluation of education programs in developing countries, preferably in Francophone Africa
- Knowledge of teacher training and measuring the quality of teaching.
- Significant experience in testing and measuring student achievement.
- Strong knowledge of education sector structures, systems, and policies in Africa,

particularly under Education for All programs, and in policy and planning areas related to USAID's basic education programs
Prior experience managing or working in system-wide or multi-donor education programs in a development context, preferably in Africa
Close familiarity or knowledge of USAID, results-based approaches and programming.
Background in women in development (WID) or Gender and development (GAD), preferably in education gender equity
Background or experience in community and/or civil society participation issues, preferably as it relates to education
In-depth and broad-based knowledge of and experience with the Guinean political and educational context.

USAID will make available necessary information and expects the contractor will use the following data sources (and any other relevant suggested sources):

Relevant background documents such as the program results framework and PMP, USAID/Guinea's annual reports, implementing partner reports and evaluations, sector studies and assessments (e.g. RESEN, *rapport d'état d'un système éducatif national*, February, 2005)

Student test scores and other findings from student-centered studies

Official Education Department documents (national, regional, prefectural, sub-prefectoral)

Teacher and classroom observations

School, prefectural, regional and national statistics

Village/local demographic data

Donors, NGOs, USAID/Guinea staff and implementing partners, USAID staff in Washington

Key informants with historical knowledge of basic education in Guinea, especially past GOG education planning and management systems (e.g. former ministry and local education officials).

Logistics And Schedule

Technical Direction, Relationships and Responsibilities

The Contractor will work under the technical direction of the SO3 Team Leader and the Education Program Advisor with input from the Program Office. SO 3 and other Mission personnel will be available as subjects of data collection and information gathering for the program evaluation, as well as for coordination, design, input and co-facilitation purposes for the sector studies

All coordination with the GOG will be done through the SO 3 Team. Periodic meetings between the SO 3 Team Leader, Education Program Advisor and contractors will be held for progress monitoring or making changes in the work plan, the report outline, or the report itself. Final approval of deliverables rests with the USAID/Guinea SO 3 Team.

Annexe C. Documents consultés

DOCUMENTS CONSULTÉS

USAID

- ❖ Bureau for Africa, Office for Sustainable Development, Le rôle des ONG dans l'éducation de base en Guinée, Janvier 2002
- ❖ Bureau for Africa, Office for Sustainable Development, Evolving Partnerships – The Role of NGOs in Basic Education in Africa, Yolande Miller-Grandvaux and al, July 2002
- ❖ Education in Crisis Situations – Mapping the Field, 2005
- ❖ Fragile States Strategy, January 2005
- ❖ Guinea – Fragile States Assessment – Results and Recommendations, April 2005

USAID/Guinée

- ❖ Country Strategic Plan – USAID Assistance to Guinea – FYs 1998-2005, May 1997
- ❖ Results Review and Resources Request (R4) – FYs 2001 to 2003
- ❖ Annual Reports (FY 2002 to 2005)
- ❖ Performance Monitoring Plan (September 2005)

Gouvernement de la République de Guinée

- ❖ Programme d'Ajustement du Secteur de l'Éducation – République de Guinée (n.d.)
- ❖ Guinea – Education for All, Report No. PID8338 (July 1999)
- ❖ Éducation pour tous / Document de projet (Juin 2001)
- ❖ Republic of Guinea, Poverty Reduction Strategy Paper, January 2002

MEPU-EC

- ❖ MEPU-EC / SSP / Section statistiques et informatique
 - Annuaire statistique / Enseignement primaire / Année scolaire 2004-2005
 - Volume I : Tableaux statistiques
 - Volume II : Partie analytique
 - Informations statistiques / Enseignement primaire / Année scolaire 2003-2004
- ❖ Note circulaire fixant le cadre général de partenariat et de l'intervention des associations de parents et d'amis de l'école dans les établissements scolaires et au sein du système éducatif (septembre 2005)

Documents de référence générale sur l'éducation en Guinée

- ❖ USAID-CDIE, Impact Evaluation – Promoting Primary Education for Girls in Guinea, November 1999
- ❖ Scolarisation en Guinée / Résultats de l'EDSG-II 1999 – Rapport de synthèse
- ❖ Education Reform in Sub-Saharan Africa: Paradigm Lost?, Jeanne MOULTON and al, Greenwood Press, Westport, 2002
- ❖ Rapport synthèse du séminaire sur le RESEN (Conakry 3-4 mars 2005)
- ❖ Zoom sur un système éducatif: La Guinée en questions, Mathieu BROSSARD et Aboubacar Sidiki YATTARA (n.d.)

Projet NFQE

- ❖ Phase I
 - Best and Final Offer (1997?)
 - Revised Implementation and Performance Milestones Plan, April 1998
 - Annual Work Plans and Reports (Years 1, 2, 3, 4)
 - Option 1 – Guinea FQEL Project: Technical Approach and Summary of Activities (February – July 2001)
 - Implementation Plan (February – July 2001)
- ❖ Phase II

- Continued Improvement in Educational Planning and Practice, May 2001 (*Technical Proposal*)
- Milestones Plan
- Quarterly Reports (from July 2001 to June 2005)
- ❖ (*Tableau*) Sommaire des activités de formation continue dispensée par le projet NFQE-EDC *Version provisoire* (Janvier 2006)
- ❖ Reports on the following milestones
 - Phase I
 - 1.1 Situational analysis
 - 1.3 Description of 3 “resource-lean” classroom models developed with and approved for further research in schools by INRAP Director
 - 1.4 Provisional instructional objectives for Grades 1 and 2 (math and French) completed and approved by MEPU counterparts in a form suitable for materials and test development
 - 1.5 Strategic vision for Steering Committee (SC) in form of a set of statements approved by the SC and its convener, developed and accepted
 - 2.1 Draft teacher training manuals for teachers in grades 1-3 accepted by MEPU counterparts for use in training of trainers and supervisors workshops
 - 2.3 The equivalent of two weeks of training delivered to 15,000 teachers throughout the school year via a combination of workshops, observations, cluster meetings, radio broadcasts, and/or assignments along with corresponding training for head teachers and supervisors
 - 2.4 MEPU staff (two staff from central level, one staff at all other relevant levels with planning duties) trained in use of multi-year planning framework that incorporates FQEL targets
 - 2.5 Analysis of Year 2 test data completed
 - 2.6 Provisional instructional objectives for Grades 3 and 4 (math and French) completed and approved by MEPU counterparts in a form suitable for materials and test development
 - 3.2 Guidance manuals on audit, procurement and inventory written and at least one staff member from every unit in the government concerned with audit, procurement or inventory receives two days of training
 - 3.4 Analytical and EMIS systems in use in plan formulation and policy direction and discourse
 - 3.5 Provisional instructional objectives for Grades 5 and 6 (math, French and science) completed and approved by MEPU counterparts in a form suitable for materials and test development
 - 4.1 Classroom study on gender effects completed and presented to meeting of key stakeholders (national / regional / local)
 - 4.2 25,000 teachers’ manuals and 2,599,881 brochures or equivalents printed / produced and distributed
 - 4.3 MEPU staff fully trained and capable of ongoing development of medium-term planning tools
 - 4.5 Staff fully trained and capable of sustained process of consultation reflected in responsible and accountable interactions with civil society and communities on policy matters
 - 4.6 The equivalent of two weeks of training delivered to 17,300 teachers throughout the school year via a combination of workshops, observations, cluster meetings, radio broadcasts, and/or assignments along with corresponding training for head teachers and supervisors
 - Draft teacher training manual for teachers of grades 5 and 6 accepted by MEPU counterparts for use in training of trainers and supervisors workshops
 - Phase II

- 1.1 Ministry's acceptance of report recommending next steps toward ensuring the usage, integration and comprehension of NFQE Phase I instructional materials (print materials and *Interactive Radio Instruction* (IRI) programming)
- 1.2 Strategy conference with multiple stakeholders (e.g. MEPU-EC personnel at central, IRE and DPE levels, NGOs, partners in teacher training, selected school directors and teachers, etc.) held to discuss approaches to upgrading Grades 1-6 teachers' content area knowledge in French and mathematics, based on assessment of teacher subject area knowledge and recommendations contained in the report
- 1.3 At least 17,003 (80 %) Grade 1-6 teachers in government-approved public and private schools across all regions and in both urban and rural areas of the country (i.e. roughly 80 % of all urban and 80 % of all rural teachers in every region) receive 60 hours of in-service teacher training broken down as follows:
 - 24 hours through 4 6-hour bimestrial meetings in support clusters
 - 33 hours of IRI broadcasts
 - 3 hours of *Pas à pas* radio programs

In addition, at least 6,891 (80 %) of Grade 1 and 2 teachers across all regions of the country in both rural and urban areas receive 30 hours (five, 6-hour days) of intensive face-to-face training in the teaching of reading.
- 1.4 Small brochures addressing AIDS issues in the classroom context printed and distributed with MEPU endorsement to 6,000 teachers and selected supervisors (e.g. CSEEs) of Grades 5-6
- 1.5 At least two policy studies relating to school quality (i.e. factors relating to grade promotion and repetition decisions; performance of school directors as pedagogical leaders) are completed by the Strategic Planning Team / Équipe de planification stratégique (EPS) and other central level MEPU-EC personnel involved in research and data analysis, and the results of the studies presented to and debated by the MEPU-EC Steering Committee and relevant education sector partners
- 1.6 Short-story books (livrets) for students in grades one and two are printed and distributed to all 1st and 2nd grade students throughout the country, in the ratio of one book for every four students
- 2.1 At least 80 % of instructional supervisors in all 38 prefectures/communes (e.g. 302 DPSPs, 37 CSEEs, 37 CFC directors, 189 CPMFs, 48 PENs, and 3,200 school directors) receive 30 hours (five 6-hour days) of training in pedagogical leadership and the use of approaches, strategies and materials developed during phase one of the project
- 2.2 At least 18,603 (80 %) Grade 1-6 teachers in government-approved public and private schools across all regions and in both urban and rural areas of the country (i.e. roughly 80 % of all urban and 80 % of all rural teachers in every region) receive 60 hours of in-service teacher training broken down as follows:
 - 24 hours through 4 6-hour bimestrial meetings in support clusters
 - 33 hours of IRI broadcasts
 - 3 hours of *Pas à pas* radio programs

In addition, at least 6,083 (80 %) of Grade 3-4 teachers across all regions of the country in both rural and urban areas receive 30 hours (five, 6-hour days) of intensive face-to-face training in the teaching of reading.
- 2.3 Prefecture/commune specific plans for preservation and use of materials developed during project's first phase adopted in at least 20 prefecture/communes, representing all 8 regions of the country
- 2.5 Modification completed of approximately one-third of IRI programs (i.e. 132 programs), based on study of IRI effectiveness in the classroom

- 2.6 IRI programs reach at least 80 % of all Grade 1 to 6 classes with their teachers and students, in both urban and rural areas, and in full-day, morning and afternoon shifts, either through direct broadcasts or recorded versions
 - 3.1 At least 20,203 (80 %) Grade 1-6 teachers in government-approved public and private schools across all regions and in both urban and rural areas of the country (i.e. roughly 80 % of all urban and 80 % of all rural teachers in every region) receive 60 hours of in-service teacher training broken down as follows:
 - 24 hours through 4 6-hour bimestrial meetings in support clusters
 - 33 hours of IRI broadcasts
 - 3 hours of *Pas à pas* radio programs

In addition, at least 5,408 (80 %) Grade 5-6 teachers across all regions of the country in both rural and urban areas receive 30 hours (five, 6-hour days) of intensive face-to-face training in the teaching of reading and other pedagogical areas of need
 - 3.2 Prefectoral Steering Committee for Education (Comité Préfectoral de l'Éducation) in a total of at least 8 prefectures across at least 3 regions are engaged in carrying out planned actions which contribute to improve quality of education (e.g. monitoring textbook inventory and use at the school level, ensuring payment of contract teacher salaries, monitoring student and teacher absenteeism)
 - 3.3 Quality indicators-based planning and evaluation tools are being used in at least 6 IREs and 15 DPE / DCE offices, as shown by planning and evaluation reports produced by these offices that include appropriate application of quality indicators and other results which show evidence of use of tools (e.g. methods used for evaluation, needs estimation, and resource distribution)
 - 3.4 Revised policy on APEAE role, developed through a consultative process with stakeholders from local to national levels, adopted by MEPU-EC
 - 3.5 The adjusted experimental effect of Grade 2 post-test scores for French and mathematics for the academic years 2001-2002 to 2003-2004, when disaggregated by gender and zone, will surpass by +2 the adjusted post-test scores of the 1998-1999 control group
 - 4.1 At least 13,622 grade 1-6 teachers (50% of all teachers) in both urban and rural areas across all regions of Guinea demonstrate use of student-centered, active, equitable instructional approaches and strategies
 - 4.2 At least twice a year, representative, national sample of urban and rural school directors and DPSPs initiate and implement training sessions for teachers under their supervision that focus on approaches, strategies and materials developed during phase one and reinforced in phase two of the project
 - 4.3 Quality indicators-based planning and evaluation framework and tools are being regularly used in all IREs and at least 28 DPE / DCE offices, as shown by routine planning and evaluation reports produced by these offices that include appropriate applications of quality indicators and other results which show evidence of use of tools (e.g. methods used for evaluation, needs estimation, and resource distribution)
 - 4.4 MEPU-endorsed financial planning and projection model used to support dialogue and decision-making in at least 3 national and 3 regional planning or option-analysis activities on topics such as: cost-analysis of various teacher training models; cost-analysis of proposed options for new DPSP structure; projection of needs and costs of educational materials for schools.
- ❖ Indicators reports Phase II
- IR 1
 - SO3 PMP Indicators: Global (3.1 to 3.4); R1 (3.1.1 to 3.1.3); R4.4 (3.4.4) – July 2005
 - IR 2

- 3.2.1 Hours of multichannel inservice training (2002-2003 + 2003-2004 + 2004-2005)
- 3.2.2 Number of students benefiting from interactive radio instruction (2003 + 2004 + 2005)
- 3.2.3 Percentage of teachers achieving acceptable score on pedagogical practices observation tool (2002-2003 + 2003-2004 + 2004-2005)
- 3.2.4 Amélioration du rendement scolaire en français des élèves de 2^{ième} année (2002-2003 + 2003-2004 + 2004-2005)

Projet NFQE – Documents relatifs plus spécifiquement au RI 1

❖ Critères de qualité

- Consultations sur un système de suivi des progrès vers l'école de qualité fondamentale – Cahier du participant (1-15 février 1999)
- Résultats des consultations sur un système de suivi des progrès vers l'école de qualité fondamentale au niveau régional et de la ville de Conakry (1-15 février 1999)
- Consultations sur l'évaluation et la planification pluriannuelle vers l'école de qualité fondamentale – Cahier du participant (15 – 30 novembre 1999)
- Consultations sur les niveaux de qualité dans les domaines de : partenariat école – communauté, encadrement pédagogique des maîtres, matériel didactique et manuels – Cahier du participant (22 janvier – 2 février 2001)
- Vers l'école de qualité – Recueil d'outils d'évaluation et de planification à la base des critères de qualité – Outils à l'usage des directeurs d'école, DPSP/DPC et DSEE (juillet 2002)
- Fiche d'appréciation de la situation de l'école par rapport aux critères de qualité (« FASE » version allégée) – Canevas et instructions (juin 2004)
- Vers l'école de qualité – Formation – renforcement des capacités des acteurs locaux en diagnostic, planification et suivi-évaluation à l'aide des critères de qualité – Guide du formateur (non daté)
- Vers l'école de qualité – Manuel d'accompagnement à l'intention des DSEE, CDR et C/APEAE pour appuyer les activités de diagnostic, planification et suivi – évaluation à la base (non daté)
- Vers l'école de qualité – Guide du formateur – Formation des directeurs d'école, DPSP/DPC et délégués scolaires à la mise en application des critères de qualité et à l'utilisation des outils de planification, d'évaluation et de suivi (non daté)

❖ Consultations sur la préparation de la rentrée scolaire

- Consultations sur la préparation de la rentrée scolaire 1999-2000 – Cahier du participant (3 – 16 mai 1999)
- Consultations sur la préparation de la rentrée scolaire 2000-2001 et l'évaluation de la gestion des ressources au niveau des écoles (28 avril – 12 mai 2000)
- Consultations sur la préparation de la rentrée scolaire 2000-2001 et l'évaluation de la gestion des ressources au niveau des écoles – Cahier du participant (28 avril – 12 mai 2000)

❖ Consultations NFQE du 15 au 30 novembre 1999 portant sur l'évaluation rétrospective et la planification pluriannuelle

- Synthèse des résultats (mars 2000)
- Document de travail 1 – L'affectation des enseignants par rapport aux critères NFQE
- Document de travail 4 – Rapport sur l'exercice en planification à moyen terme

❖ Diagnostic organisationnel participatif

- Atelier de formation – action sur la méthodologie du diagnostic organisationnel participatif de la DPE/DCE – Dabola, du 21 au 30 novembre 2002 – Rapport synthèse de l’atelier
 - Guide méthodologique du diagnostic organisationnel participatif des directions préfectorales et communales de l’éducation (24 décembre 2002)
 - Rapport final : diagnostic organisationnel participatif de la DPE de Dabola (24 décembre 2002)
 - Résultats des diagnostics organisationnels participatifs dans les DPE/DCE pilotes – Rapport synthèse de la phase pilote novembre 2002 – mars 2003
- ❖ **Plans de développement de l’éducation**
- Ateliers d’élaboration du plan de développement de l’éducation au niveau de la commune urbaine / CRD – Cahier du participant (juillet 2004)
 - Élaboration du plan préfectoral / communal de développement de l’éducation (PPDE/PCDE) – Manuel du facilitateur – Version provisoire 30 décembre 2004 + Version révisée 1^{er} mars 2005
 - Élaboration du plan préfectoral / communal de développement de l’éducation (PPDE/PCDE) – Fiche pédagogique – Version provisoire 5 janvier 2005
 - Élaboration du plan préfectoral / communal de développement de l’éducation (PPDE/PCDE) – Annexe – Version provisoire 5 janvier 2005
- ❖ **Partenariat communauté – administration scolaire**
- Consultations à la base entre la communauté et l’administration scolaire – Guide méthodologique (décembre 2004)
 - Rapport technique portant sur le sondage administré au personnel d’école – Année scolaire 2003-2004) décembre 2004)
- ❖ Résultats de l’étude sur les délégués pédagogiques sous-préfectoraux (DPSP) – février 2001
- ❖ Structure et fonctionnement des services déconcentrés du MEPU-EC – Rapport d’analyse de textes réglementaires (février 2005)
- ❖ **Projets de textes**
- Attributions, organisation et fonctionnement de l’inspection régionale de l’éducation (IRE)
 - Attributions, organisation et fonctionnement de la direction préfectorale de l’éducation et de la direction communale de l’éducation (DPE/DCE)
 - Projet de texte d’application portant attributions, organisation et fonctionnement des inspections régionales de l’éducation (IRE) et des directions préfectorales et communales de l’éducation (DPE/DCE)

Projet NFQE – Documents relatifs plus spécifiquement au RI 2

- ❖ Émissions EIR (2 disques compact)
- ❖ Cassettes des cercles de renforcement sur la pédagogie active (4 dont 1 pour les directeurs et 3 pour le personnel enseignant)
- ❖ Affiches diverses
- ❖ Guide de concepteurs
 - Objectifs élaborés pour les 1^{ière} et 2^{ième} années (mars 1998)
 - Objectifs élaborés pour la 3^{ième} année (avril 1999)
 - Objectifs élaborés pour la 4^{ième} année (juin 1999)
 - Objectifs élaborés pour la 5^{ième} année (juin 1999)
 - Objectifs élaborés pour la 6^{ième} année / Nouveau programme (mars 2000)
- ❖ Guide pédagogique EIR / L’enseignement interactif par la radio / 1^{ière} à 6^{ième} années (6 documents non daté)

- ❖ Cahier de l'élève
 - Le cahier de l'élève / 2^{ième} à 6^{ième} années (5 documents non datés)
 - Guide d'enseignement / Le cahier de l'élève / 2^{ième} et 3^{ième} années (2 documents non datés)
- ❖ Lecture
 - Le schéma de lecture 1^{ère} et 2^{ième} années
 - Guide de l'enseignant(e) – Programme de lecture par l'approche communicative
 - 1^{ère} année (août 2001)
 - 2^{ième} année (août 2001)
 - Document d'appui – Ateliers de renforcement 3^{ième} et 4^{ième} années (septembre 2002)
 - Livrets 1^{ère} année (août 2001 sauf *Le ballon* août 2003)
 - Bisou ! Bisou !
 - Je vois
 - Les élèves jouent
 - Le ballon
 - Dans la savane guinéenne
 - La grenouille et le bœuf
 - Le lièvre et la perdrix
 - La graine du papayer
 - Ma famille
 - Livrets 2^{ième} année (août 2003)
 - L'hygiène de Pète
 - Le paludisme
 - Le port
 - Dans la classe
 - Le voyage de Bintia
 - La vaccination
 - Le pain ! Le pain !
 - Le singe et le caméléon
 - Le rêve du cheval
 - La forêt de Zénab
 - L'écureuil et l'escargot
 - L'hygiène et la chèvre
 - Les mots magiques
 - Le musée national
 - Qui est le meilleur ?
 - (*Trois dépliants non datés*) L'apprentissage de la lecture au CP ... Une affaire de tous ! Ce que nous, les :
 - enseignant(e)s du CP,
 - directeurs et directrices d'école,
 - DSEE,pouvons faire pour mieux nous assurer que nos élèves apprennent à lire ...
- ❖ Français et mathématiques
 - Rapport technique d'évaluation portant sur la deuxième année / Épreuves de français et de mathématiques / Enquête auprès des élèves / Année scolaire 2003-2004 (décembre 2004)
 - Rapport sommaire d'évaluation portant sur la deuxième année / Épreuves de français et de mathématiques / Enquête auprès des élèves, des enseignants et des directeurs d'écoles / Année scolaire 2003-2004 (décembre 2004)
 - Rapport sommaire d'évaluation portant sur la deuxième et la sixième années / Épreuves de français, de mathématiques et de sciences / Enquête auprès des élèves, des enseignants et des directeurs d'écoles / Année scolaire 2004-2005 (juillet 2005)
- ❖ Réunions bimestrielles - Guide de l'animateur
 - 9 – Conformité des / P et les 5 étapes du curricula basé sur les compétences. Éducation sur le SIDA. (Novembre 2001)

- 10 – Adéquation entre le programme révisé et le matériel NFQE. Éducation sur le SIDA. (Février 2002)
- 11 – Gestion du temps de la classe. Éducation sur le SIDA. (Mars 2002)
- 12 – Développer le raisonnement mathématique. Éducation sur le SIDA. (Mai 2002)
- 13 – Techniques de questionnement qui renforcent la compréhension en lecture des élèves. (Décembre 2002)
- 14 – VIH/SIDA (Janvier 2003)
- 15 – Utilisation du matériel local pour l’enseignement de la mesure. (Mars 2003)
- 16 – Enseignement de la lecture dans les disciplines. (Mai 2003)
- 17 – La supervision participative – les rôles et responsabilités de l’enseignant et du superviseur. (Novembre 2003)
- 18 – Techniques de questionnement qui renforcent la compréhension en lecture des élèves. (Janvier 2004)
- 19 – Techniques de questionnement qui renforcent le raisonnement en mathématiques. (Avril 2004)
- 20 – Stratégies qui favorisent le développement de la compréhension en lecture. (Mai 2004)
- 21 – Introduction à l’évaluation formative. (Novembre 2004)
- 22 – L’évaluation ponctuelle des apprentissages. (Janvier 2005)
- 23 – L’auto-évaluation des apprentissages et l’évaluation des pairs. (Mars 2005)
- 24 – Introduction à la pédagogie différenciée. (Mai 2005)
- ❖ Ateliers – Guide du formateur
 - Renforcement (5^{ème} et 6^{ème}) – Approches et stratégies de pédagogie active centrée sur l’élève / matériel didactique NFQE, programme révisé. (Août 2001)
 - Renforcement (3^{ème} et 4^{ème}) – Approches et stratégies de pédagogie active centrée sur l’élève / matériel didactique NFQE, programme révisé. (Septembre 2001)
 - Renforcement (3^{ème} et 4^{ème}) – Connaissances académiques et stratégies d’enseignement en lecture et en mathématiques. (Septembre 2002)
 - Renforcement (5^{ème} et 6^{ème}) – Stratégies pour l’amélioration de la compréhension en lecture ; stratégies pour l’amélioration de l’enseignement des fractions ; VIH/SIDA. (Septembre 2003)
 - Introduction – L’encadrement rapproché participatif. (Octobre 2003)
- ❖ Le VIH/SIDA : Réponses à vos questions – Document de référence à destination des enseignant(e)s du primaire (non daté)
- ❖ Final Report – Evaluation of NFQE Reading Programs: Grades 1 and 2, Christine BAILEY, May 2000
- ❖ Évaluation diagnostique des enseignants dans les matières de base, Léo LAROCHE et al, janvier 2002
- ❖ Projet de recherche en lecture – Rapport sommaire d’évaluation portant sur les compétences en lecture des élèves de fin CP2, Version finale, mars 2005
- ❖ Évaluation réalisée dans le cadre du projet NFQE – Analyse longitudinale, juillet 2005

Projet Maillon

- ❖ Revised Program Description and Implementation Plan, July 2005
- ❖ Performance Monitoring Plan (Final Version 2005)
- ❖ Quarterly Reports (from July to December 2005)
- ❖ Réunions trimestrielles - Guide de l’animateur
 - 1 – L’évaluation des compétences en lecture des élèves du CP2 + Outils de collecte des données sur les compétences en lecture des élèves du début CP2. (Novembre 2005)
 - 2 – Techniques d’enseignement-apprentissage de la lecture au CP. (Janvier 2006)

PROJETS PILOTES

Projet d'éducation communautaire en Guinée (EDUCOM) - World Education, Mamou, 1997-2000

- ❖ Description du projet (n.d.)
- ❖ First Annual Work Plan 1997-1998
- ❖ Annual reports (1998, 1999, 2000)
- ❖ Quarterly reports (January – December 1997 + January – September 2001)

Écoles communautaires (ECOM) - Save the Children, Mandiana, 1997-2000

- ❖ Draft Proposal / Promoting Community Participation in Basic Education in Guinea (August 1995)
- ❖ Final Report, October 2001
- ❖ Rapport final projet ECOM 1997-2001
- ❖ Évaluation finale du projet ECOM, Alfred SICOTTE et al, août 2001

Strategies for Advancing Girls' Education (SAGE)

- ❖ Multisectoral Strategies for Advancing Girls' Education – Principles and Practice, Howard WILLIAMS, June 2001
- ❖ Girls' Education Monitoring System (GEMS), Emphasis Country Performance Review, Guinea Country Study (Draft), Juarez and Associates, December 2001
- ❖ Final Activities Report (July 2002)

PACEEQ

- ❖ Phase I (2001-2005)
 - Technical Application (Revised June 2001)
 - Financial Plan (April 2001)
 - Synthèse des sessions de lancement du projet (Mamou, 25 octobre – 2 novembre 2001)
 - PMP Annual Report 2004 (extract)
- ❖ Extension Phase (2005-2006)
 - Revised Technical Proposal (August 2005)
 - Budget Summary (August 2005)
 - Performance Monitoring Plan (December 7, 2005)
- ❖ Quarterly Reports (from October 2001 to December 2005)
- ❖ Annual Reports (2003, 2004)
- ❖ Contractual Documents
 - Amendments of subagreements
 - Protocoles d'accord World Education Guinea - ONG
- ❖ Demandes de projets novateurs
- ❖ Rapports divers
 - Résultats de la collecte semestrielle auprès des APEAE de base à Faranah, Kankan et Labé (septembre 2002)
 - Évaluation interne à mi-parcours / Rapport de synthèse, Felipe TEJEDA, novembre 2003
 - Rapport synthèse de l'évaluation interne à mi-parcours des alliances, Kefing CONDE, octobre 2004
 - Internal Evaluation of the Performance of the Literacy Centers of the PACEEQ Project *Draft*, Kristen Edgar POTTER, November 2004
 - Analyse de la situation scolaire des 16 préfectures d'intervention du PACEEQ pour les années scolaires 2001-2002 / 2002-2003 / 2003/2004 (novembre 2004)
 - Rapport final des activités du programme radiophonique destiné aux APEAE de la région de Labé et de Kankan (décembre 2004)

- Community Participation, Quality and Equity in Guinea's Schools / Evaluation Report of the PACEEQ Project: 2001-2005, Maurice GARNIER and al, June 2005
- Rapport synthèse des enquêtes de base sur le partenariat entre les APEAE et l'administration scolaire (novembre 2005)
- Situation de l'éducation dans la zone PACEEQ (n.d.)
- ❖ Modules de formation
 - APEAE de base
 - Gouvernance interne
 - Qualité de l'éducation
 - Gestion financière
 - Plaidoyer et techniques de négociation
 - Santé en milieu scolaire
 - Équité / Genre
 - Coordinations des APEAE
 - Développement organisationnel
 - Décentralisation et qualité de l'éducation
 - Santé et VIH/SIDA
 - Équité / Genre
 - Plaidoyer et techniques de négociation
 - Gestion financière
 - Alliances
 - Développement organisationnel
 - Décentralisation et qualité de l'éducation
 - Santé et VIH/SIDA
 - Équité / Genre
 - Plaidoyer et techniques de négociation
 - Gestion financière
 - CRD
 - Développement institutionnel
 - Décentralisation et qualité de l'éducation
 - Plaidoyer et techniques de négociation
 - ONG
 - Développement organisationnel et planification stratégique
 - Gestion administrative et budgétaire
 - Plaidoyer et techniques de négociation
 - FEGUIPAE
 - Développement organisationnel et planification stratégique
 - Plaidoyer et techniques de négociation
 - Coordinations régionales des APEAE
 - Planification stratégique
 - Guide de formation des formateurs en animation et andragogie (décembre 2005)
 - Rapport synthèse / Ateliers de conception et d'adaptation des modules de formation des cibles du projet PACEEQ (janvier 2006)
- ❖ Livrets de post-alphabétisation
 - Qualité de l'éducation (avril 2004)
 - Mobilisation communautaire face à l'expansion du VIH/SIDA (juillet 2004)
 - Des actions pour l'épanouissement des filles (février 2005)
- ❖ Système de suivi-évaluation
 - Guide de collecte
 - Fiches ERO
 - ONG
 - Alliances locales (octobre 2005)
 - Coordinations APEAE (octobre 2005)
 - Coordinations préfectorales et régionales (novembre 2005)
 - Fiches de collecte

- Alliance – Fiche de collecte trimestrielle (décembre 2005)
 - APEAE – Fiche de collecte trimestrielle (décembre 2005)
 - Coordination APEAE – Fiche de collecte trimestrielle (décembre 2005)
 - Alphabétisation initiale - Fiche de collecte (décembre 2005)
 - Post-alphabétisation - Fiche de collecte trimestrielle (décembre 2005)
- ❖ Documents divers
 - Code géographique
 - Situation des cibles du PACEEQ (tableau)

AUTRES ACTIVITÉS

AMBASSADOR'S GIRLS' SCHOLARSHIP PROGRAM (AGSP) / WORLD EDUCATION

- ❖ Technical proposal (August 2004)
- ❖ Budget Proposal (August 2004)
- ❖ Summary Budget (2005-2006)
- ❖ PACEEQ, Partie AGSP (extrait) du quinzième rapport trimestriel couvrant la période 1er avril – 30 juin 2005
- ❖ Traitements de demandes de projets novateurs (5 cas)

TEXTBOOKS FOR A GLOBAL SOCIETY

- ❖ Manuel de français / Livre de l'élève (1^{ière} année, 2^{ième} année), INRAP 2003
- ❖ Guide méthodologique du manuel de français (1^{ière} année, 2^{ième} année), INRAP 2003

Support to Teacher Education and Training Project (STETP) – International Foundation for Education and Self-Help (IFESH)

- ❖ Technical Application (June 2005 Amended)
 - ❖ AEIS and STETP in Guinea – Quarterly Report (October – December 2005)
-

Annexe D. Personnes rencontrées

PERSONNES RENCONTRÉES

USAID Washington

EGAT

Yolande Miller-Grandvaux, Senior Education Advisor and Regional Coordinator for Africa

Claire Ignagowski, Youth Specialist

Africa Bureau

Joe Kitts, Senior Education Advisor, Education Division

Bernard Lane, Guinea Desk Officer

Tracy Brunette, Basic Education Advisor

Tye Ferrell, Democracy and Governance Advisor

Charlie Feezel

USAID Guinée

Jack Winn, Directeur de la Mission

Victoria Michener, Coordinatrice des résultats stratégiques

Équipe de l'Éducation

LeAnna Marr, Chef d'équipe

Marisol Perez

Ahmed Tidiane Diallo

Hadja Arabiou Diallo

Dr Maladho Balde

MEPU-EC / Conakry (Ministère de l'enseignement pré-universitaire et de l'éducation civique)

Sekou Kaba, Secrétaire général

ElHaj Saidou Souare, Conseiller du ministre

Inspection générale

Souleymane Sangaré, Inspecteur général

Almamy Samba Camara, Inspecteur général adjoint enseignement élémentaire

Jacob Tolno, Inspecteur général adjoint enseignement secondaire

Éducation pour tous

Dr Aboubacar Sidiki Yattara, Coordonnateur national

Dr Thierno Diallo

Service des statistiques et de la planification

Bakary Diawara, Directeur

Souleymane Camara, Chef section études et planification

Alpha Aliou Barry, Chef section statistiques

Saïd Kande, Chargé d'études statistiques

Mamadou Keita, Responsable de la carte scolaire

Service formation continue

Alpha Mamadou Bah, Chef

Direction nationale de l'enseignement élémentaire

Karamoko Camara, Responsable de la sous-composante PAREEG

Thierno Tanou Sow, Responsable de l'animation pédagogique

Direction des affaires administratives et financières

Sylla Fodé, Chef division des affaires administratives et financières
Abdourahmane Gagny Bah, Chef section finances et comptabilité
Sékou Cissé, Chargé d'audit interne

Direction nationale de l'alphabétisation

Albertine Fadiga, Directrice
Oumar Cissé, Chef section planification et évaluation

METFP (Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle)

Faoura Thiam, Directeur national de la formation et du perfectionnement professionnel des personnels
Pierre Maka, Directeur national adjoint
Baba Diané, Chef de la division formation initiale

INRAP (Institut national de recherche et d'action pédagogique)

Alpha Mahmoudou Diallo, Directeur général
Laye Toure, Directeur général adjoint
Mamady Nfa, Chef section éducation de base
Amadou Diallo, Chef section multimédia

ISSEG (Institut supérieur des sciences de l'éducation de la Guinée)

Mme Djénabou Baldé, Chef du département formation des administrateurs, planificateurs et gestionnaires de l'éducation
Amadou Camara, Chef du département de formation des PEN et CPMF
Ibrahima Sory Diallo, Formateur, Département de formation des PEN et CPMF
Ibrahima Barry, Formateur, Département de formation des PEN et CPMF
Alpha Oumar Baldé, Formateur, Département de formation des PEN et CPMF
Moussa Camara, Formateur, Département de formation des PEN et CPMF

Ministère de la santé publique – Service national de santé scolaire et universitaire

Dr Balla Camara, Directeur
Dr Alpha Barry, Chef section soins
Dr Bafodé Bayo

NFQE / Maillon

Thelma Khelghati, Chef d'équipe (EDC)
Norma Evans, Conseillère technique (EDC)
Jennifer Spratt, Conseillère technique (RTI)
Juliana Diallo, Conseillère technique (RTI)
Hassan Diallo, Conseiller technique (RTI)
Georges Murnaghan, Conseiller technique (RTI)
Thierno Ousmane Wann, Conseiller technique (AED)
Mamadou Cellou Diallo, Conseiller technique (CAII 1998-2005)

Équipes techniques du projet Maillon

Djibril Fofana, Chef division recherche et innovations pédagogiques, INRAP

Composante curricula

Équipe de langue et communication au CP

Boussouriou Diallo, Chef
Harissou Diallo

Alpha Oumar Sow

Fatou Conde

Georges Simmy

Équipe de mathématiques au CP

Alpha Barry, Chef

Almany Laye Conté

Équipes de recherche

Malick Bah, Coordinateur

Betty Sampil

Ramatoulaye Diallo

Kadiatou Bah

Mano Tamba

Fassou Balla Condé

Composante formation

Alpha Oumar Diallo, Chef

Équipes de formation initiale

Mamadi Diakité, Coordinateur

Équipe de formation initiale – Insertion professionnelle

Abdoulaye Mairie Diallo

Ali Tafsir Thiam

Alhassane Barry

Sékou Kourouma

Cécé Delamou

Équipe de formation initiale – Didactique des mathématiques

Dèye Fatou Conde

Almany Laye Conté

Équipe de formation continue

Malal Diallo, Chef

Hassan Diallo

Bakary Oularé

Mamadou Gando Bah

Aïssatou Sampil

Mamy Kaba

Consultantes et consultants

Jim O'Rourke

Suzanne Simard

Jean-Pierre Guay

PACEEQ

World Education (Mamou)

Séni Diop, Directeur

Naomi Reich, Directrice adjointe aux programmes

Abdoulaye Saikou Diallo, Coordonnateur des finances

Abdoul Rahmane Diallo, Coordonnateur du système d'information de gestion

Ibrahima Dieng, Système d'information de gestion

Oumou Koultoum Barry, Coordonnateur formation

Ousmane Bella Diallo, Formation

Mamadou Sally Souaré, Formation

Mamadou Saidou Barry, Coordonnateur alphabétisation

Mamadou Samba Sow, Alphabétisation

Moise Filloi, Gestionnaire des contrats
Mama Kanny Diallo, Conseillère au programme
Mamadou Saidou Barry, Conseiller au programme et coordonnateur zone ouest
Mariama Coulibaly, Coordinatrice bourses AGSP
Diariatou Souare, Assistante
Save the Children (Kankan)
Joanne Wedum, Représentante
Akoy Dédé Béavogui, Coordonnateur programme éducation zone est
Ifra Bocoum, Spécialiste alphabétisation
Academy for Educational Development (Conakry et Mamou)
Dr Aly Badara Doukouré, Coordonnateur national
Maimouna Bella Sow, Formatrice éducation des filles
Alpha Amadou Bah, Assistant affaires administratives et financières

IFESH Guinée

Amadou Oury Bah, Directeur
Mariama Kolon Diallo, Assistante

Partenaires techniques et financiers (PTF)

Didier Tributou, Coordonnateur technique des PTF en Guinée
Brigitte Sodatonou, Conseillère technique principale, GTZ
Nadine Uwimana, Chef service administratif et financier, GTZ

Comité d'équité

Passy Kouroumah, Coordinatrice nationale
Kadiya Doumbouya, Chef section programmes

FEGUIPAE

El Hadj Djibril Fofana, Président
Jannette Soumah, Secrétaire administratif
Mamadou Diawara, Trésorier

Groupe médias

Oumou Chérif, Journaliste

RÉGION DE CONAKRY

École primaire gare

Mohamed N'diaye, Directeur
Ibrahima Sory Yansane, DSEE

Personnel enseignant

Sékou Oumar Koumbassa
Aïba Camara
Yamoussa Bangoura
Fatoumata Koudédia Balde
Mariama Kankan Toure

RÉGION DE KINDIA

Inspection régionale de l'éducation

*Évaluation du Programme en
Éducation de Base de l'USAID/Guinée*

Fodé Chérif, Inspecteur régional de l'éducation
Mariama Kesso Souaré, Animatrice formation continue
Saliou Barry, Chef division ressources humaines

Direction préfectorale de l'éducation de Kindia

Mme Néné Fatou Diallo, Directrice préfectorale de l'éducation
Thierno Amadou Diallo, Chef section enseignement élémentaire
El Hadj Souleymane Soumaré, Chef section enseignement secondaire
Abdoulaye Soumaré, Coordonnateur PAREEG
Mory Camara, Représentant du projet Maillon
Thierno Ismaël Diallo, CPMF

École primaire Condéta II

Mme Fatoumata Dieng, Directrice
Mamadouba Bangoura, Instituteur
Mme Hawa Sène, Institutrice
Mme Fatoumata Souaré, Institutrice
Mme Mariama Billo Diallo, Institutrice
Mme Mamata Camara, Institutrice
Mme N'sira Sylla, Institutrice
Mme Rouguiatou Bakayoko, Institutrice
Aïssatou Fatoumata Diallo, Institutrice
Mme Khomy Camara, Institutrice
Mamadou Alpha Barry, Instituteur
Sékou Tidiane Camara, Instituteur

Aboubacar Condé, DSEE, Kindia Centre

Mme Aïssata Bangoura, Institutrice
Mme Fatoumata Sow, Institutrice

Sékou Bah, Coordonnateur régional PACEEQ

Préfecture de Coyah

Mamadou Lamarana Diallo, Préfet
Habib Sylla, Directeur préfectoral de l'éducation
Monsieur Elie, Service statistique et planification, DPE
Monsieur Souaré, C.S. Enseignement Secondaire
Keita Michael, Représentant régional de la Basse Guinée, Aide et Action
Monsieur le Président, CRD Kouria
Monsieur le Président, CRD Wonfifong
Monsieur le Président, CRD Manéah

CRD Damakania

Karamoko Camara, Sous-préfet
Momo Keita, Président CRD
Simbara Keita, DSEE
Moustapha Baldé, Adjoint DSEE
Lamine Sidibé, Directeur de l'école Damakania
Kadiatou Diallo, Enseignante

Mamadou Soumah, Directeur école primaire Foulayah Université

Kiyaya (Foulaya)

École Kiyaya

Alsény Soumah, Directeur
Ibrahima Diallo, Directeur adjoint
Issaga Doumbouya, Enseignant
Moustapha Faye, Enseignant
Dalanda Barry, Enseignant
Néné Kadiatou Diallo, Enseignant
Nana Rose, Enseignant
M' Ma Foudiya Camara, Enseignant
Maviatou Diallo, Enseignant
Maty Sanoh, Enseignant
Fatoumata Binta Diallo, Enseignant

APEAE

Karamoko Lansana Camara, Président
El Hadj Daouda Soumah, Vice-président
Alpha Cissoko, Membre

CRD Molota

Alpha Oumar Diallo, DSEE

Boubacar Sow, Directeur école primaire Molota centre

APEAE

Aboubacar Soumah, Président
Adama Camara, Vice-présidente
Yaya Camara, Trésorier
Fodé Moussa Camara, Secrétaire affaires sociales
Mahawa Camara, 2^{ème} secrétaire affaires sociales
Balla Soumah, Représentant APEAE de base
N'Famousa Soumah, Membre

David, Section Eaux et Forêts

Morlaye Kindia Soumah, Représentant sous-préfet

RÉGION DE BOKÉ

Inspection régionale de l'éducation

Aboubacar Camara, Représentant Maillon
Soriba Konaté, Chef section statistique et planification
Mamadou Saliou Diallo, Chef section enseignement élémentaire
Nourdine Touré, Assistant section enseignement élémentaire

PACEEQ

Thierno Madiou Diallo, Coordonnateur régional

Alassane Bah, Assistant régional chargé de la formation
Kesso Diallo, Chargée des finances

ONG AJDK (Association des Jeunes pour le Développement de Kakandé)

Gausou Dansokho, Président
Madobo Guirassy, Responsable
Fanta Keita, Chargée des finances

ONG VGD (Volontaires Guinéens pour le développement)

Ousmane Diallo, Président
K. Balde, Point focal Projet Maillon

Commune Boké

Dembo Fofana, DSEE
Emmanuel Fara Koundouno, DSEE adjoint

Sayon Conde, Directeur, École primaire Plateau

École primaire M. KEITA

Maïmouna Kaba, Directrice
Bangaly Kouyate, Enseignant
Saran Gueye, Enseignant
Ibrahima Kalil Dioubate, Enseignant
Sidiki Keita, Enseignant
Sidiki Kouyate, Enseignant
Makoya Camara, Enseignant
Sia Simone Tolno, Enseignant
Mamady Camara, Enseignant
Doussou Diabate, Enseignant

Ousmane Sidibé, Conseiller technique préfectoral, Gaoual
Mamadou Fodé Diallo, Conseiller technique préfectoral, Boké

Ibrahima Aïssata Keïta, Directeur, École primaire Katakodi

École primaire Centre Boké

Karamoko Bangoura, Directeur
Abdoulaye Camara, Directeur adjoint
Mme Kandé Diallo, Institutrice
Mme Diénabou Diallo, Institutrice
Mme Safiatou Barry, Institutrice
Mme Aminatou Doumbouya, Institutrice
Mme Fatoumata Diallo, Institutrice
Ousmane Diallo, Instituteur
Mme Aïssatou Diallo, Institutrice
Mme Diallo Idiatou Sall, Institutrice
Mme Fatoumata Binta Sow, Institutrice

CRD Sangarédi

Yaya Camara, DSEE
Mamdou Bah, DSEE adjoint
Moustapha Conde, DSEE adjoint, chargé des archives
Adama Damba, Secrétaire communautaire

Aguibou Coumbassa, Président, Coordination APEAE

École élémentaire Sangarédi centre
Ali Camara, Directeur
Mamadou Saliou Diallo, Enseignant

École primaire Balandougou
Ousmane Sanny Diallo, Directeur
Algassimou Sangaradi Barry, Instituteur
Ibrahima Harouna Camara, Instituteur
Balla Camara, Instituteur

Mamadou Alpha Diallo, Formateur PACEEQ

CRD Kamsar
Mohamed Bangoura, DSEE adjoint
Bella Bah, Président, Coordination APEAE

District Filima

École primaire de Filima
Youssouf Diallo, Directeur

APEAE
Lansana Bangoura, Président
Moussa Soumah, Vice-président
Boubacar Bangoura, Trésorier
Mohamed Keita, Secrétaire administratif
Moussa Diallo, Membre
Ali Keita, Notable

District Katakodi

École Katakodi
Mamadou Bory Diallo, Enseignant
Lamarana Soumah, Enseignant
Mohamed Aliou Barry, Enseignant
Daouda Aliou Camara, Enseignant
Mamadou Conté, Enseignant
Ibrahima Keita, Enseignant

APEAE Katakodi
Thierno Saydou Barry, Président
Dawa Doumbouya, Chargée des affaires sociales
Issiaga Barry, Membre

Abdoulaye Doumbouya, Membre
El Hadj Fodé Ibrahima Barry, Vice-Imam
Abdoul Ghadirou Barry, Notable
Abdoulaye Diallo, Notable
Malick Soumah, Notable
Gaoussou Doumbouya, Notable

CRD Tanéné

Alliance

Hawa Sané, Président
Mamadou Camara, Vice-président
Mamadou Saliou Diassy, Secrétaire administratif
Adama Mané, Chargée de l'hygiène

Aboubacar Campo, Président de l'APEAE de base de Hamdallaye

Mamadou Saydou Barry, animateur, ONG AJDR

Coordination APEAE

Sankoun Condé, Membre
Mamadou Camara, Membre
Mamadou Issa Baldé, Membre

Mamadou Saliou Barry, membre, APEAE Minel

Joseph Camara, APEAE/Lycée

Cherif Diallo, Directeur, École primaire Ambroise

District Balandougou

École primaire Balandougou

Alghassimou Sangarédi Barry, Directeur adjoint
Ibrahima Harouna Camara, Enseignant
Bella Camara, Enseignant
Ousmane Sanny Diallo, Enseignant

APEAE

Alpha Diata Barry, Président
Mamadou Mika Diallo, Trésorier

Thierno Souleymane Barry, Imam
Mamadou Bailo Diallo, Notable
Karamoko Oudy Diallo, Imam
Amadou Diallo, Notable
Souleymane Diallo, Notable
Mamadou Diallo, Notable
Boubacar Biro Diallo, Notable
Souleymane Kolindé Diallo, Notable

Mamadou Oury Diallo, Notable
Abdoulaye Diallo, Notable

RÉGION DE MAMOU

Inspection régionale de l'éducation

Simon-Pierre Goepovogui, Inspecteur régional de l'éducation
El Hadj Tno Ila Diallo, Chef section statistique et planification
Hassimiou Doubouya, Chef section enseignement élémentaire
Mamadou Diouldé Diallo, Représentant Maillon
Mamadou Koundara Diallo, Directeur régional de la formation continue
Yacouba Barry, Chef section affaires administratives et financières

PACEEQ

Thierno Abdoulaye Diallo, Coordonnateur régional
Alpha Oumar Bah, Conseiller technique régional

Coordination communale APEAE

Diogo Camara, Président
Kelefa Condé, 1^{er} secrétaire à l'organisation
Ousmane Méta Baldé, 2^{ième} secrétaire à l'organisation

Aboucar Sidiki Kourouma, Vice-président, APEAE de Kimberly

Mme Aïssatou Barry, Directrice, École primaire de Kimberly

ONG ADEG (Association pour le développement et l'environnement de Guinée)

Keita Aboubacar, Directeur exécutif
Balde Oumou, Vice-présidente

CRD Dounet

Dardaye Barry, Vice-président, CRD
Issiaga Sylla, Secrétaire communautaire, CRD

Thierno Youssouf Barry, Chef secteur, Dounet centre
Thierno Mamadou Adama Barry, Ligue islamique sous-préfectorale

Alliance

El Hadj Idrissa Diaby, Président
Mme Mariama Balde, Vice-présidente
Hadjia Aïssatou Barry, Membre

CSP/APEAE

Mamadou Barry, Président
Mamadou Saliou Balde, Membre
Ibrahima Kandia Sidibe, Membre
Mamadou Aliou Barry, Membre
Aïssata Haïdara, Membre
Marliatou Barry, Membre

ONG Association rurale de développement communautaire
Thierno Moussa Diallo, Vice-président
Aliou Diallo, Animateur

Abdoulaye Yéro Diallo, Ressortissant résident à Mamou

Boursières AGPS
Mlle Aïssatou Nouhou Barry
Mlle Kadiatou Diallo
Mlle Aïssatou Barry

CRD Bouliwel

Coordination APEAE
Mamadou Diallo, Vice-président
Alpha Saliou Barry, Chargé de l'organisation
Boubacar Sow, Trésorier
Mamadou Barry, Chargé des affaires sociales

CRD Ouré Kaba

Alpha Seydou Camara, Président de la CRD

Noumé Keita, DSEE

École Ouré Kaba
Aboubacar Camara, Directeur
Saa Millimouno, Enseignant
Mamadou Camara, Enseignant
Jean Fodé Sandouno, Enseignant
Aye Camara, Enseignant
Kerfala Kaba, Enseignant
Mamadou Mansare, Enseignant
Ramatoulaye Barry, Enseignant
Sory Camara, Enseignant
Bakary Mansare, Enseignant

Boursières AGSP
Fatimati Yari Masane
Fatimata Sow
Khady Mansarre
Yeli Camara
Ayi Camara
Khadidiatou Camara
Bintou Kone

Coordination APEAE
Tito Keita, Président
Ali Mansaré, Vice président

*Évaluation du Programme en
Éducation de Base de l'USAID/Guinée*

Sorry Camara, Secrétaire général
Mamady Kandé, Trésorier

Préfecture de Dalaba

CDR Koba

Omar Bailo Konte, Secrétaire à l'organisation, APEAE de base Koba

Néné Aissatou Barry, Chargée de la scolarisation des filles, C/APEAE Koba

Alliance Koba

Ibrahima Bailo Diallo, Trésorier
Thierno Mdou Dioulde Sow, Président
Mariama Bocoum, Chargée de la scolarisation des filles
Mody Boubacar Barry, Chargé de la coordination
Nene Dieynaba Sow, Chargée de la scolarisation des filles
Alpha Amadou Diallo, Élu local CRD, Membre
El Hadj Abdoulaye Diallo, Membre
Mamadou Bobo Diallo, Membre
Mamdou Alimou Diallo, Membre
Ibrahima Nouri Sow Diallo, Membre

Abdoulaye Kirfi Bah, DSEE de Koba, Secrétaire de la CRD

RÉGION DE LABÉ

Inspection régionale de l'éducation

Sény Sylla, Inspecteur régional de l'éducation
Abdoulaye Baldé, Chef section statistique et planification
Ahmed Tidjane Sow, Responsable de la formation continue
Mouctar Gayah Diallo, Chef section

Ibrahima Sory Seck, Animateur PACEEQ (Koubia)

ONG CAM (Club des amis du monde)

Thierno Oury Diallo, Conseiller
Ibrahima Conde, Trésorier
Safiatou Balde, Secrétaire comptable
Ibrahima Sory Balde, Chargé IEC (Mali)
Alhassane Balde, Membre
Mamadou Saliou Bah, Superviseur programme AGPS
Abdoul Salam Sow, Consultant AGPS
Mme Adama Oury Diallo, Consultante AGPS

Alliance Dara-Labé

Mme Néné Aye Barry, Présidente
Mamadou Saliou Barry, Trésorier
Mamadou Oury Barry, 1^{er} Secrétaire à l'organisation
Boubacar Barry, Secrétaire arts et sports

Mamadou Alpha Diallo, Formateur

Commune urbaine Labé

Alsaïny Balde, DSEE

Algassimou Balde, Assistant DSEE, Représentant projet Maillon

District Hamdallaye

Mamadou Bobo Diallo, Chef de quartier Hamdallaye, Président APEAE

Mody Mamadou Dian Diallo, Chef secteur Darou Salam

Mody Mamadou Diouldé Diallo, Chef secteur Séléabhé

Mamadou Daouda Diallo, Chef secteur Nyoguéryabé

Thierno Mamadou Lamine Diallo, 1^{er} Imam

Thierno Harouna Diallo, 2^{ème} Imam

Thierno Mamdou Korka, Trésorier APEAE

RÉGION DE FARANAH

Inspection régionale de l'éducation

Pascal Tinguiano, Inspecteur régional de l'éducation

Direction préfectorale de l'éducation de Faranah

Fodé Bangaly Conde, Directeur préfectoral de l'éducation par intérim

Mamadou Keïta, Chef section examens

Makan Oulare, Chef section ressources humaines

Kerfalla Camara, Chef secrétariat

Boubacar Sorya Barry, Représentant Maillon

André Nieba, Animateur enseignement élémentaire

Ibrahima Condé, Animateur enseignement secondaire

CRD Banian

Koma Konaté, Sous-préfet adjoint

Saran Kossa Camara, Président CRD

Ousmane Sékou Camara, DSEE

École primaire Banian hôpital

Mamadi Diawara, Directeur

Oumar Tall, Vice-président APEAE

Aboubacar Sidiki Condé, Trésorier, Comité de développement de l'école

Kossa Diawara, Secrétaire, Comité de développement de l'école

Trois instituteurs

Ecole primaire Banian mosquée

Balla Dabo, Directeur

Mme Joséphine Koïvogui, Trésorière, Comité de développement de l'école

CSP/APEAE

Soundou Touré, Président

Mamadou Kalifa Camara, Trésorier

Balla Touré, Membre

Mme Hawa Sano, Membre
Mme Sia Kamano, Membre

Boursières

Oumou Diallo
Ramatoulaye Baldé
Fina Mansare
Doussou Keita

Préfecture de Kissidougou

Direction préfectorale de l'éducation

Alpha Fofana, Directeur préfectoral de l'éducation
Ben Lancei Camara, Chef AR/SNIE
Jean Paul Kamano, Coordinateur éducation à la citoyenneté
Billy Nankouman Cissoko, Coordinateur sport
Kolou Madeleine Damey, Coordinatrice NFQE
Kamory Oulare, Gestionnaire ressources humaines
Koulalo Conde, Enseignement secondaire
Abdoul Ghadiri Sylla, Service statistique et planification

Doussou Cisse, Directrice, École primaire Faranah

CRD Sangardo

Niouma Kolbert Tonguino, Directeur, École primaire Sangardo

Centre NAFA Sangardo

Nouma Sagno, Directeur
Nakouma Mansare, Animatrice

CRD Tiro

Sara Camara, Directeur, École Tiro
Faoussou Camara, Président APEAE de base, Chargé affaires sociales C/APEAE
Karifa Camara, Chargé du matériel
Sayon Kourouma, Trésorier APEAE de base et C/APEAE

Préfecture de Dinguiraye

Direction préfectorale de l'éducation

Appolinaire Téa Cécé, Directeur préfectoral de l'éducation
Mamadou Bah, Chargé des examens de la DPE, Président CP/APEAE, Maire de la commune
Aboubar Sédiki Kourouma, Directeur, Centre de formation continue
Kalidou Komara, Service statistique et planification
Harouna Kâ, NFQE

Thierno Sadio Bodié Baldé, Imam
Thierno Maki Tall, Vice-Imam, arrière petit fils du fondateur de Dinguiraye
Alpha Dioum, Notable

El Hadj Habib Daff, Doyen
El Hadj Amadou Chérif Ly, Représentant des ressortissants de Dinguiraye à Conakry

RÉGION DE KANKAN

Inspection régionale de l'éducation

Taliby Cissé, Inspecteur régional de l'éducation
Alpha Barou Kourouma, Chef section enseignement élémentaire, Coordonnateur régional Maillon
Diafodé Camara, Service affaires administratives et financières
Sékou Keïta, Coordonnateur régional PAREEG
Ansoumane Kourouma, Chef section statistique et planification
Abou Sangaré, Section statistique et planification
Diamady Koulibaly, Chef section enseignement secondaire
Alpha Mamadou Barry, Section enseignement secondaire

Direction préfectorale de l'éducation de Kankan

Ibrahima Kourouma, Directeur préfectoral de l'éducation
Kabassan Koulibaly, Représentant projet Maillon
Saran N'faly Keïta, Chef section enseignement élémentaire

CR/APEAE

Sory Bobo Doumbouya, Membre
Mme Hadja Fatoumata Cissoko, Membre

Mamadi Kaba, Membre, CP/APEAE

PACEEQ

Oumou Savané, Coordonnatrice régionale
Yaya Diallo, Conseiller technique
Fodé Djiba Kaba, Assistant régional formation

Ambroise Mesmin Tokpa, Directeur, École primaire 2 MS, Commune urbaine de Kankan

Bonaventure Thea, Directeur général, Complexe scolaire SOS de Kankan
Hady Guissé, Directeur, École primaire SOS de Kankan

École primaire (privée) Emmanuel de Kankan

Pierre Mansaré, Directeur
Paul Lamah, Instituteur
Ali Tounkara, Instituteur
Fassou Honoré Kinomy, Instituteur
Paul Faya Koniono, Instituteur
N'faly Kaba, Instituteur
Rodolph Agbessoya, Instituteur
Famoi Tounkara, Instituteur
Saran Mady Kante, Instituteur
Ansoumane Condé, Instituteur
Moïse Mory Mansare, Instituteur

Radio rurale de Kankan

Malon Mady Kanté, Chef des programmes
Moustapha Fofana, Chef de section technique

Préfecture de Siguiri

Direction préfectorale de l'éducation

Mamadou Doumbouya, Directeur préfectoral de l'éducation
Fadjimba Keïta, Représentant Maillon

Mme Fatoumata Doumbouya, Institutrice
Mme Mama Diakite, Institutrice
Mamadi Kante, Instituteur
Moussa Magassouba, Instituteur

Préfecture de Mandiana

Bouréma Condé, Préfet

Direction préfectorale de l'éducation

Amara Condé, Directeur préfectoral de l'éducation
Kassim Kéïta, Chef section enseignement secondaire
Toumani Kéïta, Chef section enseignement élémentaire
Mohamed Lamine Kéïta, Directeur, Centre de formation continue
Lamine Kourouma, Service alphabétisation
Fodé Traoré, Formateur antenne alphabétisation

Nanténin Kéïta, Présidente, Coordination APEAE

CRD Faralako (Sountoudiana)

APEAE Sountoudiana

Awa Bréma Diakité, Président
Vieux Kali Diakité, Trésorier
Bakari Diakité, Secrétaire administratif
Fanta Diakité, Chargée de l'information
Fanta Dioubaté, Chargée du suivi
Issa Diakité, Membre
Mori Diakité, Membre
Mohamed Sangaré, Membre
Alhassane Cissé, Membre
Biya Diakité, Membre
Sékou Diakité, Membre
Lanciné Diakité, Membre
Saïdou Diakité, Membre
Mohamed Diakité, Membre
Fanta Diakité, Membre
Saïdou Diakité, Membre
Idrissa Diakité, Membre

El Hadj Saïdou Diakité, Représentant ressortissant à Conakry

CRD Kantoumania

Djedi Diallo, DSEE
Ibrahima Diallo, Président de district

Alliance

Toumani Diallo, Président
Mariama Diallo, Membre
Madou Diallo, Membre
Nantenin Diallo, Membre

CRD Moussaya

École Moussaya

Bakary Doumbouya, Directeur
Tamba Kourouma, Enseignant
Mamadi Fofana, Enseignant

APEAE

Kandji Sidibé, Président
Fabory Sidibé, Vice-président
Sékou Sidibé, Trésorier
Méléyi Sidibé, Commissaire aux comptes
Sounounkoun Sidibé, Membre du bureau
Yaya Sidibé, Secrétaire
Diély Mory Dioubaté, Secrétaire
Kanda Diallo, Membre
Mariama Bayo, Membre

Mamadi Sangaré, Chef secteur
Nomodi Sangharé, Membre bureau secteur

Méléyi Sidibé, Imam
Madou Doumbouya, 2^{ème} Imam
Toumany Sangaré, Doyen du village
Aye Nyaman Sidibé, Notable
Karifa Sidibé, Notable
Odia Moussa Sidibé, Notable
Sira Broma Sidibé, Notable
Malick Sangaré, Notable
Madi Sangaré, Notable
Nansa Sangaré, Notable
Toumani Sangaré, Notable
Söndè Sidibé, Notable
Soumaïla Sidibé, Notable
Bana Djédy Sidibé, Notable
Gnama Sidiné, Notable

Gnamakoro Sidibé, Notable
Kandji Soumaoro, Notable
Moussa Sidibé, Notable
Alamako Condé, Notable
Adama Doumbouya, Notable
Djournè Sidibé, Notable
Kadia Sidibé, Notable
Fanta Diakité, Notable
Awa Traoré, Notable
Bintou Diallo, Notable

RÉGION DE N'ZÉREKORÉ

Inspection régionale de l'éducation

Amadou Kaba, Chef section enseignement secondaire (représentant de l'Inspecteur régional)
Chef section affaires administratives et financières
Liédo Étienne Mamy, Coordonnateur NFQE-Maillon
Ibrahima Diallo, Service statistique et planification
Jérôme Délamou, Service examens et concours scolaires
Gbato Donzo, Chef section formation continue

Direction préfectorale de l'éducation de N'Zérékoré

Moriba Jean-Noël Onivogui, Directeur préfectoral de l'éducation
Maxime Honomou, Service statistique et planification
Sébastien Kolie, Centre de formation continue
Fara Séwa Millimono, Service des affaires administratives et financières
Jeannette Guilavogui, Service des affaires administratives et financières
Alexy Mamy, Représentant Projet Maillon
Ouo Gbo Niamy, SEE

École normale d'instituteurs

Alphonse Doré, Directeur des études
Alain Kpoghomou, Doyen, Directeur des stages
Bernard Kolié, Chargé des stages, Représentant NFQE
Mad. Julienne Malé, Gestionnaire comptable

PACEEQ

Mamadou Lamine Kaba, Coordonnateur régional
Niankoyé Pascal Doualama, Assistant, Chargé de la formation
Étienne Loua, Animateur, Zone N'Zérékoré

Nyankoye Monemou, Coordinateur régional, ONG GACoBO

Eugène Haba, Secrétaire, ONG Zali-AC

Cécé Maral Loua, Directeur école primaire Moata, sous-préfecture Yalenzou

Préfecture de Lola

Direction préfectorale de l'éducation

Roger Kolié, Directeur préfectoral de l'éducation
Alamako Camara, Service des affaires administratives et financières
Moili Gamamou, Service statistique et planification
Soromou Soua, Chef section enseignement élémentaire
Hyan Sei Beimy, Représentant Maillon

Sous-comité équité

Jeanette Doré, Membre
El Hadj Abdoulaye Keita, Membre, Vice-président de la C/APEAE

Ouo Ouo Alhassane Kolie, Coordinateur, ONG GACoBO

Bossou

Lieutenant Fodé Moussa Sylla, Sous-préfet
Pierre Kôivogui, Sous-préfet adjoint
Cécé Maomou, DSEE
Lotis Laurent Camara, CSP/APEAE

Doro Maomi, École primaire Moata

Commune urbaine de Lola

Pépé Camara, DSEE
Mory Koni, DSEE adjoint
Abraham Sagaï Doré, Secrétaire

Yaké Laurent Kolié, Directeur, École primaire Koni Koni

École primaire Centre 1

Jean Bamou, Directeur
Mme Delphine Mamy, Institutrice
Cébatos Émile Bamou, Instituteur
Yapouloucé Soumaro, Instituteur
Nestor N'dakami Tolno, Instituteur
Georges Manomou, Instituteur
Mme Luoupou Lamah, Instituteur
Cécé Lamah, Instituteur
Mme Mariam Kouyate, Institutrice

École primaire de Göh

Pépé Fidèle Loua, Directeur
Kaman Ognémou, Instituteur
Jean Sangaré, Instituteur

École primaire Tiéta

Yanato Dore, Directrice
François Yacké Ouo Gbamou, Enseignant
Blaize Malomou, Enseignant
Pépé Konne, Enseignant

Réné Tolon Guomou, Enseignant
Fanta Camara, Enseignant
Fatou Foulématou Touré, Enseignant
Gatta Ninamou, Enseignant

Lanan Blaise Maloumou, Président APEAE Tiéta

École primaire Zonguéta 1

Michel Gbamou, Directeur
Tokpa Haba, Enseignant
Cécé Pascal Thea, Enseignant
Laman Cherif, Enseignant
Tonhon Lamah, Enseignant
Nongo Dore, Enseignant
Cécé Haba, Enseignant
Binan Sonomou, Enseignant
Mawa Dore, Enseignant
Cécé Bowé Kpogomou, Enseignant

CRD Bossou

Fode Mamadou Sylla, Sous-préfet
Mamadi Pierre Koivogui, Sous-préfet adjoint

Cece Maomou, DSEE

Coordination APEAE

Edouard Bonomy, Président
Ce-Philos Dore, Trésorier
Gaston Lorany, Commissaire aux comptes
Lakpo Traore, Secrétaire à l'organisation
Kpaquile Gamy, Vice-président
Marie Claire Dore, Chargée de la scolarisation des filles

Jean Maougna, Président de l'APEAE

CRD N'zoo

Michel Guilavogui, Président C/APEAE, Vice-président APEAE de base
Sekou Kourouma, Secrétaire général, Coordination APEAE
Bakary Sagno, DSEE

CRD Gama Béréma

Boniface Haba, Secrétaire communautaire
Gnépounan Richard Doré, DSEE

Centre d'alphabétisation

Gomou Sinépolo, Animateur villageois
Bamba Tokpano, Animateur villageois
Vahi Sangaré, Apprenante

Yaramo Kanhara, Apprenante
Vahi Gbanhara, Apprenante
Malouyopou Bamba, Apprenante

Boursières

Seng Göhara
Bakama Babama

Gantou Bamaba, Président district 1
Tokpa Loramou, Président district 2

APEAE

Moniafa Doré, Président
Gomou Antoine, Trésorier
Dounamou Banlou, Secrétaire
Souro Bamba, Secrétaire aux affaires sociales

District Gbélémana

APEAE

Lah Zékéré Bamba, Président
Gonossounou Fangamou, Vice-président
Gaoussou Doré, Trésorier

C/APEAE

Guénan Soumaoro, 1^{er} Commissaire aux comptes
Gonoté Gbamou, 2^{ème} Commissaire aux comptes
Kémoné Fanghama, Chargé de la scolarisation et du maintien

Kassié Fangamou, Enseignant
Gnalen Kourouma, Enseignant
Michel Soumaoro, Enseignant
Tokpa Camara, Enseignant
Fassou Bou Olamou, Enseignant
Théa Nyankoye, Enseignant
Bertin Lamah, Enseignant
Etienne Loua, Enseignant
Souanan Doré, Enseignant
Ambroise Bamba, Enseignant

BEYLA

Kaba Sékou Camara, Coordonnateur ONG Zali-AC, Commune urbaine Beyla

Alliance

Jannette Camara, Présidente communale
Diarawali Doumbouya, Vice-présidente
Fanta Cathérine Camara, Trésorière
Sona Camara, Secrétaire chargée des affaires extérieures
Mariame Sidibé, Chargée de la scolarisation des filles

Ibrahima Doukouré, Commissaire aux comptes
Mariame Camara, 2^{ème} secrétaire à la santé

CRD Boola

Fatoumata Sékou Keita, Secrétaire communautaire de la CRD

Niankoye Roger Camara, DSEE sous-préfecture de Boola

Kékoura Tohonnamou, Animateur PACEEQ

École primaire Boola Centre 1

Gnagna Koulemou, Directeur
Konomou Gnagna, Directeur adjoint
Morigbè Soumaoro, Enseignant
Pépé Pricemou, Enseignant
Mory Felemou, Enseignant
Youssouf Kpoghomou, Enseignant
Agnèse Malomou, Enseignant
Moussa Tambadouno, Enseignant
Albert Tamba, Enseignant
Marie Haba, Enseignant

École Boola Centre 2

Konomou Gnagna, Directeur
Pricémou Pépé, Enseignant

APEAE

Sory Mansaré, Président
Zaoro Gbannamou, Trésorier
Laye Mamoudou Condé, Secrétaire à l'organisation
Kélétiogui Kourouma, 2^{ème} Commissaire aux comptes