

KWAME NKRUMAH UNIVERSITY OF SCIENCE AND
TECHNOLOGY, KUMASI
COLLEGE OF ART AND SOCIAL SCIENCES
FACULTY OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF MODERN LANGUAGES

*Traduction Commentée de Ghana Education
Strategic Plan 2003 – 2015*

A Thesis Submitted to the Department of Modern Languages in
Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree of
Master of Philosophy (French)



BY

SETH NII-AKWEI ALLOTEY

NOVEMBER 2013

DECLARATION

I declare that I have personally undertaken the study reported herein under supervision

.....

.....

SETH NII-AKWEI ALLOTEY

Date

(STUDENT)

KNUST

I declare that I have supervised the student in undertaking the study reported herein and confirm that the student has my permission to present it for assessment.

.....

.....

Dr. LAWRENCE TUFUOR

Date

(SUPERVISOR)

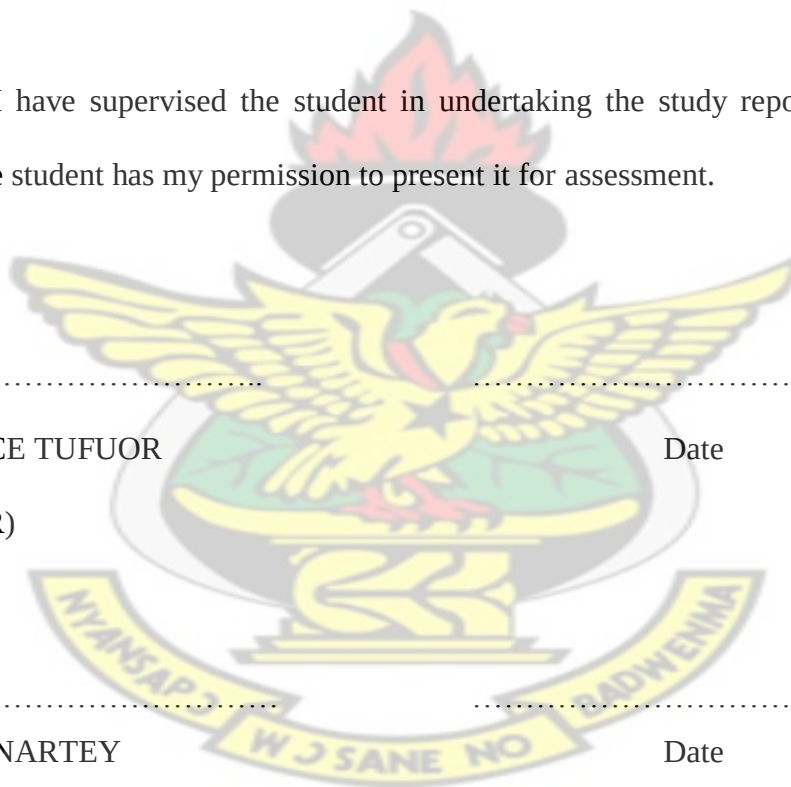
.....

.....

DR. MELVIN NARTEY

Date

(HEAD OF DEPARTMENT)



DEDICACE

Nous dédions ce travail à mes grands-parents maternels, Monsieur et Madame S.K. Ollennu, et à ma mère, Janet Ollennu à titre posthume.

KNUST



REMERCIEMENTS

Je suis redevable à l'Eternel de m'avoir prêté la vie pour entreprendre ce travail.

J'aimerais remercier mon Directeur de mémoire Docteur Lawrence Tufuor pour son encouragement, sa rigueur et minutie qui m'ont permis de mener ce travail à terme.

Je suis reconnaissant à l'ensemble du corps professoral du Département de français, surtout Professeur Opoku-Agyemang, pour leurs apports qui m'ont accompagné pendant les années à l'université.

J'apprécie les efforts consentis par Barbara Amankwa et Sandra Appeakorang pour avoir saisi l'intégralité de ce travail à l'ordinateur. Finalement, je remercie ma femme, Beatrice Allotey-Ollennu, pour son soutien et son encouragement.



TABLE DES MATIERES

TITRE	PAGE
Page de titre	i
DECLARATION	ii
DEDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
TABLE DES MATIERES	v
ABSTRACT	vii
0.0 INTRODUCTION	1
0.1 Problématique	1
0.2 Objectif du travail	5
0.3 Justification du choix du sujet	6
0.4 Délimitation du champ du travail	9
0.5 Démarches méthodologiques	9
0.6 Hypothèses de départ	11
0.7 Plan du travail	11
0.8 Mots clés	12
0.9 Cadre théorique et travaux antérieurs	13
0.9.1 Théorie et définition de la traduction	13
0.9.2 Travaux antérieurs	27
 CHAPITRE UN	
 TRADUCTION DU TEXTE SOURCE VERS LE FRANÇAIS	
Liste d'abréviations	32
Avant propos	35
CHAPITRE UN	37
CHAPITRE DEUX	51

CHAPITRE TROIS	97
CHAPITRE QUATRE	106
CHAPITRE CINQ	109

CHAPITRE DEUX

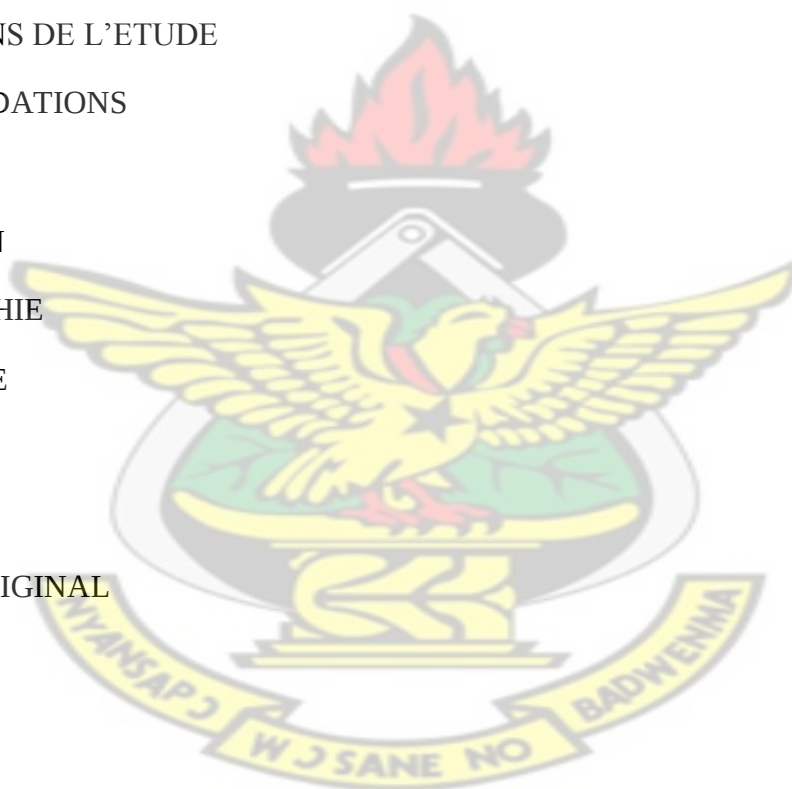
DEFIS POSES ET SOLUTIONS ADOPTEES	116
VALIDATION DES HYPOTHESES	122

CHAPITRE TROIS

IMPLICATIONS DE L'ETUDE	127
RECOMMANDATIONS	131

CONCLUSION	134
BIBLIOGRAPHIE	136
SITOGRAFIE	139

ANNEXE	140
LE TEXTE ORIGINAL	



ABSTRACT

Translation brings into contact two distinct languages and for that matter two discrete cultures and also two disparate modes of analysing the same phenomenon. For the purpose of this study, the two language systems in question are English and French.

The present work involves the transfer of a message from a source language text to a target language text. The practice is undertaken based on the claims of the two languages in contact. Interpretation is a key element in this practice, in that it enables the analysis of the meaning of the source language text and its subsequent transfer into the target language. The process of interpretation takes cognizance of the extralinguistic context in which the text is immersed; an indispensable factor that attributes meaning to the use of language.

Hieaux-Hietzman identifies two fundamental categories of translation namely literary translation and technical translation. This work belongs to the latter classification.

According to Kocourek, the major challenge that technical translation poses is the quest for an “appropriate” equivalent. The present work attempts to examine this challenge among others from the terminological and morphosyntactic perspectives.

The present work resorts to the descriptive theory, the interpretative approach, various translation procedures and processes in a bid to provide a solution to the challenges encountered. It also makes extensive use of terminological research and also the use of various literatures on translation processes/procedures.

0.0 INTRODUCTION

L'ouvrage, *La Langue Française de la Technique et de la science* (1982 :181), définit la traduction de la manière suivante : “En général, la traduction est l’expression d’un texte source par un texte cible équivalent” A travers cette définition, il est évident que la traduction vise l’équivalence.

L’existence des traducteurs aussi bien que d’interprètes remonte à l’Antiquité. Newmark (1994 : 4) trace l’existence des premières traductions à trois mille ans avant Jésus-Christ, à l’époque de l’ancien royaume égyptien. Le témoignage de Newmark est corroboré par Oséki-Dépré. Oséki-Dépré (1999 : 12) évoque les textes de traités entre les Hittites et l’Egypte pharaonique qui date de plus de trois mille ans en deux langues. Il cite également la présence des traducteurs dans la cour des pharaons investis du titre de princes, titre qui se transmettait de père en fils. La traduction impose le respect des conventions de deux langues en présence, Seleskovitch et Lederer (2001: 34); une réalité qui présente toujours des défis.

0.1 Problématique

Selon Kocourek (1982 : 181), “Le noyau de la problématique traductionnelle est : chercher, produire, posséder un texte différent qui appartient à un système linguistique différent mais qui est l’équivalent en tous points”.

Cette analyse se révèle pertinente, surtout lorsqu’il s’agit de traduire, d’une langue à l’autre, les phénomènes hétéroclites que manifestent les systèmes de l’éducation dans le monde.

Le secteur de l’éducation est un domaine qui présente des défis très variables d’une zone à l’autre aussi bien que d’un pays à l’autre en fonction de la conjoncture socio-économique. Les initiatives visant à juguler ces problèmes qui se posent sont également diverses. La traduction d’un document qui porte sur l’éducation, le cas du présent travail, est susceptible de se heurter aux phénomènes qui sont quasiment étrangers et par conséquent peu évident à

traduire ; ce que Mounin (1963 :275) appelle le “côté méconnu des phénomènes” et Klinkert et Wetzel (1998 : 61) désignent comme une réalité supposée “INCONNUE”.

Le problème qui se pose pour certains linguistes et traducteurs c’est ; comment rendre compte, dans une langue cible, d’un phénomène quasiment “inconnu” par cette langue. A cet égard on pourrait citer les cas du programme mexicain “oportunidades”, un système d’aide aux familles défavorisées visant à alléger les frais de scolarisation des enfants et de ‘FCUBE’ au Ghana. Le *E.F.A. Global Monitoring Report* (2009: 196) se félicite de la réussite de l’initiative mexicaine “Oportunidades” qui sert de modèle même à un pays développé comme les Etats – Unis. “Mexico’s Oportunidades programme offers a rare example of policy transfer from a developing country to a developed country”.

Dans le cas du Ghana présent, on pourrait citer “FCUBE”, une tentative ghanéenne ayant pour objectif d’améliorer le taux d’inscription et de rétention dans les écoles primaires. Under the Free Compulsory Universal Basic Education (FCUBE) introduced in 1996, Ghana officially eliminated tuition fees for grades 1 to 9 (Ibid : 144)

Dans le contexte des deux exemples cités ci-dessus, il y a sans doute des connotations attachées à ces initiatives par les deux sociétés respectives. D’après Mounin (1963 : 167), "Les connotations viennent recreuser le fossé qui sépare les langues". Cette situation pourrait multiplier, dans l’estimation de ceux qui croient que la traduction est une tentative, les défis à relever de cette entreprise traduisante.

Pour ceux qui croient que la traduction n’est qu’un épiphénomène, le phénomène de “Perte d’information” est un autre obstacle à prendre en compte. L’activité traduisante est une entreprise qui est à cheval sur deux langues et par extension deux cultures particulières, en l’occurrence, la langue de départ et la langue d’arrivée ; pour le besoin du présent travail, l’anglais et le français respectivement. Les deux langues constituent deux systèmes différents présentant chacun sa façon de découper le monde.

D'après l'ouvrage *La Traduction Littéraire Scientifique et Technique* (1991 : 94),¹ La traduction marque le lieu de la confrontation des logiques et, plus généralement des cultures.”

L'étude de Chomsky, *Syntactic Structures* relative à la grammaire universelle, conforte les constats précédents :

We require that the grammar of a given language be constructed in accordance with a specific theory of linguistic structure in which such terms as “phoneme” and “phrase” are defined independently of any particular language.

(Chomsky, 1963 : 50)

La perte qui intervient lors du passage du message d'une langue à l'autre se révèle inéluctable puisqu'on est devant deux systèmes ayant des visions antithétiques. Selon Mounin (1963 : IX)² En anglais la pensée ne court pas sur les mêmes rails qu'en français”.

Les visions antithétiques que présentent les langues sont également mises en relief par Bell :

It is apparent and has always been for a very long time indeed, that the idea of total equivalence is chimera. Languages are different in form having distinct codes and rules regulating the construction of grammatical stretches of languages and these forms have different meanings. To shift from one language to another is by definition to alter the forms. (...) Something is 'lost' (or might suggest gained?) in the process .

(Bell, 1991 : 6)

Le point de vue de Newmark corrobore l'idée de perte qui caractérise la traduction. Au gré de l'analyse de Newmark, le problème qui se pose en termes de la “Perte” tourne autour les revendications de deux langues ; s'exprimant soit sous forme d'une sous-traduction, soit sous forme de sur-traduction.

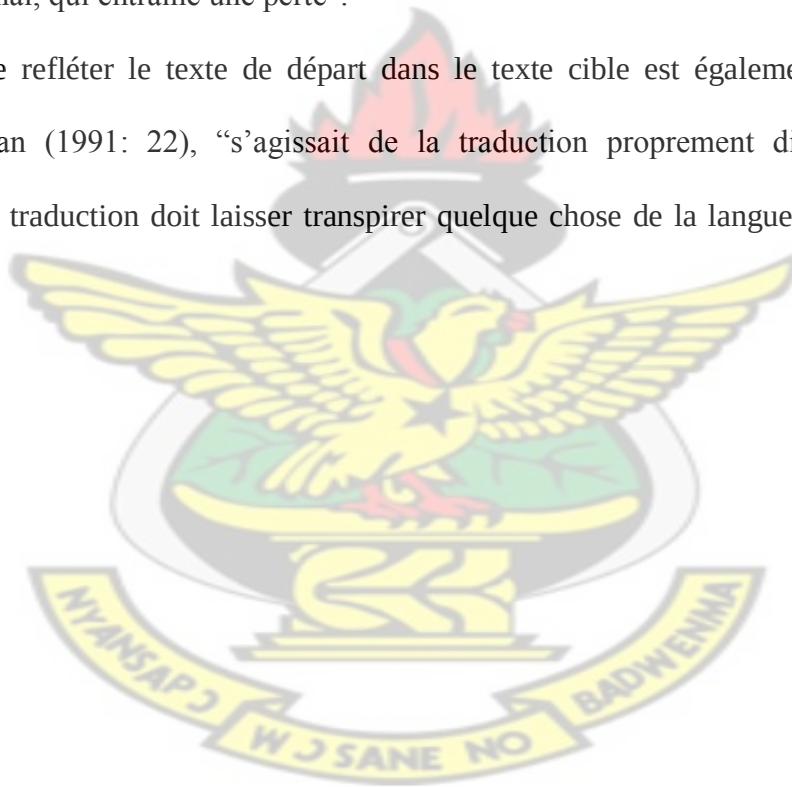
Translation is a craft consisting in the attempt to replace a written message and / or statement in one language by the same message and / or statement in another language. Each exercise involves some kind of loss of meaning, due to a number of factors. It provokes a continuous tension, a dialectic, an argument based on the claims of each language. The basic loss is on a continuum between (increased detail) and under translation (increased generalization) .

(Newmark, 1988 : 7)

L'inévitabilité du phénomène de 'Perte' qui s'impose lors de la traduction est aussi soutenue par Ladmiral (2002 : 64) ; "Il y a dans toute opération de traduction déperdition de sens ('entropie')".

De ce qui précède, il ressort que le problème de perte caractéristique de la traduction s'explique par une sollicitude (de la part du traducteur), de faire une traduction qui se rapproche le plus du sens et de la forme du texte original, (une traduction approximative). Cette déduction est corroborée par la citation d'Oséki – Dépré (1999: 79) qui suit: "La déformation comme on l'a vu n'est pas à considérer comme une faute mais une tendance à gommer l'original, qui entraîne une perte".

La nécessité de refléter le texte de départ dans le texte cible est également appuyée par Hieaux-Hietzman (1991: 22), "s'agissait de la traduction proprement dite, les éditeurs estiment que la traduction doit laisser transpirer quelque chose de la langue et de la culture d'origine."



0.2 Objectif du travail

Le présent travail tâche en premier lieu de faire une contribution au débat relatif à la place qu'occupent l'interprétation (Seleskovitch et Lederer : 2001) et la recherche terminologique au sein de la discipline de traduction.

Le Ghana, pays anglophone entièrement entouré par des pays francophone, entretient des liens de coopération (en particulier dans le domaine de l'éducation) avec ses voisins. Dans ce contexte et aussi dans le cadre des colloques inter- universitaire, et même nationaux, la présente étude espère pouvoir faire une contribution importante au maintien du dialogue dans la sous-région. La coopération avec ses voisins dans le domaine de l'éducation se révèle incontournable pour le Ghana puisqu'elle permet au Ghana d'améliorer son image au niveau international en termes de l'éducation.

En ce qui concerne les organismes internationaux qui veillent au respect des objectifs du programme des Nations Unies sur l'Education Pour Tous (E.P.T) et à l'enseignement en général, la traduction du présent travail pourrait servir d'une référence permettant d'évaluer au fur et à mesure, le progrès fait par le Ghana dans le domaine de l'éducation par rapport au pays voisin et au reste du monde. Dans ce cadre on pourrait citer les interventions de Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). Selon *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) Ghana Report* (2007 : XV), bien que le Ghana ait fait des progrès considérables dans le domaine de l'éducation en mathématiques et en science entre 2003 à 2007, ce progrès s'avère médiocre par rapport aux acquis de ses voisins et aussi dans le monde entier. T.I.M.S.S est l'organisme international qui veille à l'enseignement de la mathématique et de la science.

0.3 Justification du choix du sujet

Le choix du sujet permet de mettre en exergue la vision aporétique que présente l'anglais par rapport au français en termes de la traduction, surtout sur le plan terminologique et morphosyntaxique, phénomène qui est au cœur de la problématique.

Au gré d'une publication parue dans *Label France No 54* (2004: 25), le forum mondial relatif à l'éducation tenu à Dakar en 2000 sous l'égide de l'Organisation des Nations-Unies, s'est fixé pour objectif général de garantir une éducation pour tous de 2000 jusqu'en 2015 ; dans le cadre de l'éducation, la déclaration 'Education Pour Tous (E.P.T), Droit Humain et Enjeu Fondamental pour la Paix et le Développement'. Le forum a fixé six objectifs spécifiques pour la Communauté internationale qui serviront de pivot à la réalisation d'une éducation pour tous.

Parmi ces objectifs figurent le développement des programmes relatifs aux compétences nécessaires dans la vie courante, des programmes d'éducation de la petite enfance et l'égalité entre les sexes. Ces objectifs nobles ont défini le cadre général qui a servi de modèle quasi international aux plans d'éducation de plusieurs pays. Le *Ghana Education Strategic Plan 2003 to 2015*, qui s'est inspiré du programme du forum mondial s'engage à respecter les objectifs fixés dans le délai prévu.

D'abord, le choix d'un tel programme stratégique se révèle fondamental puisqu'il permet de susciter l'intérêt pour le programme d'une éducation pour tous (E.P.T) et de veiller à la réalisation des objectifs escomptés. *Education for All (E.F.A). Global Monitoring Report(2005 : 20)* déplore le manque d'engagement et de volonté politique au niveau des nations vis-à-vis des initiatives prises à l'échelle internationale pour améliorer l'éducation. Le présent travail est notre modeste tentative de vulgariser ce programme au bénéfice.

Deuxièmement, L'Afrique subsaharienne est une sous-région à tradition orale. Ces traditions de l'oralité pénètrent chaque domaine de la vie humaine. En dehors de la littérature orale qui

sert à instruire et à distraire, il y a aussi transmission du savoir-vivre qui prépare la jeunesse pour la vie en société en inculquant en eux, des valeurs morales, culturelles et philosophiques nécessaires.

A côté de cette prolifération liée au rythme monotone des travaux et des jours, il existe une littérature orale réservée à certaines grandes occasions solennelles qui ponctuent le temps fort de la vie du groupe : la naissance les funérailles, les rites d'initiations, le moment de récoltes, la chasse, le travail du forgeron .

(Chevrier, 1984 : 71)

Lorsque les vieux détenteurs du savoir s'éteignent, il y a toujours une perte de connaissances.

“Dans l’Afrique d’aujourd’hui prophétise l’érudit Hampate Bâ, chaque vieillard qui meurt c’est une bibliothèque qui brûle” (Ibid : 5).

Une éducation pour tous s’avère donc cruciale pour nous et pour le bénéfice de générations futures.

Troisièmement, le taux d’analphabétisme notamment parmi les femmes, pourrait constituer un véritable casse-tête pour les pays d’Afrique subsaharienne ; les statistiques à cet égard sont alarmantes : “L’analphabétisme touche quant à lui 860 millions d’adultes sur la planète dont deux-tiers sont des femmes et les trois-quarts vivent en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud”. *Label France No 54* (2004 : 25).

La sensibilisation des femmes à l’importance de l’éducation se révèle essentielle puisque les femmes constituent un bloc du partenariat au développement.

Quatrièmement, l’un des défis majeurs auxquels le monde doit faire face est le réchauffement planétaire qui amplifie les catastrophes naturelles. La revue *The Economist November 18 – 24* (2001 : 101), établit la responsabilité de l’homme quant à ce phénomène dévastateur. La culpabilité de l’homme vis-à-vis de ce phénomène quasi apocalyptique est aussi corroborée par *Réveillez-Vous 22 Juillet* (2005 : 5). La culture sur brûlis est classée parmi les pratiques

les plus nocives à l'environnement (Ibid : 7), alors que cette pratique aussi bien que l'exploitation aléatoire du charbon de bois sont très répandues en Afrique subsaharienne, Un revirement de comportement face à ces pratiques qui exacerbent le réchauffement planétaire est impératif. Le besoin urgent de faire volte-face sur ce comportement passe par la sensibilisation. Le propos suivant de Nelson Mandela étaye ce point de vue : "Education is the most powerful weapon which you can use to change the world" , *E.F.A Global Report*, (2009 : 35).

En cinquième lieu, le monde d'emploi offre des opportunités qui échappent au grand nombre de sans-emploi en Afrique, en raison du fait que ces catégories d'emplois exigent un niveau d'éducation plus poussé, des compétences spécialisées. Les sociétés multinationales en Afrique gonflent les rangs de ces catégories d'employeurs. La revue *Jeune Afrique L'Intelligent No 2307 2005* publie un article intitulé "Afrique Spéciale Recrutement 3000 postes à saisir".

Il ressort par inférence de ce qui précède que le taux du chômage en Afrique subsaharienne pourrait reculer si les systèmes d'éducation sont accordés la priorité qu'ils méritent.

Kwame Nkrumah a toujours souligné l'indispensabilité de l'éducation vis-à-vis de l'émancipation et du développement d'une Afrique unie. Conformément à sa vision, le rôle de "l'intelligentsia" demeure primordial puisqu'elle occupe l'avant-garde dans le processus de l'émancipation, Nkrumah (1985 :43). Le rôle de l'intelligentsia vis-à-vis du développement d'une société est actuellement assimilable à celui du "brain –trust " ou du comité d'experts.

En récapitulation, disons que le choix du sujet vise à s'acquitter d'une double responsabilité. D'abord en tant que citoyen du monde soucieux de la réussite du programme des Nations-Unies concernant l'éducation pour tous "E.P.T ". Deuxièmement, ce travail tente de remplir la mission humaniste qu'impose la traduction dans la mesure où il essaie de s'aligner du côté

des efforts qui cherchent à promouvoir l'éducation et par conséquent l'épanouissement de l'homme. Le présent travail s'inspire de la mise en garde d'Aimé Césaire :

Gardez-vous de vous croiser le bras en l'attitude stérile du spectateur, car la vie n'est pas un spectacle, car une mer de douleur n'est pas un proscenium, car un homme qui crie n'est pas un ours qui danse" (Césaire, 1971 : 63)

Enfin imprégné de cet avertissement, ce travail rejoint les tentatives africaines ayant le dessein de redresser les systèmes d'éducation des pays africains et de les orienter vers une harmonisation dans l'ultime but d'une consolidation des acquis de l'Union Africaine.

0.4 Délimitation du champ du travail

Le présent travail focalise l'attention sur les défis terminologiques et morphosyntaxiques dans la traduction du *Ghana Education Strategic Plan 2003 to 2015* de l'anglais vers le français.

0.5 Démarches méthodologiques

Bernard Gicquel dans son ouvrage *L'Explication de Textes et la Dissertation*, définit la méthodologie de la manière suivante :

La méthodologie est l'étude de la meilleure façon que nous pouvons avoir, en l'état actuel de nos connaissances, d'aborder des problèmes déterminés; elle ne recherche pas des solutions mais le choix des manières de les trouver en intégrant les connaissances acquises sur les méthodes en vigueur dans les différentes disciplines scientifiques ou philosophiques.

(Gicquel, 1979 : 21)

L'indispensabilité de la méthodologie en tant que principe régulateur de base qui informe l'organisation d'une étude, est également soutenue par la citation suivante de Wisker :

“Methodology : is the rationale and philosophical assumptions underlying a particular study rather than a collection of methods, though the methodology leads to and informs the methods ”, Wisker,(2008 : 67).

Macmillan et Schumacher dans leur ouvrage, *Research in Education a Conceptual Introduction*, identifient deux approches relatives aux recherches dans le domaine de l'éducation, à savoir l'approche "Quantitative" et l'approche "Qualitative". Ils établissent la distinction fondamentale entre les deux approches de la façon suivante :¹ "Quantitative Research presents statistical results represented with numbers ; Qualitative Research presents facts in narration with words" Macmillan et Schumacher (1989 : 14).

A l'instar de la citation ci-dessus, la manière narrative et argumentative de présenter les faits dans le cadre du présent travail, s'adapte plutôt à l'approche qualitative. L'adoption de l'approche qualitative s'explique entre autres par l'importance du "Contexte" dans les analyses du présent travail. Le contexte est un élément indispensable de l'activité traduisante lorsqu'il s'agit de la détermination du sens d'un énoncé.

Most quantitative research attempts to establish universal context-free generalizations. The qualitative researcher believes that human actions are strongly influenced by the settings in which they occur. (...). Those who work with this tradition (qualitative) assert that the social scientist cannot understand human behaviour without understanding the framework within which the subjects interpret their thoughts, feelings and actions.

(Ibid : 15)

Le *Ghana Education Strategic Plan 2003 to 2015* est un document élaboré avec la collaboration de personnel du Ministère de l'Education et il incombe au même ministère de veiller à la mise en œuvre de ce plan ; par conséquent le présent travail profite de la consultation des cadres supérieurs dudit ministère pour des explications de concepts et la fourniture des documents pertinents.

Les dictionnaires spécialisés et d'autres textes courants et les matériels de la bibliothèque du département des langues servent des sources importantes de recherche.

La consultation et le téléchargement d'informations à partir de l'internet constituent une autre source pour ce travail.

Dans le contexte du présent travail, nous nous inspirons du document de l'UNESCO, *Regional Overview Sub-Saharan Africa*, qui tâche de faire une évaluation du programme de l'Education Pour Tous (E.P.T) 2010 en Afrique Subsaharienne. Le choix se revêt pertinent premièrement parce qu'il est en rapport direct avec le domaine de notre étude qui est l'éducation et deuxièmement parce que la distribution géopolitique, qui est l'Afrique subsaharienne nous concerne directement.

0.6 Hypothèses de départ

Les hypothèses qui sous-tendent le présent travail sont au nombre de trois (3) en l'occurrence :

1. Que la langue de départ et la langue d'arrivée en l'occurrence l'anglais et le français, constituent chacun un système de communication à part entière.
2. Que la traduction de textes semi-technique et technique présente des défis définis y compris des défis terminologiques et morphosyntaxiques.
3. Que malgré l'écart codique, la traduction est toujours possible.

0.7 Plan du travail

Ce travail est constitué d'abord d'une Introduction qui comprend des sous-chapitres, à savoir La Problématique, ensuite L'Objectif du travail, La Justification du choix du sujet, La Délimitation du champ du travail, les Démarches Méthodologiques, Les Hypothèses de départ, Le Plan du travail, Mots clés et Le Cadre Théorique et Travaux antérieurs.

Le premier chapitre traite la traduction de *Ghana Education Strategic Plan 2003 to 2015*, de l'anglais vers le français. Un texte composé de cinq chapitres.

Le deuxième chapitre porte sur les défis posés et les solutions adoptées, lesquels sont suivis de la validation des hypothèses.

Le troisième chapitre est consacré aux implications de l'étude et aux recommandations.

Finalement intervient la conclusion générale.

0.8 Mots Clefs

Les mots clefs et les concepts qui servent de fondement au décryptage du présent travail sont les suivants :

L'approche ¹Interprétative'' de Lederer et Seleskovitch, adoptée pour le bénéfice de ce travail, préconise un décortilage à fond du texte à traduire (une interprétation), qui tient en compte non seulement du texte en question mais aussi de l'ensemble des éléments cognitifs implicites auxquels le texte fait allusion. La citation suivante résume cette position :

Nous voyons dans l'interprétation le modèle de base, la forme élémentaire, de toute traduction de textes, car il n'y a pas de texte sans auteur et sans présupposés, sans éléments cognitifs non explicitement exprimés mais devant être pris en compte .

(Seleskovitch et Lederer, 2001 : 10)

La conception du ¹Vouloir dire'' d'un texte est un élément indispensable de la traduction. Le ¹Vouloir dire'' est le sens, à dégager au travers de significations linguistiques, (et non la langue seule), qui constitue le message d'une langue source à transmettre dans une langue cible, (Ibid, 2001 : 22). C'est la quintessence de l'activité traduisante.

Le ¹contexte'' en tant qu'un ensemble fait allusion au texte ; l'aspect linguistique et aussi le cadre situationnel dans lequel baigne ce texte. C'est-à-dire le contexte linguistique et extra linguistique respectivement. D'après Margot, pour bien traduire, on doit maîtriser non seulement les éléments linguistiques (le texte) mais également on doit saisir les divers aspects de la situation culturelle (historique, géographique, intellectuelle, etc.) dans laquelle ce texte plonge ses racines. Margot (1979 : 29). Cette citation résume l'importance du contexte linguistique et extra linguistique vis-à-vis de l'activité traduisante.

En termes de la traduction, 'L'Equivalence' signifie de produire dans la langue d'arrivée, une approximation la plus proche du texte de départ en ce qui concerne le sens et le style. Mounin (1963 : X)

0.9 Cadre théorique et travaux antérieurs

Conformément à l'analyse de Seleskovitch et Lederer (2001 : 283), on pourrait définir une théorie de la traduction comme l'ensemble de concepts organisés et l'éventail de travaux de positionnement qui servent de soubassement et qui fournissent un cadre de remplir et de régir la tâche de traduction. L'analyse de Seleskovitch et Lederer est soutenue par Kusi (2012:11), d'après lui la théorie c'est le principe de base qui informe la méthodologie et qui guide la recherche à chaque étape.

0.9.1 Théorie et définition de la traduction

Le domaine de la traduction est une sphère où on assiste à des conceptions divergentes considérables. Au fil des années, plusieurs courants de pensée ont caractérisé cette discipline. Bien avant le Moyen-âge (et même aujourd'hui) la dichotomie qui caractérisait la théorie de la traduction s'exprimait sous forme du concept de traduction fidèle d'une part et d'autre part la traduction libre. Ce phénomène est amplement résumé par Bell :

'The choice (and it goes back to classical time; Cicero 46 BC) is between translating word-for-word' (literal translation) or meaning-for-meaning free translation). Pick the first and the translator is criticized for ugliness of a 'faithful' translation; pick the second and there is criticism of the inaccuracy of a beautiful translation. Either way it seems the translator cannot win .

(BELL, 1994 : 7)

Cette polarisation est également soutenue par Ladmiral:

Le problème de la traduction est souvent posé dans les termes antinomiques d'un débat académique : traduction littérale ou traduction littéraire dite "libre", autrement dit la fidélité ou l'élégance, la lettre ou l'esprit .

(Ladmiral, 2002 : 14)

L'antinomie est aussi assumée par Nida (1964 : 159) sous forme de "l'équivalence formelle" et "l'équivalence dynamique".

Maria Lebret exprime la divergence caractéristique de l'activité traduisante de la manière ci-dessous :

C'est ainsi que les tendances théoriques s'avèrent diversifiées. Elles vont du pragmatisme à la poétique en passant par les approches littéraires, interculturelle, postcoloniale, sociolinguistique et fonctionnaliste entre autres .

(Lebret et al, 2004 : 86)

Le témoignage de Newmark, (1988 : 37) qui suit conforte le constat de Lebret :

"Translation theory is eclectic ; it draws material from many sources. Like meaning or translation, it embraces a whole network of relations".

Selon l'ouvrage *La Traduction Littéraire, Scientifique et Technique* (1991 : 56), chaque époque "stabilise" son modèle de traduction et fixe implicitement sa "mesure" vis-à-vis de la distance temporelle et/ou spatiale.

On pourrait en partie attribuer cette diversité de théories caractéristiques de l'activité traduisante au fait que la pratique de cette discipline a longtemps devancé tout effort pour régir la dite discipline et en faire théorie unifiée. Selon Mounin (1963 : 93) la pratique de la traduction a précédé toute théorie de la traduction et elle survivait à toute théorie qui nierait la possibilité de traduire.

On remarque chez Durban et al (2006 : 51) un point de vue quasiment identique. “L’acte de traduire, tout comme celui d’écrire, génère la réflexion sur lui-même. La réflexion est postérieure à l’action; elle peut ensuite aider l’action.”

Oséki-Dépré (1999 : 17) a tenté de classer en trois catégories la pléthore de théories afférentes à la traduction à savoir, Les Théories Prescriptives ou Classiques, Les Théories Descriptives ou Modernes et Les Théories Prospectives (programmatiques) ou artistiques.

La théorie prescriptive affiche une tendance plutôt normative dans la mesure où elle prescrit des approches à suivre lors de l’activité traduisante : “On doit traduire de façon élégante, en vue de la langue d’arrivée et de son public ; ou bien, on doit traduire à la lettre le texte original ”, Oseki-Dépré (1999 : 97).

Selon (Ibid 1999 : 97), en ce qui concerne la théorie prospective, il s’agit de rationaliser ou de classer des programmes de traduction émanant des traducteurs ; au sens où la traduction constitue une activité ouverte et, pourquoi pas artistique. Evidemment, cette théorie est caractérisée par la prospection.

Le mérite de la théorie descriptive réside dans le fait qu’elle tente de saisir les opérations, les transformations subies par le texte lors du passage d’une langue à l’autre (Ibid 1999 : 97). D’après la théorie descriptive, la traduction est le résultat d’une série de procédés (linguistiques, esthétiques ou idéologiques) qu’il s’agit de décrire, (Ibid 1999 : 97).

Selon Oséki-Dépré, le but de la théorie descriptive est essentiellement de rendre compte de l’activité traduisante.

Le présent travail s’inspire de l’analyse de Bell (1994 : 13) qui suit quant à l’adoption de la théorie descriptive pour le décryptage. “Clearly a theory of translation to be comprehensive and useful must attempt to describe both the process and the product ”.

L’opportunité de la théorie descriptive remonte à l’Antiquité. On trouve indiqué depuis Cicéron, le besoin de rendre compte de l’activité traduisante : “La traductologie est

née en 46 avant Jésus-Christ, lorsque Cicéron après avoir traduit les discours d'Eschine et Démosthène, a éprouvé le besoin de justifier la manière de traduire," Durban et al, (2006 :51).

La réflexion de Klinkert et Wetzel sur l'indispensabilité de faire des commentaires à propos de l'activité traduisante se révèle pertinente. Indubitablement, ces commentaires visent à rendre compte de l'ensemble de procédures qu'implique cette discipline :

Nous estimons que l'on ne peut se dispenser de procéder à une interprétation et un commentaire qui constituent la base essentielle sur laquelle doit s'appuyer tout débat sérieux sur le problème de traduction .

(Klinkert et Wetzel, 1998 :73)

La conception "Interprétative" de Seleskivitch et Lederer, issue de la théorie descriptive servira de clé de voûte à cette analyse. La notion fondamentale de cette approche est l'interprétation du sens (comprendre le vouloir dire du locuteur) qui est reconstitué par l'auditeur. D'après Lederer le "vouloir dire" constitue :

Etat de conscience préverbale qui entraîne de façon nécessaire l'émission de paroles. Il est pour l'orateur/scripteur ce qui sera le sens pour l'auditeur/lecteur. Contrairement à la pensée, le vouloir dire est objectivement saisissable à travers les significations linguistiques pertinentes associées aux compléments cognitifs"

(Lederer, 1994 :218)

D'après Newmark (1988 : 54), "A successful translation is probably more dependent on the translator's empathy with the writer's thought than on affinity of language and culture" On décèle chez Newmark, un point de vue qui s'inscrit à l'idée de "Comprendre le vouloir dire " dégagé par Lederer ci-dessus.

Au gré de la méthode "Interprétative", traduire signifie transmettre les sens du texte et non pas convertir le texte de la langue de départ en une autre langue, Seleskovitch et Lederer (2001 : 256)

Le concept interprétatif découle de la perspective que le sens n'appartient pas exclusivement aux éléments linguistiques. Il existe indéniablement au-delà du contexte linguistique, des éléments cognitifs et extralinguistiques qu'on doit décortiquer pour accéder au sens global du texte. Ces éléments cognitifs et extralinguistiques demeurent décisifs.

La compétence linguistique ne joue jamais seule dans l'interprétation d'une phrase réelle ; il faut toujours une part de connaissance qui n'est pas rattachée directement à l'énoncé. Chez l'être humain, qui dit connaissance dit mémoire, mémoire cognitive, celle qui ne retient pas le mot mais le savoir détaché de son enveloppe verbale .
(Seleskovitch et Lederer, 2001 : 121)

Selon Seleskovitch et Lederer (2001 :121) traduire c'est un acte de communication et non pas un acte linguistique. Soucieux de communiquer "le vouloir dire" une fois dégagée, dans la langue cible conformément au génie de cette langue cible, et sans l'emprise du texte original, le traducteur peut recourir à l'intervention des approches communicative/récréative comme garde-fous. Newmark propose le tandem "interprétation et récréation" qui conforte l'intervention ci-dessous :

"The translator has to acquire the technique of transferring smoothly between the two basic processes: comprehension which may involve interpretation – formation which may involve recreation"
(Newmark, 1988: 17)

L'adoption du concept "Interprétatif" est aussi justifiée par l'analyse de Klinkert et Wetzel. Conformément à cette réflexion, l'activité traduisante implique toujours une interprétation or la traduction et l'interprétation fonctionnent toujours en tandem lorsqu'il s'agit d'accéder au message d'un énoncé même dans une situation de communication à l'intérieur d'une langue particulière :

On sait depuis longtemps –d’ailleurs les différentes significations du terme français "interprète" en témoignent – que toute traduction est une espèce d’interprétation et qu’en même temps toute interprétation est une sorte de traduction. Dans les deux cas, il s’agit d’un essai de transposition du message dans un autre code. (...). Dans le cas de l’interprétation d’un texte français par un locuteur français, la transposition semble moins obvie .

(Klinkert et Wetzel, 1998 : 9)

L’utilité de l’approche interprétative vis-à-vis de l’activité traduisante est également soutenue par Kocourek dans son ouvrage, *La Langue française de la Technique et de la Science*, de la façon ci-dessous :

Le résultat de l’interprétation du texte source est la détermination de son contenu cognitif et de ses autres éléments linguistiques pertinents. En traduction technoscientifique, on mettra l’accent sur l’étude minutieuse du texte, de la détermination du sens des termes difficiles

(Kocourek, 1982 : 183)

La perspective d’Ayme et al soutient le recours à la technique interprétative. Selon cette analyse, il n’y a pas de solution toute faite, ni de recette qui s’applique automatiquement à n’importe quel texte à traduire. Au contraire, chaque texte constitue un particulier qui exige un décryptage qui s’adapte à la réalité du texte en question ; par extension une interprétation du “vouloir dire”.

Il n’existe pas de grille de traduction type. Comme toute œuvre humaine, chaque texte est unique et nécessite, pour le traduire une approche adaptée." C’est là toute la richesse de cette discipline qui n’est pas le résultat d’une simple technique mécanique et répétitive, mais qui comporte des aspects l’associant à la création .

(Ayme et al, 1998 : 11)

La commodité de l’approche interprétative s’explique entre autres par un souci de répondre aux deux critères de la traduction : “La fidélité et l’élégance”, Ladmiral (2002 : 90). Interpréter le vouloir dire c’est obtempérer à la règle de fidélité et la restitution conformément au génie de la langue cible vise l’élégance.

Selon Newmark (1988 : 81b) les méthodes de traduction s'appliquent aux textes alors que les procédés et procédures de la traduction s'occupent des phrases et des petites unités. Le stylistique comparée de Vinay et Darbelnet se révèle être une méthode indiquée lorsqu'il s'agit d'une traduction impliquant l'anglais et le français. Quant aux procédés de la traduction (anglais-français), l'éventail de procédés proposés s'avère inestimable puisqu'il s'agit d'un ensemble de consignes destinées à rendre compte de l'opération traduisante proprement dite. Elles se résument à sept à savoir. L'emprunt, Le calque, La traduction littérale, la transposition, la modulation, l'équivalence et la transférence (l'adoption).

L'ouvrage *La Traduction Littéraire Scientifique et Technique* (1991 : 15) distingue deux types fondamentaux de traduction à savoir la traduction spécialisée et la traduction des œuvres ou la traduction littéraire. Selon la source, la traduction spécialisée accomplit une destinée communicationnelle alors que la traduction des œuvres à une visée traditionalisante. D'après la dite source, le mot "tradition" (qui fait allusion au principe de traditionalité qui caractérise la traduction littéraire), provient du latin "tradere", qui a trait à la transmissibilité de l'expérience humaine au fil des générations : c'est-à-dire la tâche de la traduction littéraire est d'assurer la transmission interlinguistique de ces manifestations appelées "l'expérience humaine" avec objet de garantir leur "vie continuée". Par contre, la traduction spécialisée dite technoscientifique s'occupe de la transmission d'informations déterminées : c'est-à-dire la communication du savoir et du savoir-faire bien particulier afférente à une discipline/un domaine bien déterminé.

Dans le cas du texte spécialisé ce qui est transmis, c'est un ensemble délimité d'informations délimitées relatives à un domaine lui-même délimité appartenant à cet ensemble qu'on appelle maintenant les technosciences .

(Ibid, 1991 : 11)

Pour résumer en faisant le distinguo entre les deux rameaux de la traduction, on pourrait dire que : Pour le texte spécialisé, la langue est un outil, un instrument de communication, alors que pour l'œuvre la langue est le medium d'une révélation de l'être dans-le-monde, (Ibid, 1991 : 11).

La traduction dite technoscientifique fait objet d'un nombre de désignations, souvent due à la définition faite de ce volet de l'entreprise traduisante. D'après (Ibid, 1991 : 4) elle s'appelle "la traduction spécialisée", puisqu'elle touche à un domaine et communique une information considérée comme spéciale. Kocourek (1982 : 16) cite des définitions faites de cette activité qui va de spéciale à technique, groupes particuliers, scientifique et technoscientifique.

Selon l'ouvrage *La Traduction Littéraire Scientifique et Technique* (1991 : 13), la traduction technoscientifique est un domaine relativement récent par rapport à la traduction littéraire mais les sollicitations accrues de vulgariser l'information bien particulière que communique ce genre de traduction a donné une place prépondérante à la traduction technoscientifique. D'après la même source, la visée de la traduction spécialisée est la transmission fiable, rapide et rentable de ces flux informationnel.

Le domaine de la traduction technoscientifique affiche une certaine convergence internationale et un rapprochement entre des langues qu'on pourrait attribuer aux efforts au fil des années qui tâchent de standardiser les langues et les pratiques afférentes aux disciplines regroupées dans cette catégorie. Kocourek (1982 : 187) indique que, les différences en langue technoscientifique sont réduites grâce à la force "d'intercourse" et à l'internationalisation partielle de la communication technoscientifique.

Les textes technoscientifiques privilégient la fonction cognitive du texte par opposition à l'aspect émotif. L'expérience de l'individu aussi bien que le principe de la traduction esthétique sont quasiment supprimés. La citation ci-dessous conforte cette déclaration :

Dans les textes technoscientifiques l'accent fondamental est sur la fonction cognitive du texte. L'un des principes de la traduction esthétique perd donc son utilité dans la traduction spécialisée : il s'agit d'un principe d'équivalence dynamique ... les aspects émotif et appellatif sont neutralisés, éliminés .

(Kocourek, 1982 : 181)

Quant à l'emploi du style monologique vis-à-vis du style dialogue, le texte technoscientifique exhibe une caractéristique particulière. On remarque une tendance à faire usage du style monologique sous forme d'un dialogue caché. Selon Ibid (1982 : 19). "Pour satisfaire à sa fonction, le texte scientifique monologique est parfois construit comme une sorte de dialogue caché. L'auteur ne parle pas seul, il cite d'autres chercheurs, et il leur répond, il interprète, il interroge, il critique, il réfute, il consent. Nous nommerons cette composante du texte le *dialogue scientifique simulé*. Sa base est la référence et la citation.

A cause de l'harmonisation/l'internationalisation croissante que connaît la traduction technoscientifique en termes de pratiques aussi bien que l'usage fait de la langue, ce rameau de la traduction s'adapte plus facilement à l'intervention de la machine à traduire. Vinay et Darbelnet (1977 :49) cite la proposition du groupe Massachusetts Institute of Technology qui consiste à confier à des machines à mémoire électronique la traduction des textes scientifiques ; parce que ce genre de traduction repose en grande partie sur l'existence dans ces textes des segments parallèles correspondant à des raisonnements parallèles qui, comme on pourrait s'attendre se révèle particulièrement nombreux dans le cas de la langue spécialisée. *La Traduction Littéraire Scientifique et Technique* (1991 : 102) corrobore ce constat.

Le présent travail en l'occurrence la traduction de *Ghana Education Strategic Plan 2003 to 2015* appartient au genre spécialisé qui est aussi désigné actuellement comme la traduction technoscientifique.

0.9.1.1 Définition de la traduction

Dans sa préface à l'ouvrage *Les Problèmes Théoriques de la Traduction* de George Mounin, Dominique Aury propose une définition de la traduction qui postule que l'activité traduisante vise l'équivalence sémantique et stylistique : « La traduction consiste à produire dans la langue d'arrivée l'équivalent naturel, le plus proche du message de la langue de départ, d'abord quant à la signification, puis quant au style, » Mounin, (1963 : XII)

Or chez LADMIRAL, on retrouve également une définition de la traduction qui privilégie le message : « La traduction fait passer un message d'une langue de départ (LD) ou langue source dans une langue d'arrivée (LA) ou langue cible », LADMIRAL (2002 : 11).

Selon LADMIRAL, la traduction désigne à la fois la pratique traduisante, l'activité du traducteur (sens dynamique) et le résultat ou le produit de cette activité.

Selon *Le Nouveau Petit Robert* (1996 : 2284), le mot traduire provient du mot latin 'traducere' qui signifie 'faire passer'. Selon le même dictionnaire, traduire implique : « Faire que ce qui était énoncé dans une langue naturelle le soit dans une autre, en tenant à l'équivalence sémantique et expressive des deux énoncés »

Il est évident qu'un accent bifide est sur l'équivalence sémantique voire le 'sens' et l'aspect expressif (le style).

Selon OSÉKI-DÉPRÉ (1993 : 13), l'étymologie du terme 'traduction' s'avère quasi énigmatique, néanmoins il existe des hypothèses plausibles relatives à son origine. D'après lui, il n'est pas certain si le mot provient du latin 'traducere' (de trans-ducere : faire passer) puisque la pratique de la traduction d'œuvres classiques était très répandue en Italie, ou encore du terme 'translator' de l'ancien français maintenu en anglais qui provient du latin 'translatio'. Le terme 'traduction' d'après OSÉKI-DÉPRÉ, a figuré en France pour la première fois en 1540, sous la plume d'Etienne Dolet, imprimeur, humaniste et traducteur ; et

la découverte des auteurs classiques gréco-latins et avec l'apparition de l'imprimerie qui facilitait les diffusions ont fait de XVI^e siècle l'époque florissante de la traduction.

Selon la définition du *Dictionnaire de la Linguistique*, la traduction consiste à :

Faire passer un message d'une langue de départ (langue source) dans une langue d'arrivée (langue cible), le terme désigne à la fois l'activité et son produit : le message cible comme "traduction" d'un message source, ou "original". Au sens strict la traduction ne concerne que les textes écrits; quand il s'agit de la langue parlée on parlera d'interprétariat .
(*Dictionnaire de la Linguistique*, 1973 : 486)

Bien que la traduction et l'interprétariat impliquent le passage d'un message d'une langue à l'autre, cette définition met en exergue la nuance entre les deux activités; une axée sur le texte écrit et l'autre sur la parole respectivement.

Chez Lederer (1994 : 11), l'activité **traduisante** se définit de la manière suivante : " Le processus consiste à comprendre le texte original, à déverbaliser sa forme linguistique et à exprimer dans une **autre** langue les idées comprises et les sentiments ressentis ".

Une activité à trois étapes est proposée dans l'entreprise **traduisante** ; d'abord une compréhension du texte original, ensuite un décryptage ou décodage des énoncés du texte à traduire et finalement un encodage des idées comprises conformément aux normes de la langue cible. On pourrait déceler chez Lederer, une insistance sur un décortique préalable du texte original avant de passer à une restitution minutieuse dans la langue d'arrivée. Indéniablement, c'est le sens qui est en jeu puisqu'elle qualifie une traduction mal faite de texte. " Fourmillant de maladresses au point d'en être parfois à peine lisible, on ne peut traduire directement de langue à langue " (Ibid : 11)

Chez Larson, on remarque une définition de la traduction qui se fonde sur la prise en compte des structures grammaticales (la forme linguistique) aussi bien que la situation extra-linguistique (contexte situationnel).

Translation consists of studying the lexicon, grammatical structure, communication situation and cultural context of the source language text, analyzing it in order to determine its meaning and reconstructing this same meaning using the lexicon and grammatical structures which are appropriate in the receptor language and its cultural context .

(Larson, 1998 : 3)

Les éléments linguistiques aussi bien qu'extra linguistiques voire socio-culturels fonctionnent en tandem pour déterminer le sens, ce qui est dit et le contexte de son énonciation. La même observation est pertinente quant à l'analyse et à la répercussion du sens au niveau du texte arrivée. Le sens occupe donc une place primordiale dans la traduction : "It is meaning which is being transferred and it must be held constant", (Ibid : 3).

Seleskovitch et Lederer proposent une définition de la traduction qui met également l'accent sur l'indispensabilité des éléments extralinguistiques quant à l'analyse et à la restitution du sens. Cette approche est quasiment identique à celle de Larson :

Le processus de la traduction consiste à dégager de la formation en langue source le sens qu'elle désigne mais qui n'est pas contenu en elle, puis à l'exprimer en langue cible. Entre l'original et la traduction se trouve l'idée déverbalisée qui, une fois saisie consciemment, peut s'exprimer dans n'importe quelle langue .

(Seleskovitch et Lederer, 2001 :105)

Conformément aux témoignages de Seleskovitch et Lederer (2001 : 179), l'explosion de l'information qui s'est intervenue à la fin de la Deuxième Guerre Mondiale a fait foisonner l'activité des traducteurs et interprètes. Pour répondre aux sollicitations accrues, plusieurs écoles de traducteurs et d'interprètes ont vu le jour. L'époque a connu les premiers essais d'envergures de la machine à traduire. Cette survenue a suscité des critiques chez les interprètes de conférence hostiles à l'idée de l'établissement d'écoles de traducteurs et d'interprètes vu leurs formations acquises sur le tas. Ils ont formulé des critiques en forme du slogan "Interpreters are born not made". Le scepticisme de ces interprètes de conférence quant à la formation afférente à la traduction aussi bien que leur revendication que cette

discipline est plutôt un art, et non pas une science, a déclenché le débat qui s'exprimait sous la formulation suivante : "la traduction est-elle un art ou une science ? ", (Ibid : 179)

La perspective de Newmark à propos du débat se révèle pertinente. Il dit en termes très clairs que : "Translation is a skill and an art as well a science", Newmark (1988 : 100)

On remarque chez Mounin (1963 : 16, 17), un point de vue qui corrobore la perspective de Newmark : "On peut si l'on y tient, dire que, comme la médecine, la traduction reste un art – mais un art fondé sur une science ”.

Selon L'ouvrage *La Traduction Littéraire Scientifique et Technique* (1991 : 15), la traduction (tous genres concernés) est devenue une réalité "enseignable" institutionnellement, c'est-à-dire est entrée dans l'espace de l'université.

Aujourd'hui, on pourrait recenser un nombre important d'institutions de par le monde qui dispensent des cours de traductions et d'écoles d'interprétiats; sur cette liste figure (E.S.I.T) L'Ecole Supérieure d'interprètes et de Traducteurs de L'Université Paris III et L'Ecole d'Interprètes de Genève. Au Ghana on pourrait citer (S.O.T), School of Translators, et au Cameroun, Le Centre de Traduction Gbaya établi à Meiganga.

Daniel Gile distingue deux types de formation disparate afférente à cette discipline :

Dans le monde universitaire français la traduction est enseignée dans deux orientations générales. On qualifie ici la première qui se situe dans la tradition de thème et de la version, d'universitaire, et la seconde, celle du traducteur non littéraire professionnel, de professionnalisant. Ces deux manières d'enseigner correspondent à des principes et des méthodes différentes voire opposés.

(Gile,2005 :7,8)

Delisle et Wordsworth (1995 : 15) évoquent la discipline de la "Traductologie" qui désigne l'ensemble d'approches scientifiques afférentes à la formation en traduction : "On a déjà donné un nom : traductologie ". En anglais translation studies ”

On retrouve un positionnement quasiment identique chez Ladmiral (2002 : XVII) : “ J’ai souvent défini la traductologie comme une “ praxéologie ” c’est-à-dire une science de pratique, pour la pratique d’où mon titre, *Traduire : Théorèmes pour la traduction* ”.

Indéniablement, la formation en traduction et interprétariat se révèle incontournable puisqu’elle permet d’aiguiser davantage la compétence du traducteur. “All translations remain a craft requiring a trained skill continually renewed linguistic knowledge and a deal of flair and imagination ”. Newmark, (1988 : 53)

D’après les témoignages de Delisle et Woodsworth (1995 : 216) le XX^e siècle a aussi connu l’hégémonie américaine avec l’introduction de la science fiction qui a élargi davantage l’horizon de l’activité traduisante. L’Union Soviétique, puissance multilingue à la même époque, placée devant la nécessité de faciliter la communication entre les nombreux groupes ethnolinguistiques cohabitant à l’intérieur de son territoire, a également eu un recours accru à la traduction. (Ibid : 234).

Aujourd’hui, l’existence d’organismes internationaux comme L’ONU, les regroupements continentaux et régionaux dont l’Union Européenne et la CEDEAO aussi bien que le rapprochement dit internationalisation ou mondialisation ont rendu indispensable la traduction. Ce phénomène est décrit avec à propos par Cary (1956 : 62), “Le monde moderne apparaît comme une immense machine à traduire, tournant à une vitesse sans cesse accrue ”.

La traduction touche à chaque facette de la vie humaine et elle facilite l’échange entre des communautés disparates dans tous les domaines. Delisle et Woodsworth tracent les domaines que couvre la traduction de la manière suivante :

La traduction couvre donc les domaines des mathématiques de l’astronomie, de la médecine, du droit, de la littérature et de la religion. En 1613 Ricci et Li produisent une traduction où est exposée la façon de faire par écrit les opérations de calcul (addition, soustraction, multiplication, division). La logique classique est aussi introduite en Chine grâce aux efforts de ces traducteurs du XVII^e siècle .

(Delisle et Woodsworth, 1995 : 115)

De sa part, Mounin (1963 : 14) distingue entre la traduction poétique, théâtrale, dramaturgique, cinématographique et dialoguiste. C'est la preuve que la traduction est devenue une discipline à part entière. Ce fait est corroboré par Cary (1956 : 186), 'la traduction est une opération sui generis'.

0.9.2 Travaux antérieurs

L'existence des ouvrages de traduction remonte à l'Antiquité. D'après Ladmiral (2002 : VIII). La Bible est le texte le plus traduit au monde et c'est à St. Jérôme et à Luther qu'on doit les réflexions inaugurales. La traduction de la Bible est toujours d'actualité. On pourrait citer la traduction de la Bible du latin vers la langue czech appelée Bible 21 qui a mis dix-sept ans pour s'achever, selon Radio France Internationale, Network Europe Extra du 18 Avril 2009. Il va de même pour la traduction du Nouveau Testament de l'anglais en Sekpele qui a mis plus de vingt ans, selon *Daily Graphic No. 17900* (2009 : 35).

La traduction de la Bible est une entreprise qui se heurte souvent à des phénomènes inconnus par la langue cible ; une réalité qui pourrait présenter un défi pour le traducteur peu expérimenté. A ce titre on pourrait citer les manquements repérés dans la traduction vers la langue czech, tant fustigés par certains évêques d'après la même source de la Radio France Internationale.

La traduction d'œuvres classiques a permis d'enrichir et de bâtir plusieurs langues nationales. Delisle et Woodsworth (1995 : 50) évoquent la traduction d'œuvres d'Aristote et de Ptolémée par Nicholas Oresme qui a révélé l'insuffisance de la langue française vis-à-vis des langues classiques, à savoir le grec et le latin. Pour combler les lacunes, Oresme eut recours aux néologismes et aux redoublements ou binômes synonymiques. Les redoublements à l'exemple de « sain et sauf » et « sur et certain » sont toujours d'actualité. Oresme est crédité

de 450 néologismes en français contemporain. Selon Delisle et Woodsworth (1995 :121), la traduction depuis le temps immémoriaux a permis de vulgariser le savoir-faire et ils citent à ce titre la traduction du corpus hippocratique et galénique qui ont apporté des connaissances inestimables dans les domaines de la médecine à l'échelle mondiale.

La traduction d'*Obeede*, Azasu, (2006), un texte akan est une entreprise qui met en exergue l'écart culturel entre la langue akan et la langue française. A cet égard, on pourrait évoquer le décalage entre les deux langues en termes de pratiques traditionnelles et des croyances telles que la notion de totem et le conte "ananse" caractéristique de la société akan. Ce travail a recouru à la méthode communicative de Newmark pour faire passer les phénomènes étrangers que Catford (1965) désigne d'intraduisibilité linguistique dans la langue d'arrivée. La traduction a aussi fait appel au procédé explicatif et à l'usage de glossaire qui permettent d'éclaircir les notions quasiment inconnues par la langue cible.

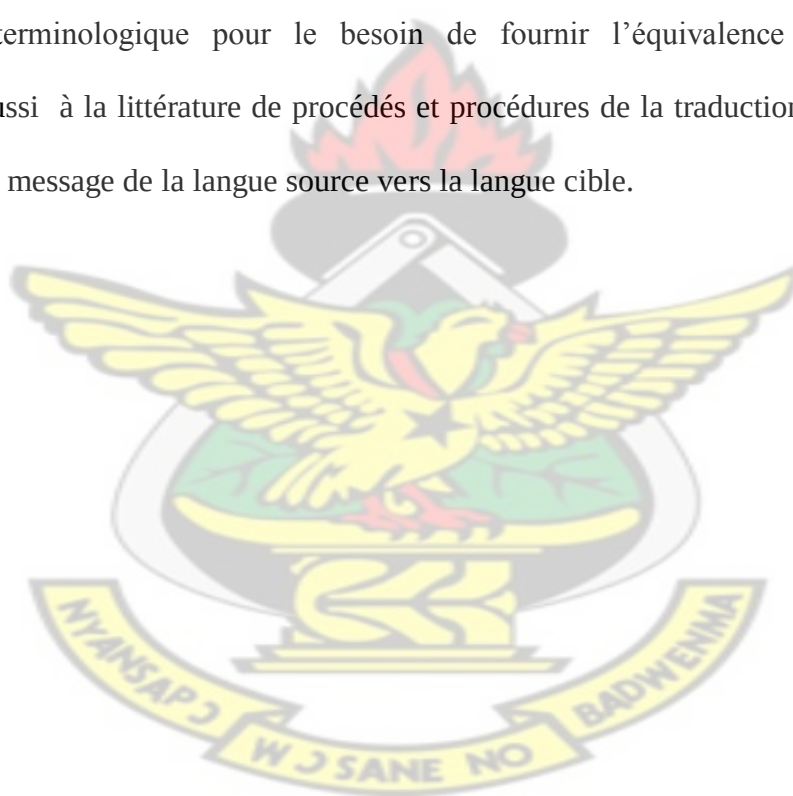
La traduction commentée de *The Housemaid d'Ama Darko*, Anyimah (2007) est un autre exemple qui met en relief des croyances et pratiques ancestrales africaines, peu connues par la culture française. La traduction a recouru à l'approche sémantique de Newmark, aux procédés explicatifs et l'équivalence dynamique pour relever les défis posés.

La traduction commentée du *Code des sociétés du Ghana, Loi 179 de 1963*, Agbo (2008) est une traduction technique à caractère juridique. Le langage juridique est impénétrable surtout pour un profane en la matière. Il en est ainsi parce que le langage de droit est caractérisé par des mots et expressions qui demeurent inaccessibles aux non initiés. Ce propos est étayé par Cornu (1990 : 20), "Il y a un langage de droit parce que le droit donne un sens particulier à certains termes." La traduction a fait usage de l'approche interprétative pour décrypter le langage particulier de droit. Le recours extensif à la recherche terminologique a permis

d'accéder aux équivalences dans la langue cible. Les littératures afférentes aux procédés et procédures de la traduction ont aussi servi d'outils précieux de traduction.

Pour le besoin du présent travail, le document de l'UNESCO, *Regional overview subsaharan Africa, Education For All 2010*, traduit de l'anglais vers le français retient notre attention. D'abord parce que ce document est un texte qui porte sur l'éducation par conséquent, il est en rapport direct avec le sujet du présent travail et aussi le contexte géopolitique, l'Afrique subsaharienne nous concerne directement.

L'analyse de la traduction dudit document permet de remarquer que la traduction a recouru à la recherche terminologique pour le besoin de fournir l'équivalence terminologique nécessaire et aussi à la littérature de procédés et procédures de la traduction qui ont permis de répercuter le message de la langue source vers la langue cible.



CHAPITRE UN

PLAN STRATEGIQUE DU SYSTEME EDUCATIF 2003 - 2015

Volume 1 : Politiques, Objectifs et stratégies

Table des matières

Liste d’Abréviations utilisées dans le PSE

Avant – propos de Monsieur Le Ministre de l’Education

Chapitre UN

Le Plan Stratégique pour l’Education – Contexte Historique et fondement Politique

- 1.1 Le Secteur de l’Education – une vue d’ensemble
- 1.2 Les Documents qui ont informé le PSE
- 1.3 Le fondement Philosophique et Politique du PSE
- 1.4 Esquisse de l’Analyse situationnelle
- 1.5 D’autres influences sur le PSE

Chapitre deux

Le Cadre Stratégique

- 2.1 Domaines de concentration et Objectifs Politiques
- 2.2 Domaines de concentration
- 2.3 Le Cadre Stratégique

Chapitre trois

Gestion et Mise en œuvre du PSE

- 3.1 Approche sectorielle intégrale
- 3.2 Coordination des apports de dépositaires d’enjeux
- 3.3 Mise en œuvre du PSE à travers la programmation du travail et le planning opérationnel.

Chapitre quatre

Surveillance de la performance du secteur de l'Education

4.1 Indicateurs

4.2 Révision du PSE

Chapitre cinq

Cadre financier du PSE

5.1 Estimation des coûts

5.2 Financement du PSE



Abréviations

CBPC	Concours du Brevet du Premier Cycle
CA	Conseil d'Administration
ObC	Organisation à base communautaire
RCC	Réunion du comité consultatif
TCR	Tests à critères référentiels
PD	Partenaire de développement
AE	Accès équitable
EPT	Education pour tous
GE	Gestion éducationnelle
SIGE	Système d'information pour la gestion éducationnelle
CRRE	Commission de révision de la réforme éducative
PSE	Plan Stratégique du Système Educatif
RRPSE	Rapport de révision de la politique générale du secteur éducatif
CCTSE	Comité consultatif technique du secteur éducatif
OC	Organisation Confessionnelle
EBUOG	Education basique universelle, obligatoire et gratuite
SGFA	Service de Gestion des fonds des Achats
PEB	Proportion Effectif brut
SEG	Service de l'Education et de la Recherche Scientifique du Ghana
FFEG	Fonds en Fidéicommis de l'Education du Ghana
GG	Gouvernement ghanéen
SRPG	Stratégie de Réduction de la Pauvreté du Ghana
VIH/SIDA	Virus Immuno-Déficitaire Acquis
Sg	Siège

Dir	Directeur
TIC	Technologie de l'Information et de la communication
IEC	Information, Education, Communication
OIG	Organisation Inter-gouvernementale
FSTE	Formation sur le tas pour enseignants, formation continue
C	Collège
JE	Jardin d'enfants
SE	Surveillance et Evaluation
NMN	Niveau minimum national
ME	Ministre de l'Education et de la Recherche Scientifique
MDME	Ministère du développement de la main-d'œuvre et de l'emploi
MPE	Ministère de la Planification Economique
MF	Ministère des Finances
MS	Ministère de la Santé
PA	Protocole d'Accord
NMP	Normes minimales de performance
CDMT	Cadres des dépenses à moyen terme
CNES	Conseil national pour l'enseignement supérieur
CNPD	Commission nationale de planification du développement
NEPAD	Nouveaux partenariats pour le développement de l'Afrique
RIN	Rapport d'inscription nette
DENF	Division de l'éducation non-formelle
ONG	Organisation non-gouvernementale
PBCE	Planification, Budgétisation, Contrôle et Evaluation
TCP	Tests de contrôle de la performance

APE	Association des parents d'élèves et des enseignants
REE	Rapport enseignants contre élèves
QE	Qualité de l'éducation
PAPE	Programme d'amélioration de la performance des écoles
CGE	Comité de Gestion de l'école
SRGIRP	Statistiques, Recherche, Gestion de l'information et Relations publiques
L	Lycée
CB	Concours du Baccalauréat
ST	Science, technologie et FEPT (formation et éducation professionnelle et technique)
AS	Approche sectorielle
MDOM	Mérites, Démérites, Opportunités, Menaces
AT	Assistance technique
GT	Groupe thématique
TM	Termes d'un Mandat
FF	Formateurs de Formateurs
EN	Ecole normale
FEPT	Formation et éducation professionnelle et la technique
EBU	Education basique et universelle
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour L'Education Scientifique et Culturelle.

Avant – Propos

Le Plan stratégique pour l'Education (PSE) est une composante importante de l'approche privilégiée du Ministère de l'Education par rapport au développement. Un secteur tout entier ou une approche sectorielle ayant la charge de planification sectorielle de concert avec le gouvernement et avec l'appui des partenariats avec les foyers, les écoles, communautés locales et municipales. Le PSE est un plan tourné vers les possibilités de l'avenir, basé sur des objectifs ciblés et des indicateurs qui concourront à la réalisation de la réforme de la Fonction Publique et à la réduction de la pauvreté au moyen d'activités dans le secteur de l'éducation.

Les deux volumes du PSE sont le fruit des discussions et des consultations entre des nombreux cadres et acteurs du secteur de l'éducation. Cette interaction a permis d'asseoir le plan sur un fondement solide et pragmatique et j'aimerais remercier les cadres supérieurs et mon équipe technique du ME et tous ceux qui y ont participé pour leurs engagements au lors des phases préparatoires.

L'élaboration du PSE a été étayée par un souci de bien-être global et de développement holistique de nos peuples et de la nation. Les concepts d'accès universel et d'équité en termes d'enseignement de qualité sous-tendent le PSE, et ils continueront à occuper une place centrale dans le développement de l'éducation.

La publication du PSE s'inscrit dans une série d'initiatives en cours, conçue pour aider le développement de l'éducation au Ghana. Nous envisageons que conformément à la pratique dans le passé, le plan sera mis à jour suite à une révision et une évaluation sectorielle du système éducatif. En d'autres termes, il ne s'agit pas d'un schéma directeur de

développement du secteur de l'éducation ; il s'agit plutôt d'un guide stratégique qui informera le développement au cours des treize années à venir.

Je voudrais profiter de cette occasion pour recommander le PSE comme étant la voie pour aller en avant en matière de développement de l'éducation au Ghana.

Le Professeur C. Ameyaw Akumfi

Ministre de l'Education.



CHAPITRE UN

Le Plan Stratégique de l'Education – Contexte historique et fondement Politique général

Le Plan Stratégique de l'Education (PSE) Tome 1, donne une vue d'ensemble des Politiques du secteur de l'éducation, des objectifs et stratégies pour la période de planification 2003 à 2015. Le Tome 2 du PSE, à savoir le Programme de travail (publié séparément), présente les objectifs de politique générale sous forme de résultats escomptés par rapport aux délais et aux responsabilités institutionnelles.

Ce chapitre commence par présenter une brève description du système éducatif du Ghana. Ensuite, il esquisse le fondement politique et documentaire du PSE, y compris sa mission globale, ses buts et une brève analyse situationnelle du secteur.

1.1 Le Secteur de l'Education : une vue panoramique

1.1.1 La Responsabilité du Secteur de l'Education

Le Ministère de l'Education (ME) est responsable de l'ensemble de la politique, la planification et le contrôle du secteur de l'éducation. L'enseignement et l'exécution des décisions est dévolu aux institutions, Districts et Régions par l'intermédiaire de diverses agences du ME. Parmi eux, le service de l'Education du Ghana (SEG) est l'agence chargée des questions relatives à l'enseignement de base et aux lycées, y compris les instituts techniques et professionnels. Le SEG est donc responsable des écoles en raison de la taille de ces sous-secteurs, d'à peu près quatre-cinquième de la dépense annuelle consacrée à l'éducation. Les autres agences couvrent le reste du secteur de l'éducation. Parmi celles-ci, le Conseil National pour l'Enseignement Supérieur (CNES) et la Division de l'Education Non-formelle (DENF) ont des vastes domaines de responsabilité sous-sectoriels en termes

d'enseignement. L'Annexe 'A' comporte un organigramme préliminaire du ME et ses agences.

L'Article 38 de la constitution enjoint au gouvernement de garantir l'accès à l'Education Basique Universelle Obligatoire et Gratuite (EBUOG) s'il y a disponibilité des moyens jusqu'au lycée, à l'enseignement technique, à l'enseignement supérieur et à l'apprentissage pour toute la vie. Le ME a lancé L'EBUOG en septembre 1995 avec pour objectif d'améliorer l'accès à une éducation basique de qualité pendant les dix années qui suivent, c'est-à-dire jusqu'en 2005. Les quatre

principaux objectifs stratégiques étaient :

- d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.
- d'améliorer la gestion en vue de l'efficacité au sein des secteurs de l'éducation.
- d'améliorer l'accès et la participation
- de décentraliser le système de gestion de l'éducation.

Ces objectifs s'appliquent également au secteur éducatif tout entier.

1.1.2 Les Systèmes d'Enseignement

Le système d'enseignement formel est mis à exécution à travers un nombre d'institutions qui va des écoles maternelles jusqu'aux universités et polytechniques. Des données sélectionnées afférentes à ces institutions sont présentées dans la figure 1.1, et une structure proposée pour le système éducatif est présentée sous forme diagrammatique (voir Annexe B).

Tableau 1.1 : Données Statistiques Sélectionnées pour l'Education (2001/2002)

	Nombre d'institutions	Nombre d'étudiants	0% Femelle	TEB %	Nombre d'enseignants	REE	% de la dépense totale relative à l'éducation
Ecole maternelle/Pré-scolaire	9634	702304	49	46,2	27882	25	
Publique	6321	457597	50		19043	24	7,4
Privée	3313	244707	49		8839	28	
Primaire	15285	2 586434	47	80	80552	32	
Publique	12335	2 113749	47		64197	33	34,0
Privée	2 950	472 685	49		16 355	29	
Collège	7 582	865 636	45	64	47 445	19	
Publique	6 414	741 895	45		40 111	19	22,7
Privée	1 168	123 741	49		74 34	17	
Ecole Secondaire Senior (lycée)	510						
Publique	474	249 992	41	18	10 791	21	15,2
Privée	36						
FEPT							
Publique	23	17 934	13	P/A	1150	16	1,2
Ecole normale (EN)	42	19 686	27	P/A	P/D	P/D	
Publique	38	18 766	31		1 209	16	4,5
Privée	4	920	P/D		P /D	P/D	
Enseignement Supérieur				P/A		P/A	
Publique					1 480		11,5
Universités	5	40673	30		951		
Polytechniques	10	18459	22		80		
Autres	5	P/D	P/D		P/D		
Privée	¹ 21	P/D	P/D		P/D		

Education Non-formelle	8 000	196 170	62%	P/A	8 000	25	0,5
Education spéciale	24	3 807	P/A	40	264	14	0,5
Gestion	P/A	P/A	P/A	P/A	P/A	P/A	0,3
Institutions subventionnées	P/A	P/A	P/A	P/A	P/A	P/A	2,2

Basé sur diverses données du ME, SEG et des rapports actuels (2002)

Note : P/A – pas applicable

P/D – pas disponible

¹ –six d’entre eux attribuent des diplômes universitaires et 60 autres attendent l’habilitation.

1.2 Les Documents qui ont informé le PSE.

Conformément au concept de planification stratégique en tant que processus interrompu et développemental, ce PSE est le quatrième de son genre. A la différence des PSE précédents, le présent PSE couvre une période de planification plus longue –jusqu’à 2015 –et il comprend des activités avec évaluation du coût et des indicateurs connexes. Cependant, en conformité avec les versions précédentes, il a été élaboré en rapport avec la politique actuelle (2002 – 2003) et avec les rapports de révision et les documents courants, ayant une importance sectorielle, nationale et régionale. Ceux-ci comprennent les éléments suivants :

Les Documents du secteur éducatif :

- Plans précédents du secteur de l’éducation (PSE, 1998 à 2002)
- Rapport de révision de la politique du secteur de l’éducation (RRPSE, Août, 2002)
- Révision du secteur de l’éducation (RSE, Octobre 2002)
- Pour relever les défis de l’éducation du 21 siècle (Le rapport du Comité présidentiel sur la Révision des réformes éducatives au Ghana, Octobre 2002.

Documents nationaux :

- Stratégie de Réduction de la Pauvreté du Ghana, (19 février 2003)
- Cadre de dépenses à moyen terme (CDMT 2002 à 2004)

Proposition régionale

- Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD, Octobre 2001)
- Education pour tous (EPT Avril 2000)

En outre, le PSE est informé par divers autres documents et par consultations avec une gamme de praticiens de l'éducation et de membres du grand public.

1.3 Le Fondement philosophique et politique du PSE.

Le PSE s'adhère à la position philosophique générale adoptée par le ministère de l'éducation et ses agences telle qu'elle est inscrite dans le cahier des charges pour l'éducation (voir l'encadré 1). Le cahier des charges tient compte des objectifs nationaux : il étaye le travail du ministère et ses agences et il sert de fondement à la

L'Encadré 1

Cahier des charges pour le secteur éducatif

La mission du Ministère de l'Education est de fournir une éducation adéquate à l'ensemble du peuple ghanéen à tous les niveaux qui leur permette d'acquérir les compétences nécessaires au développement de leurs potentiels, d'être productifs, de faciliter la réduction de la pauvreté et de promouvoir la croissance socio-économique et le développement national.

planification sectorielle. L'encadré 2 présente les objectifs du secteur éducatif tirés du cahier des charges.

L'Encadré 2

Objectifs du Secteur de l'Éducation

Pour la réalisation de la mission du secteur Éducatif, le Ministère de l'Éducation fournira les éléments suivants :

- a) Des moyens nécessaires pour s'assurer que tous les citoyens, indépendamment d'âge, de sexe, de tribu, de religion ou d'affiliation politique aient accès à une instruction basique et fonctionnelle et qu'ils soient autonomes.
- b) Éducation de base pour tous
- c) Opportunités pour une éducation accessible pour tous.
- d) Instruction et formation, pour le développement des compétences avec accent sur la science, la technologie et la créativité.
- e) Enseignement supérieur qui permet de satisfaire les besoins en termes de formation des cadres moyens et supérieurs.

Pour pouvoir atteindre ces objectifs, nous serons guidés par les critères suivants :

- (1) Éducation de qualité (2) Gestion efficace des ressources (3) Responsabilité et Transparence (4) Équité.

La structure du PSE a été en grande partie dictée par les objectifs politiques du Rapport de Révision Politique du Secteur de l'Éducation (RRPSE) d'Août 2002 qui a été élaboré en conformité avec les procédures d'élaboration du CDMT au cours de 2002. Le RRPSE a identifié huit objectifs politiques. A ceux-ci s'ajoutent un neuvième et un dixième objectifs pour mettre en évidence les préoccupations nationales et internationales relatives au VIH/SIDA et promouvoir l'éducation féminine.

Les Objectifs Politiques :

1. Accroître l'accès et la participation à l'éducation et à la formation.
2. Améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage pour améliorer la performance des élèves/étudiants.
3. Elargir et améliorer l'éducation et la formation techniques et professionnelles.
4. Promouvoir la bonne santé et l'hygiène environnementale dans les écoles et les institutions d'enseignement supérieur.
5. Renforcer et améliorer la planification et la gestion de l'éducation.

6. Promouvoir et étendre le cadre de l'éducation et de la formation en matière de Science et Technologie.
7. Améliorer la qualité des programmes académiques et programmes de recherche.
8. Promouvoir et élargir le cadre de l'éducation préscolaire.
9. Identifier et promouvoir les programmes de sensibilisations qui aideront à la prévention et la gestion du VIH/SIDA.
10. Garantir aux filles des opportunités équitables leur permettant l'accès au cycle complet de l'éducation.



Tout au long du PSE ces objectifs sont généralement reclassés et regroupés en quatre grands domaines :

1. Accès équitable à l'éducation	• L'Education préscolaire • L'accès et la participation à l'éducation et la formation • L'accès de filles à l'éducation
2. Education de qualité	• La qualité de l'enseignement/apprentissage pour rehausser la performance des élèves/étudiants • Programmes académique et de recherche • La santé et l'environnement dans les écoles et les institutions • La prévention et la gestion du VIH/SIDA
3. Gestion de l'éducation	• La planification et la gestion de l'éducation
4. Science, Technologie et FEPT	• La formation et l'éducation professionnelle et technique • La formation et l'éducation scientifique et technologique

Ces quatre domaines-clés sont étroitement liés aux quatre interventions prioritaires pour l'éducation esquissées dans la SRPG². Le ME estime que les stratégies présentées au chapitre 2 du PSE vont toutes contribuer à l'allègement de la pauvreté. On devrait aussi remarquer lors de la répartition des ressources qu'une importance particulière sera accordée aux domaines plus démunis, y compris les trois régions nordiques et d'autres zones défavorisées afin de réduire les inégalités au sein du système.

1.4 Esquisse de l'Analyse situationnelle

La révision du secteur de l'éducation (RSE) d'octobre 2002, dresse un bilan de la performance récente du secteur éducatif. Quelques-unes des conclusions de la RSE ont été incorporées dans le tableau 1.2 intitulé "Analyse MDOM" (Mérites – Démérites – Opportunités- Menaces), du secteur de l'éducation, où les mérites sont opposés aux opportunités et les démérites sont interprétés en termes de menaces potentielles.

Tableau 1.2 Analyse MDOM du secteur de l'éducation, Mise à profit des conclusions des révisions, rapport du secteur éducatif et de la SRPG actuels.

LES MERITES	LES OPPORTUNITES
Accès et Participation à l'éducation et à la Formation	
• Une croissance générale à l'accès physique-un nombre croissant préscolaires, primaires, écoles secondaires juniors (collèges) et écoles secondaires seniors (lycées). • Un taux d'inscription élevé et croissant dans les écoles de base. • Une réduction importante d'analphabétisme réalisée entre 1992 et 2000 à travers l'éducation non-formelle. • L'inscription universitaire s'est quadruplée lors de la dernière décennie. • Une forte demande d'installations d'enseignement supérieur. • Une forte tradition et un passé de haute qualité en matière d'installations d'enseignement supérieur.	• La transformation des taux d'inscription élevés, en taux de succès élevé. • Mise à profit des taux d'analphabétisme élevés en vue de mener une campagne nationale avec l'assistance des ONG, la société civile et les médias pour œuvrer vers l'éradication de l'analphabétisme • Elargir l'enseignement à distance pour garantir l'accès à tous. • Mise à profit des acquis et des performances pour étendre l'accès à l'enseignement supérieur. • Développement d'un système universitaire ouvert.
Qualité d'Enseignement et d'Apprentissage	
• Des programmes d'enseignement à distance pour donner une formation professionnelle accrue aux enseignants dans le service. • Des constatations révèlent un haut niveau d'engagement de la part d'enseignants sans formation professionnelle attribués aux zones rurales défavorisées.	• Développer l'enseignement à distance pour améliorer la qualité du personnel enseignant et par conséquent de l'éducation ; et pour alléger le fardeau économique que constitue le paiement des salaires relatifs aux congés d'études sur le système de l'éducation. • Adopter un système " Externe- Externe-Interne" où les professeurs auront deux ans de formation sur le tas pendant les vacances, suivie d'un an de stage dans une Ecole Normale selon leur performance. • L'utilisation plus efficace de la TIC pour favoriser l'accès à un enseignement de qualité à tous les niveaux.

La Planification et la Gestion de l'Education	
- Il y a consensus que les partenariats entre communautés et écoles ont favorisé la couverture en ressources et par là l'efficacité des enseignants et une amélioration de la performance des élèves. - Des réunions annuelles du Comité consultatif présentent des occasions pour une participation constructive des partenaires de développement (PD) au processus de l'éducation.	- Etendre ces rapports pour couvrir la participation de la communauté dans le fonctionnement, la gestion et le financement des écoles. - Etendre la participation des PD à d'autres domaines (le secteur privé ObC, ONG, OC) - Décentraliser le processus CDMT en conformité avec les Actes révisés de l'Education et des services de l'Administration locale à venir, où les régions remplissent le rôle de "bras" du ME.
LES DEMERITES	LES MENACES
Accès et Participation à l'Education et la Formation	
- un faible taux d'inscription et de rétention dans les régions nordiques et dans plusieurs zones rurales. - une sous-inscription dans les écoles secondaires seniors (lycées) particulièrement dans les nouvelles écoles secondaires communautaires. - Plus de 60% d'admissions universitaires proviennent de moins de 20% d'écoles secondaires. - Préoccupations relatives au sexe : Inégalité de taux d'inscription ; inégalité de taux de rétention et de succès ; mauvais traitements infligés aux enfants ; un faible taux d'alphabétisation féminine ; faible taux de transition entre (primaire et collège, collège et lycée ; lycée et institutions d'enseignement supérieur) pour les filles. - Une répartition géographique inégale de services en besoins particuliers, un taux élevé de perte d'enseignants formés pour répondre aux besoins particuliers, et un manque d'équipements nécessaires et de financement au sein du sous-secteur particulier de l'éducation.	- Les faibles taux d'inscriptions font obstacle à la réalisation des objectifs de l'EBUOG et l'EPT. - La répartition inéquitable entre différents groupes socio-économiques et sexuels au sein des institutions d'enseignement supérieur. - Une sous-représentation des femmes par rapport aux rôles qu'elles jouent dans l'enseignement et dans l'administration surtout dans les institutions d'enseignement supérieur. - Le manque de modèle à émuler qui décourage davantage les filles de s'intégrer au système de l'éducation.
Qualité de l'enseignement et de l'apprentissage	
- Résultats des épreuves TCR, TCP qui s'améliorent aux niveaux basique et secondaire (baccalauréat), bien qu'ils s'avèrent inacceptables. En plus, il y a des disparités évidentes entre les résultats des écoles publiques/privées et rurales/urbaines. - Image négative du métier d'enseignement qui n'aide pas à attirer les candidats ayant les profils nécessaires vers les Ecoles normales. - Un bas niveau d'engagement affiché par les enseignants pour cause de manque de motivation et de mauvaises conditions de travail qui sont à l'origine de mauvaises performances des élèves dont il est fait état ci-dessus. - Manque de coordination efficace et de priorisation aussi bien que financement inadéquat de la recherche dans les institutions d'enseignement supérieur. - Manque d'application efficace de la TIC en tant qu'outil d'enseignement et d'apprentissage.	- L'expansion prévue pour le système de l'éducation pourrait être sapée s'il n'y a pas suffisamment d'enseignants qualifiés et motivés. - Les découvertes de la recherche ont peu d'impact sur le développement national. - La recherche constitue un fardeau financier pour le secteur public. - Les priorités nationales relatives à la distribution des ressources publiques pourraient conduire à l'abandon de la recherche.

Education Technique et Professionnelle et Formation	
• Le manque d'ateliers et d'enseignants qualifiés fait obstacle au bon déroulement de FEPT dans les collèges. • Manque d'épreuves pour les habiletés pratiques par le conseil des Examens et Concours de l'Afrique Occidentale (CEAO) contribue à une carence d'expérience technique pratique. • La FEPT jouit d'un statut bas • La FEPT ne munit pas les lycéens des qualifications préalables pour pouvoir accéder aux institutions d'enseignement supérieur.	• Des filières alternatives pour formation plus poussée pourraient être limitées par manque de candidats qualifiés. • La FEPT pourrait devenir non-pertinente et/ou indésirable. • Les aspirations économiques du gouvernement pourraient se heurter au manque de personnel technique qualifié.
Santé et Hygiène environnementale	
• Une croissance de l'incidence du VIH/SIDA au sein du secteur de l'éducation conjuguée avec un manque d'information suffisante dans le secteur pour faciliter une bonne évaluation de ce problème. • La malnutrition très élevée, en particulier dans les régions du nord. • Mauvaises conditions d'hygiène dans la plupart des écoles- y compris manque d'installations sanitaires et manque d'eau. • Grossesse précoce et promiscuité sexuelle.	• Possibilité d'une réduction de personnel enseignant pour cause de décès (SIDA) faisant ainsi obstacle à la provision d'un enseignement de qualité. • L'offre d'enseignants pourrait ne pas être proportionnelle au taux des décès provoquant ainsi un manque d'enseignants. • Une vulnérabilité accrue d'apprenantes féminines pour cause de mauvais traitements infligés aux enfants ou d' "activités sexuelles transactionnelles" permettant l'achat de premières nécessités. • La malnutrition et les problèmes de santé pourraient avoir un impact négatif sur l'assiduité et la performance. • Les jeunes femmes/filles abandonnent l'école.
Planification et Gestion de l'Education	
• Des problèmes structurels et de capacité au sein du Ministère de l'Education et ses agences – lacunes directoriales, manque de personnel et de surveillance efficace. • Des voies de communications inefficaces. • L'indiscipline et l'inconduite dans les bureaux locaux. • Répartition inéquitable des ressources aux niveaux des régions et des districts.	• Les objectifs sectoriels, y compris la décentralisation, pourraient se heurter à des problèmes.

Les conclusions de travaux de recherche présentées dans le tableau ci-dessus ont guidé l'élaboration du PSE.

1.5 D'autres influences sur le PSE

Le rapport d'octobre 2002 du comité présidentiel relatif à la Révision des Réformes Educatives au Ghana (CRRE), *Pour Relever les défis de L'Education du 21 siècle*, propose des changements significatifs pour faire face aux défis du secteur de l'éducation dans les années à venir. Les conclusions du (CRRE), en particulier celles qui portent sur l'éducation préscolaire, l'éducation technique, l'accès accru à tous les niveaux et l'organisation du système, ont contribué au développement du PSE.

Le sous-secteur de l'éducation basique est d'une importance capitale au sein du secteur de l'éducation. Le Ghana

souscrit aux principes et processus de l'Education, pour Tous (EPT) et il a développé un programme de travail qui met en exécution les six objectifs atteints lors du Forum Mondial de l'Education à Dakar en Avril 2000 (encadré 3). Bien que la présentation en soit moins détaillée, le Programme de Travail du PSE intègre les traits essentiels du programme

Encadré 3

Les six objectifs de Dakar

1. Elargir et améliorer le système de protection et d'éducation globale dès le plus tendre enfance, en particulier pour les enfants vulnérables et défavorisés.
2. S'assurer que d'ici à 2015 tous les enfants, en particulier les filles et les enfants vivant en situations difficiles et ceux qui sont membres de minorités ethniques, aient accès à et achèvent une éducation primaire gratuite et obligatoire de bonne qualité.
3. S'assurer que les besoins de tous les jeunes et les adultes en matière d'apprentissage soient satisfaits à travers l'accès équitable à un apprentissage adéquat et des programmes de compétences de vie.
4. Atteindre un taux d'amélioration de 50% dans les niveaux d'alphabétisation des adultes d'ici à 2015 en particulier chez les femmes; et l'accès équitable à l'éducation de base et la formation continue chez tous les adultes.
5. Eliminer les disparités en termes de sexe dans les écoles primaires et secondaires d'ici à 2005, et de réaliser l'égalité des sexes au sein de l'éducation d'ici à 2015, en vue de s'assurer que les filles aient un accès total et égal, et les mêmes résultats en matière d'une éducation de base de bonne qualité.
6. Améliorer tous aspects relatifs à la qualité de l'éducation et s'assurer de l'excellence de tous afin que des résultats d'apprentissage concrets et mesurables soient réalisés par tous, surtout en matière d'alphabétisation, la capacité au calcul et les compétences essentielles de la vie.

de Travail de l'EPT, montrant par là qu'il s'agit d'une composante majeure du développement sectoriel.

Cependant, il est important de souligner que le PSE est un plan pour un secteur entier. Le Gouvernement et le Ministère se sont engagés à poursuivre une approche de développement qui implique un secteur entier, c'est -à-dire une approche visant un secteur intégral (ASI), où chaque sous-secteur et chaque domaine clé au sein du secteur de l'éducation sont pris en compte, et à laquelle tous les partenaires internes et externes au développement sont invités à participer. Ces aspects seront éclairés aux chapitres 2 et 3 respectivement.

En plus, pour que le PSE ait du succès, la performance du secteur devrait être soumise à une révision au cours de laquelle des évaluations seront faites et des conseils donnés en fonction des résultats et des rendements provenant du plan (chapitre 4). Une bonne performance devrait être basée sur une répartition optimale des ressources et d'autres critères, voir chapitre 5.

1.6 Les Défis auxquels le secteur de l'Education est confronté (en 2002)

En dépit du progrès considérable qui a été réalisé au fil des années en termes de garantie d'accès à l'éducation, la nation continue à lutter contre des défis importants relatifs à l'éducation de qualité.

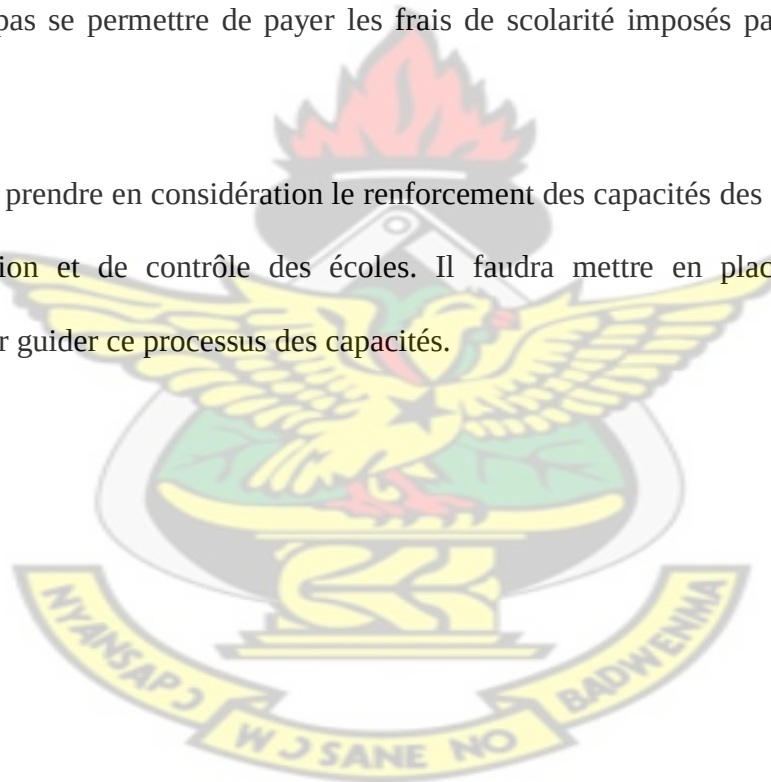
Pour pouvoir résoudre le problème de qualité, le secteur de l'éducation aura besoin d'investissements considérables. Alors qu'en moyenne le gouvernement prend en charge 91% du financement de l'éducation, une bonne part en est consacrée aux salaires des enseignants, ce qui fait qu'il reste peu de fonds pour les dépenses non-salariales. Ceci a eu un impact négatif sur la fourniture de matériels d'enseignement et d'apprentissage et le développement d'infrastructure.

Il y a aussi le problème de formation et de développement d'enseignants. Les zones les plus défavorisées manquent d'enseignants alors qu'en même temps il y a surconcentration

d'enseignants dans les zones urbaines. La question du déploiement d'enseignants est devenue cruciale pour la réussite du système éducatif dans le pays. Pour garantir l'exploitation efficace et optimale des enseignants, il est aussi important d'avoir des données et statistiques fiables sur leur disponibilité et leur déploiement.

La politique qui consiste à encourager et mobiliser des ressources non-étatiques en provenance du secteur privé pour aider le développement de l'éducation doit faire l'objet d'une attention particulière. Le défi qui se pose, c'est comment équilibrer le besoin d'une telle aide et participation du secteur privé contre les besoins des nécessiteux dans la société qui peuvent ne pas se permettre de payer les frais de scolarité imposés par les institutions privées.

On devra encore prendre en considération le renforcement des capacités des communautés en matière de gestion et de contrôle des écoles. Il faudra mettre en place des stratégies particulières pour guider ce processus des capacités.



CHAPITRE DEUX

Le Cadre Stratégique

2.1 Domaines de concentration et Objectifs Politiques

Le PSE adopte une approche au développement sectoriel basée sur des 'thématiques'. Le PSE a identifié quatre problèmes ou domaines majeurs de concentration qui sont :

1. Accès Equitable à l'Education
2. Qualité de l'Education
3. Gestion du système éducatif
4. Science, Technologie et FEPT

Comme indiqué dans le chapitre 1, ces domaines de concentration sont en rapport avec les objectifs politiques qui ont été identifiés en vue de l'élaboration du CDMT et ils sont en conformité avec les conclusions d'un nombre de rapports significatifs et d'articles publiés en 2002 :

1. Stratégie ghanéenne d'allègement de la pauvreté 2002-2004 (SRPG février 2002)
2. Rapport sur la révision de la politique du secteur de l'éducation (RRPSE, Août 2003)
3. Révision du secteur de l'éducation (RSE, Octobre 2002)
4. Pour relever les défis du système éducatif du 21 siècle (les rapports de la commission présidentielle sur la révision des réformes éducatives au Ghana CRRE, Octobre 2002) en plus de la communication internationale sur
5. L'Education Pour Tous (EPT, UNESCO, Dakar 2000)

Un résumé des rapports entre les quatre domaines de concentration à savoir le CDMT et ces documents est présenté dans l'Annexe C, où l'on peut voir qu'il y a une convergence considérable entre les divers rapports. Cette convergence met en évidence la validité de l'approche du PSE.

Le PSE a pour objectif d'appuyer le processus d'allègement de pauvreté à travers le développement d'une société d'apprentissage, améliorant ainsi les ressources humaines du Ghana. A l'avenir, tout le monde sera capable de participer efficacement et de façon significative au processus de l'éducation ; et les jeunes gens et les adultes qui en ont été jusqu'ici exclus seront en mesure d'accéder à de nouvelles opportunités pour le développement de l'éducation. Le plan Stratégique a été conçu de manière à assurer que tous les apprenants acquièrent la connaissance nécessaire, maîtrisent les compétences appropriées et acquièrent les comportements nécessaires leur permettant de se développer en tant qu'individus en vue d'améliorer leur bien-être social aussi bien que la société ghanéenne. Ceci se conforme à l'engagement pris par le gouvernement "de soutenir la croissance économique et la réduction de la pauvreté", au début du 21^e siècle.

Pour atteindre cet objectif global, le PSE est une révision et une mise à jour des plans stratégiques précédents, en particulier, il présente des objectifs et des stratégies basés sur les huit objectifs politiques qui étayent l'actuel CDMT et les deux objectifs politiques supplémentaires formulés lors de l'élaboration du présent document. Le PSE donc présente un résumé des intentions et conditions du gouvernement, qui abordent les objectifs politiques de l'éducation qui suivent :

1. Accroître l'accès et la participation à l'éducation et la formation

Créer le fondement pour une acquisition éducative accrue à travers l'amélioration de l'accès à l'éducation basique universelle obligatoire et gratuite (EBUOG), définie pour la période de planification comme étant de 6 ans d'éducation primaire et 3 ans d'école secondaire junior (collège), l'accroissement de l'accès au niveau pré-primaire, (la prolongation de l'EBU, de deux ans supplémentaires d'école maternelle), et ce, en encourageant l'inscription des jeunes filles et d'autres groupes défavorisés et en redoublant les opportunités pour les enfants et adultes qui ne vont pas à l'école ou qui sont difficiles à toucher et en créant davantage d'opportunités. En plus pour accroître l'accès aux sous-secteurs secondaire et supérieur, y compris les polytechniques, et pour établir une université ouverte. Ceci devrait dans une certaine mesure permettre la réalisation des objectifs de l'Education Pour Tous, sans perdre de vue la responsabilité imposée par le ME pour le secteur tout entier.

2. Améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage pour rehausser la performance de l'élève/étudiant.

Améliorer la qualité en multipliant les initiatives déjà confirmées, à travers : l'amélioration et l'augmentation de l'approvisionnement en ressources humaines et physiques disponibles au système, les rendant ainsi plus efficaces (y compris l'amélioration des stages de formation des conditions d'apprentissage et d'équipements audio-visuels), rendant le programme d'études plus pertinent quant à ses aspects pratiques tels que les compétences de vie, l'éducation physique et les compétences professionnelles ; en développant des systèmes de mise à l'épreuve et d'évaluation de performance fiables à travers le ciblage des résultats éducatifs en vue de leur amélioration, une surveillance journalière, une évaluation, et une

responsabilité du système efficace à travers le renforcement d'inspections et de contrôles.

L'objectif minimum est que tous ceux qui achèvent l'éducation basique sauront lire et écrire et en plus compter.

3. Améliorer et élargir l'éducation et la formation technique/professionnelle

Elargir et soutenir les opportunités pour les jeunes gens y compris les enfants qui ne vont pas à l'école et ceux qui ont abandonné les bans afin qu'ils puissent profiter des occasions techniques et professionnelles. Le but en est d'accomplir ceci au moyen d'une diversification accrue pertinente plus grande vis-à-vis du " vrai lieu de travail" dans le programme d'études technique et professionnel, et d'une augmentation du nombre d'instituts techniques et professionnels et d'une amélioration des polytechniques.

4. Promouvoir et inculquer les valeurs de bonne santé et d'hygiène environnementale dans les écoles et institution d'enseignement supérieur et dans leurs vies professionnelles.

S'assurer que toutes les institutions d'apprentissages soient des lieux agréablement sains où travailler et étudier ; lieux qui servent de modèles de bonnes pratiques pour la vie quotidienne. En plus de la détermination et l'établissement de normes et le développement et l'intégration d'un système de santé scolaire, le programme d'études à tous les niveaux seront révisés pour promouvoir et fournir des services médicaux et une prise de conscience à travers le traitement de sujets tels que VIH/SIDA et l'hygiène de base.

5. Renforcer et améliorer la planification et la gestion éducatives.

Le Ministère et les corps gestionnaires à tous les niveaux du système éducatif feront usage maximal des ressources limitées dans le cadre de rôles bien déterminés qui favoriseront une culture de services, un partage et une dissémination de l'information, de soutien et de confiance mutuelle. L'accent portera sur les principes et la pratique de décentralisation avec une participation accrue de la société civile et le secteur privé en général, et en particulier la direction de l'école, à travers une révision de l'actuel arrangement concernant le partenariat. Le ministère reconnaît qu'il doit y avoir un cadre global pour financer l'éducation ; cadre qui englobe les principes de l'équité, une planification au développement financier à moyen terme dans le contexte d'un ensemble de critères minimaux nationaux consenti, dont le partage des coûts aussi bien que le recouvrement des coûts dans la mesure du possible. Ceci devrait répondre aux besoins de satisfaire les impératifs sociétaux et internationaux et de rehausser la coopération entre ceux qui s'engagent à mettre en place le système éducatif et la société élargie des acteurs. Pour renforcer la planification et la gestion, il doit y avoir des améliorations significatives en matière de capacité administrative, connaissance et compétences ainsi que de développement de compétences en termes de priorisation et de ciblage (comme défini dans la SRPG), à tous les niveaux du système. En conséquence, il y aura un accent considérable sur le renforcement des capacités et le développement et l'emploi des outils de gestion pendant la phase de la planification.

6. Promouvoir et élargir l'enseignement et la formation en matière de mathématiques, science et technologie.

Pour accroître l'investissement relatif à la promotion de la mathématique, la science et la technologie, en particulier dans les écoles secondaires juniors (collèges). En plus, dans l'ensemble du système, depuis les écoles primaires jusqu'aux établissements

d'enseignement supérieur, on fera particulièrement attention à encourager tous les acteurs dans la promotion de l'application de la technologie de l'information et de la communication (TIC) dans les activités quotidiennes que ce soit à titre individuel ou au lieu de travail.

7. Améliorer la qualité et la pertinence de programmes académiques et de recherche.

Le Ministère s'attend à ce que les programmes académiques et les activités aient beaucoup plus de pertinence par rapport aux objectifs de développement national et d'allègement de pauvreté. Une grande attention sera portée sur le soutien et le financement en provenance du secteur privé et sur une dissémination plus efficace et mieux ciblée des résultats de la recherche.

8. Promouvoir et élargir l'enseignement préscolaire.

Il y a des progrès significatifs dans la mise en place d'un enseignement préscolaire gratuit, avec environ 55% d'écoles primaires ayant en annexe deux ans d'école maternelle à partir de 2015. A cette fin, le gouvernement va solliciter l'appui de et la collaboration avec les assemblées de districts, le secteur privé, la société civile, les organisations religieuses et les ONG. Pour épauler ce processus, il y aura un nouveau programme de formation et de recyclage pour les instituteurs qui s'occupent des jeunes enfants et les nourrices.

9. Identifier et promouvoir des programmes d'éducation qui vont aider la prévention et la gestion du VIH/SIDA.

Les programmes d'études des établissements d'enseignement et écoles normales seront révisés pour inclure des aspects de la prise de conscience, la prévention et la

gestion du VIH/SIDA à tous les niveaux avec accent sur le changement de comportement. Des stages sur la prévention, la psycho-pédagogie, les soins et le soutien, ainsi que la gestion du VIH/SIDA seront organisés à l'intention de travailleurs et les enseignants actifs. Le rôle des clubs du VIH/SIDA et d'autres initiatives pertinentes seront encouragés à tous les niveaux.

10. Accorder aux filles les mêmes opportunités que les garçons pour accéder à tous les cycles du système éducatif.

Le ministère envisage la mise en œuvre d'un nombre de stratégies visant en particulier à accroître la participation féminine dans le secteur de l'éducation, en termes de taux d'effectifs, d'échec et de réussite. Des campagnes de sensibilisation qui mettent l'accent sur l'importance de l'éducation féminine seront menées, et nombre de programmes pour appuyer l'accès féminin à l'éducation à tous les niveaux seront soutenus par le ministère.

Comme indiqué plus haut, les objectifs politiques présentés ci-dessus pourraient pour des raisons de commodité, être réorganisés et regroupés en termes de domaines de concentration. La section suivante présente un aperçu sur chaque domaine de concentration.

2.2 Domaines de concentration

2.2.1 Accès équitable à l'éducation

Le niveau éducatif des Ghanéens est un sujet d'inquiétude nationale. Environ un cinquième des enfants qui ont atteint l'âge de fréquenter l'école primaire ne vont pas à l'école (plus de deux cinquième dans les régions du Nord, du Haut Est et du Haut Ouest) et beaucoup plus de jeunes gens particulièrement des filles ayant abandonné l'école sans diplômes formels ou à avoir été alphabétisées fonctionnellement. Les taux d'inscription bruts des écoles

secondaires juniors (collèges) et senior (lycées) de l'ordre de 64% et 18% respectivement, sont peu satisfaisants. Pour redresser cette situation et donc pour améliorer/rehausser le niveau éducationnel, des mesures sérieuses devraient être prises à tous les niveaux. L'accès à l'éducation aux niveaux du primaire et de l'école secondaire junior (collège) devra être élargi immédiatement. La croissance dans les sous-secteurs de l'éducation de base accentuera la pression sur les sous-secteurs secondaire et supérieur. Il y a donc besoin à long terme d'accroître davantage l'accès aux établissements secondaires et supérieurs. D'ailleurs, ceci devrait se faire d'une façon coût efficace.

De plus, les opportunités de l'éducation ont besoin d'être multipliées sérieusement pour être bénéfiques à beaucoup de Ghanéens qui ont manqués l'occasion d'aller à l'école ou qui ont abandonné les bancs sans diplômes ou sans compétences de base et qui éprouvent le besoin de se recycler afin qu'ils puissent participer effectivement dans une société en constante évolution.

2.2.2 Qualité de l'éducation

Les tests récents en matière de contrôle de performance et de critères référentiels ont confirmé que relativement peu d'élèves dans les écoles primaires acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires identifiées dans l'actuel programme scolaire. Cette médiocre performance de l'enseignement primaire caractérise l'ensemble du système, créant une performance médiocre aux échelons supérieurs. Les causes de la performance médiocre sont nombreuses : Les mauvaises conditions d'apprentissage ; beaucoup de classes surchargées en zones urbaines ; la grande majorité d'écoles qui manquent des matériels pédagogiques nécessaires pour faciliter même l'enseignement des matières les plus fondamentales.

Pour avoir un effet durable sur l'apprentissage étudiant, toute l'amélioration des conditions d'apprentissage devront être accompagnée d'un renforcement du personnel enseignant. Les professeurs/enseignants ont besoin d'une formation pédagogique ciblée. On devrait aussi faire des efforts pour motiver les professeurs/enseignants à ne pas quitter la profession. La durée moyenne d'un professeur/enseignant dans la profession étant de 4 ou 5 ans (un gaspillage considérable de fonds publics). Ceci pourrait amener à réexaminer le système de congé d'étude.

Les actuels mécanismes de contrôle ont besoin d'être améliorés et on devra se concentrer davantage sur l'amélioration des rendements et des processus. Les rendements à l'exemple des résultats d'examens et les tests de niveaux devraient être systématiquement utilisés pour donner de l'information en retour aux parents, professeurs/enseignants et écoles. Le système de supervision des écoles a besoin d'une révision. L'accent devrait porter sur l'élaboration de critères éducationnels, la surveillance du système et la garantie de soutien pour le développement professionnel des professeurs/enseignants et la conception interne et la mise en œuvre de projets d'amélioration des écoles.

Ceux qui tombent dans les catégories de "Hors de l'école", et "difficile à toucher" n'en sont pas exclus. Le ministère se rend compte que l'on devra soutenir davantage les initiatives déjà en cours pour toucher ce groupe. De plus, il y a des projets pour améliorer les services bibliothèques en vue de la création d'un environnement d'instruits.

2.2.3 Gestion de l'éducation

Les rapports entre le Ministère de l'Education et ses agences, les régions, les districts et les écoles c'est-à-dire entre les décideurs et le système d'enseignement, ont d'importance capitale dans le contexte du système éducatif. Les rapports doivent être basés sur une confiance mutuelle, ou le Ministère met en place les politiques opportunes et pourvoit des

conseils et du soutien pour les agences, les écoles et les enseignants, et les écoles assument plus de responsabilité pour leur propre édification et le personnel de l'école collaborent avec les communautés locales pour atteindre un objectif commun. Pour ce faire, la structure gestionnaire aussi bien que la culture de gestion ont besoin d'être focalisées sur le service et le soutien plutôt que sur des ordres de gestion et le contrôle. Ceci implique des changements au sein du Ministère d'une part et des changements au sein de chaque école d'autre part.

La dévolution de quelques-unes des responsabilités actuellement assumées par la Direction à des cadres basés dans les districts et aux écoles devrait être mise en œuvre. Un développement professionnel plus solide et un renforcement de la capacité en termes de personnel que ce soit au centre ou dans les écoles, devraient accompagner de tels changements structurels.

Les écoles ont besoin d'œuvrer vers le développement d'une participation accrue de la communauté, tandis que des efforts devraient être consentis pour améliorer les compétences gestionnaires des maîtres d'école et proviseurs qui servent de pivots pour assurer le bon fonctionnement du système d'éducation.

Ces réformes structurelles et opportunités accrues de formation conjuguées avec un réexamen des profils de l'emploi, des rôles et des procédures d'évaluation sont conçues pour aboutir à la transformation de la culture de gestion requise.

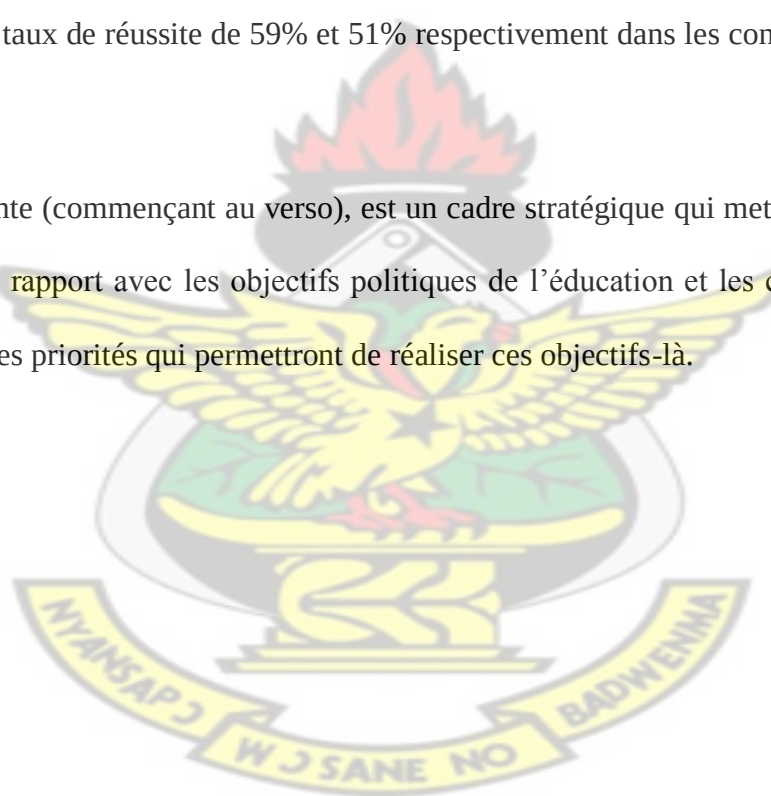
2.2.4 Science, Technologie et FEPT

La Commission présidentielle observe que "l'abandon du sous-secteur de Formation et Education Professionnelle et Technique (FEPT) " constitue une "lacune grave dans l'actuel système de l'éducation" (CRRE, p 72). Par exemple par rapport à 474 écoles secondaires seniors (lycées), il n'y a que 23 instituts professionnels et techniques sous la direction du ME,

en plus de 29 instituts professionnels sous la direction du Ministère de la main-d'œuvre, du développement de l'emploi. Moins de 2% de la main-d'œuvre instruite détient un diplôme en FEPT, ce qui rend difficile au pays de se développer économiquement à partir de ce niveau de ressource humaine tellement bas dans le domaine technique. Pour aggraver la situation, il n'y a qu'environ 1,2% de l'actuel budget du ME qui est attribué au sous-secteur de FEPT.

L'enseignement de la science occupe une place médiocre dans les écoles et beaucoup d'écoles manquent de laboratoires et ateliers bien équipés (Ibid, p 71). Bien que les résultats des concours s'améliorent, ils affichent une performance médiocre en mathématique et en science, avec un taux de réussite de 59% et 51% respectivement dans les concours du SSSCE en l'An 2000.

La section suivante (commençant au verso), est un cadre stratégique qui met les domaines de concentration en rapport avec les objectifs politiques de l'éducation et les cibles proposées, les stratégies et les priorités qui permettront de réaliser ces objectifs-là.



2.3 Le Cadre Stratégique

Le cadre stratégique est présenté dans les quatre domaines de concentration dont chacun est défini par ses objectifs politiques (numérotés en fonction de l'ordre de leur apparition sur le RRPSE). Les objectifs politiques sont ensuite exprimés en termes d'objectifs politiques clés représentés diagrammatiquement pour montrer les cibles indicatives, les stratégies possibles et les classements par priorité. Les stratégies reflètent les mesures de réforme proposées pour divers sous-secteurs de l'éducation (parfois pour tous les sous-secteurs) en fonction de leur applicabilité au développement de l'éducation à des niveaux particuliers du système.

2.3.1 Domaine de concentration 1 – Accès Équitable à l' Education (AE)

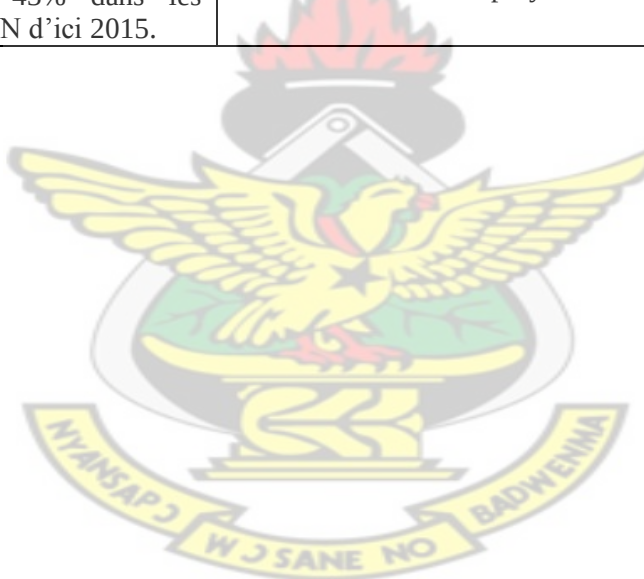
Accès équitable à l' éducation (AE)

Etablir un fondement pour un accès équitable accru à l'éducation basique universelle en multipliant les opportunités pour les enfants et adultes au dehors de l'école et difficiles à atteindre, et en créant davantage d'opportunités aux niveaux secondaire et supérieur. Admettre un nombre croissant de jeunes qui achèvent le niveau basique, au sein d'établissements secondaires et supérieurs élargis et plus diversifiés

Promouvoir et élargir l'éducation préscolaire (objectif politique 8)

Objectifs Politiques	Cibles Indicatives	Stratégies	Commencer d'ici
AE1 Fournir l'éducation préscolaire en collaboration avec les assemblées de districts, le secteur privé, les OC, ONG et OR	70% des écoles primaires publiques ayant en annexe 2 salles de classe pour les maternelles d'ici 2015 - PEB de 86% au niveau préscolaire d'ici 2015.	- Dresser un plan d'écoles pour déterminer l'étendue des écoles maternelles. - Elaborer des directives sur l'établissement d'écoles maternelles y compris les exigences relatives à l'infrastructure et la dotation en personnel (et les frais de scolarité le cas échéant c.-à-d. le secteur privé). - Circuler des directives aux écoles primaires publiques et aux assemblées de districts avec conseil d'inclure un point indiqué dans le PAPE (Plan d'amélioration de performance de l'école). - Circuler des directives dans le secteur privé, OC concernées, ONG, OR. - Mener une enquête sur "l'empressement à construire". - Mener une étude sur les coûts -évaluation des coûts afférents à la fourniture de l'éducation préscolaire dans le secteur public aussi bien que dans le secteur privé. - Commencer la construction d'écoles maternelles sur la base d'empressement et de nécessité à un rythme d'au moins trois (3) établissements préscolaires par an par district.	2003 2003 2004 2004 2004 2004 2004
AE2 Fournir une instruction gratuite dans les établissements préscolaires	Instruction gratuite, définie et circulée d'ici décembre 2003 Formulation et publication de la politique nationale relative à l'éducation préscolaire	- Publier la politique nationale afférente à l'éducation préscolaire. - Elaborer le projet des directives relatives à l'instruction gratuite dans les établissements publics préscolaires. - Circuler les directives sur l'instruction gratuite dans les écoles, communautés et assemblées de districts.	2003 2003 2003

AE3 Prévoir la préparation (formation) et recyclage des maîtres du préscolaire et des nourrices.	• Programme scolaire pour la formation pré-service d'enseignants en matière d'éducation préscolaire devrait être développé. • Programmes de formation d'enseignants devraient inclure la formation en éducation préscolaire d'ici septembre 2005. • Stage de formation sur le tas (continue) pour former les enseignants du préscolaire à compter de 2005. • Une augmentation de 43% dans les inscriptions au sein des EN d'ici 2015.	1. Dresser un programme scolaire pour la formation pré-service des enseignants de nourrices. 2. Publier et circuler le programme scolaire. 3. Former des ff (formateurs de formateurs) à se servir du nouveau programme scolaire. 4. Développer un stage FSTE (formation sur le tas (continue) pour enseignants). 5. Former les instructeurs FSTE. 6. Préparer et publier des matériels IEC pour promouvoir la carrière d'enseignement. 7. Recruter et déployer les enseignants.	1. 2004 2. 2005 3. 2005 4. 2005 5. 2005 6. 2003 7. Annuellement
--	--	--	---



Accroître l'accès et la participation à l'éducation et la formation (objectif politique 1)

Objectifs Politiques	Cible indicative	Stratégies	Commencer d'ici
AE4 Fournir et garantir l'accès à l'éducation basique et gratuite	- Augmenter des PEB des écoles primaires de 79% en 2003 à 100% d'ici 2010. - Augmentation du Taux d'achèvement de 100% d'ici 2015 au niveau primaire. - Augmenter des PEB des Collèges de 62% en 2002 à 75% d'ici 2010 et à 90% d'ici 2015. - Augmentation de la moyenne nationale de REE (Rapport élève/enseignant) des écoles primaires de l'actuel 33 : 1 à 35 : 1 d'ici 2010 et au moins maintien de ce rapport subséquemment. - La moyenne nationale de REE des collèges de l'actuel de 18 : 1 à 22 : 1 d'ici 2010, et 25 : 1 d'ici 2015. - Achèvement de la formation primaire universelle d'ici 2015.	- Dresser un plan pour les établissements primaires et collèges. - Elaborer des directives politiques qui définissent "l'instruction gratuite" et "le partage des coûts" (c.-à-d.) appliquer la suppression des frais scolaires et prélèvements ; et l'introduction de la dotation forfaitaire par élève pour l'éducation basique, et les moyens de mettre en œuvre le partage des coûts au niveau post-basique. - Les faire circuler à l'ensemble du personnel ayant rapport avec l'enseignement au sein du système éducatif. - Faire circuler des directives dans les districts, régions et aux autres acteurs. - Surveiller les écoles pour s'assurer la mise en vigueur de directives sur les frais de scolarité/coûts. - Déterminer les besoins en infrastructures physiques pour les écoles basiques. - Déterminer les besoins en enseignants des écoles basiques conformément aux normes en vigueur. - Elaborer et mettre en œuvre un plan pluriannuel de 3 ans pour développer l'infrastructure physique dans les écoles basiques. - Elaborer et mettre en œuvre un plan pluriannuel de 3ans pour développer le déploiement des enseignants en fonction des besoins des écoles basiques.	2003 2003 2003 2003 2003 2003 2003 2003 2003

AE5 Fournir une éducation basique universelle obligatoire et gratuite	• Achèvement primaire universel d'ici 2015 • Tous les enfants reçoivent 6 ans (ou l'équivalent) d'instruction primaire gratuite. • Tous les enfants reçoivent 3 ans (ou l'équivalent) d'instruction gratuite au collège.	1. Définir l'éducation basique universelle OBLIGATOIRE et gratuite (EBUOG). 2. Acheter l'élaboration du projet de loi sur l'éducation. 3. Concevoir, publier et faire circuler des matériels IEC pour sensibiliser les communautés sur l'importance de l'éducation basique obligatoire pour tous.	1. 2003 2. 2003 3. 2003
AE6 Fournir l'infrastructure et encourager le secteur privé, ObC, ONG, OC, OIG et les partenaires de développement à y participer	• Une augmentation de 35% en infrastructure au niveau primaire d'ici 2015. • Une augmentation de 22% en infrastructure au niveau collège d'ici 2015. • Une augmentation proportionnée des apports d'ObC/ONG/OC/OIG pendant les mêmes périodes. • 20% des écoles primaires et collèges identifiés comme étant défavorisés sont rénovés chaque année.	1. Dresser un plan pour les écoles primaires et collèges. 2. Déterminer les besoins en infrastructure physique pour les écoles basiques. 3. Déterminer les besoins en termes de rénovation chaque année. 4. Elaborer et mettre en œuvre un plan pluriannuel de 3 ans pour développer l'infrastructure physique dans les écoles basiques. 5. Développer et faire circuler un plan IEC pour encourager la participation communautaire	1. 2003 2. 2003 3. Annuellement 4. 2003 5. 2003
AE7 Créer des opportunités éducatives équitable	• 50% d'inscriptions féminines dans les écoles primaires d'ici 2005. • Une parité des taux de rétention féminin et masculin d'ici 2010. • Inscription maximale des enfants difficiles à atteindre et au dehors de l'école d'ici 2015. • Intégrer tous les enfants sans BPE dans les écoles conventionnelles d'ici 2015.	1. Organiser des programmes IEC pour accroître la prise de conscience de l'importance de la scolarisation des filles. 2. Appliquer la politique du non redoublement dans tous les cas à l'exception des cas de maladies prolongées et d'autres circonstances exceptionnelles. 3. Soutenir les enfants difficiles à atteindre et les programmes d'éducation complémentaire/alternative. 4. Fournir une formation spécialisée d'enseignement multigrade dans les zones rurales et récompenser les enseignants en conséquence.	1. 2003 2. 2003 3. 2003 4. 2004

		5. Fournir une formation en BPE à tous les enseignants. 6. Concevoir et mettre en œuvre des programmes pour l'intégration des écoles complémentaires dans les écoles conventionnelles. 7. Reconcevoir l'infrastructure de l'école pour faciliter l'accueil d'élèves/étudiants ayant des besoins particuliers.	5. 2004 6. 2003 7. 2004
AE8 Créer des conditions pour l'alphabétisation fonctionnelle universelle	• Un test national consenti d'alphabétisation fonctionnelle, validé et mis en œuvre d'ici 2006. • Un échantillon de 5% de la population adulte testé d'ici 2008 pour déterminer le taux d'alphabétisation. • Des programmes d'alphabétisation identifiés et ciblés, mis en place et opérationnels d'ici 2008. • Le taux d'alphabétisation amélioré de 3% de points par an de 2008 à 2015.	1. Créer un test national d'alphabétisation fonctionnelle. 2. Organiser un test national d'alphabétisation fonctionnelle. 3. Concevoir et mettre en œuvre des programmes d'alphabétisation fonctionnelle en 15 langues ghanéennes. 4. Evaluer les programmes d'alphabétisation fonctionnelle mis en œuvre. 5. Créer un paquet de primes pour les facilitateurs volontaires. 6. Fournir une aide matérielle aux apprenants avec des besoins particuliers. 7. Réviser le programme scolaire en vue de le rendre pertinent aux besoins des apprenants. 8. Organiser des formations dans le cadre du projet micro-crédit pour les apprenants. 9. Etablir des centres communautaires de lecture. 10. Fournir des panneaux solaires aux communautés. 11. Publier un journal communautaire rural.	1. 2004 2. 2005 3. 2005 4. 2003 5. 2003 6. 2005 7. 2003 8. 2005 9. 2005 10. 2005 11. 2005
AE9 Donner la priorité aux défavorisés de la société.	• Soutenir les systèmes en place pour les enfants avec BPE d'ici 2015. • Accroître l'assiduité de ceux avec BPE à 50% en 2008, à 80% en 2012 et à 100 d'ici 2015.	1. Evaluer et consolider les programmes pour les défavorisés qui sont déjà opérationnels, y compris les programmes complémentaires et alternatifs d'éducation.	1. 2004

	• Mise en place d'un programme IEC pour les défavorisés d'ici 2005 • Un système tout compris d'éducation réalisé d'ici 2015, y compris l'intégration des garçons et des filles avec BPE non-sévères, dans les écoles conventionnelles.	2. Atteindre et intégrer les enfants exclus (au dehors de l'école, ceux difficiles à atteindre, qui font l'école buissonnière) ceux qui abandonnent intracycle et mères adolescents du système formel si possible. 3. Organiser un dépistage et une identification des enfants avec besoins particuliers. 4. Instituer des régimes de bourses pour les élèves indigents y compris un parrainage d'élèves/étudiantes féminines au niveau district. 5. Etablir des centres spécialisés pour l'évaluation de l'éducation dans tous les districts. 6. Organiser des ateliers de sensibilisation à l'intention des parents et enfants ayant des besoins particuliers. 7. Incorporer la formation en BPE dans tous les stages des EN (voir aussi AE 7 stratégie 5). 8. Fournir un appui matériel aux enfants rendus orphelins par le VIH/SIDA afin qu'ils puissent achever leur éducation.	2. 2003 3. 2005 4. 2003 5. 2004 6. 2005 7. 2004 8. 2004
AE 10 Elargir et améliorer l'éducation post-basique	• Rénover 10% des lycées existants d'ici 2015, • Au moins 75% de districts vont être dotés de lycées pilotes d'ici 2015. • Etablir 10 (instituts techniques et professionnels) ITP additionnels d'ici 2015. Une croissance en termes d'inscription de l'ordre de 50% dans les ITP sur l'ensemble du territoire d'ici 2015. • Les écoles normales vont être subsumées dans le niveau supérieur d'ici 2010. • Les installations d'une polytechnique vont être améliorées tous les trois	1. Dresser un plan d'installation d'écoles pour les niveaux post-basiques d'ici 2004. 2. Se servir de plans et d'autres évaluations de besoins (y compris les besoins en main-d'œuvre) pour déterminer les besoins au niveau post-basique. 3. Construire et faire monter les écoles secondaires en écoles pilotes à un rythme d'au moins 4 pourcent par an, sur la base des besoins et de l'empressement. 4. Evaluer les coûts et l'application de l'approche de l'enseignement à distance et celle de l'enseignement en ligne (y compris une université ouverte) pour ceux qui se trouvent hors de la portée des établissements supérieurs et la création d'autres institutions post secondaires qui proposent des	1. 2004 2. 2005 3. 2003 4. 2004

		ans. Les installations d'une université vont être améliorées d'ici 2009, ensuite une installation sera renouvelée tous les trois ans. • Une amélioration de 50% en termes d'effectif de personnel qualifié dans les établissements post-basiques d'ici 2015. • L'enseignement supérieur disponible à au moins 15% de candidats post-secondaires (bacheliers) d'ici 2015. • Accès libre à l'université d'ici 2015 • Au moins 70% d'admissions pour tous les élèves/étudiants éligibles à accéder' à l'enseignement du second cycle (lycée/ITP) d'ici 2015.	filières et diplômes nationaux et internationaux avec accent sur l'amélioration de la qualification des enseignants. 5. Convertir et faire monter les EN en établissements supérieurs. 6. Etablir une poly technique complètement développée dans chaque région. 7. Etablir 10 ITP supplémentaires sur une base de nécessité. 8. Mener une campagne en vue d'améliorer l'inscription dans la FEPT.	5. 2005 6. 2004 7. 2004 8. 2004
AE 11 Promouvoir l'enseignement distance	à	• Brochures et cours pour l'enseignement à distance et l'université ouverte disponibles à tous les niveaux d'ici 2012. • Inscriptions de l'enseignement à distance se sont accrues de l'ordre de 2% par an pendant la période prévue.	1. Développer une politique nationale relative à l'enseignement à distance. 2. Etablir des centres d'enseignement à distance. 3. Concevoir et élaborer et publier des programmes d'enseignement à distance. 4. Concevoir, élaborer et publier des brochures sur les cours afférents à l'enseignement à distance. 5. Mener une campagne de sensibilisation sur inscription pour l'enseignement à distance. 6. Recruter et former du personnel administratif et des conférenciers/professeurs qualifiés et expérimentés. 7. Se procurer des matériels adéquats pour l'enseignement et l'apprentissage.	1. 2003 2. 2003 3. 2003 4. 2003 5. 2004 6. 2003 7. 2003

Garantir aux filles égalité des chances d'accéder au cycle intégral de l'éducation

Objectifs politiques	Cible indicative	Stratégies	Commencer d'ici
AE 12 Promouvoir l'égalité des sexes en matière d'inscription et de rétention	50% d'inscription féminine dans les écoles primaires d'ici 2005 - Parité des taux de rétention féminine et masculine d'ici 2010	- Organiser des programmes ICE pour sensibiliser la population sur l'importance de l'alphabétisation des filles - Appliquer les politiques relatives au non redoublement de classes dans tous les cas, sauf dans le cas de maladies prolongées et d'autres circonstances exceptionnelles. - Instituer et garantir le bon fonctionnement de bourses/ programmes de parrainage de filles aux niveaux des districts - Encourager la création de clubs de filles et promouvoir l'intervention de modèles à émuler au sein des écoles et des communautés	2003 2003 2003 2003
AE13 Donner la priorité à l'éducation féminine à tous niveaux y compris l'éducation technique et professionnelle	- Parité des taux d'inscription et d'achèvement pour les filles et les garçons à tous les niveaux d'ici 2015 - Parité de sexes dans les écoles primaires d'ici 2005 et dans les collèges d'ici 2008 - Introduction de cours techniques et professionnels sans parti pris contre les femmes dans les écoles d'ici 2005	- Éliminer des tendances stéréotypées à parti pris contre les femmes dans la formation d'enseignants et dans les matériels d'enseignement - Moderniser les programmes techniques pour les rendre adéquats et les priver du parti pris contre les femmes - Soutenir les programmes d'accès pour le genre féminin à tous les niveaux, en particulier au niveau basique et pour accès aux EN - Concevoir et mettre en œuvre des programmes IEC et sensibiliser les communautés sur l'importance de l'éducation formelle des filles, en particulier au niveau basique - Concevoir et mettre en œuvre des quotas pour permettre aux filles en provenance de zones rurales d'accéder aux lycées. - Doter les écoles d'installations adéquates pour les femmes (élevés/ étudiantes et enseignantes) à tous les niveaux - Accroître l'effectif féminin aux niveaux supérieurs.	2003 2005 2003 2003 2004 2004 2003
AE14 Promouvoir le recrutement et le déploiement d'enseignantes	- IEC en vigueur pour le recrutement d'enseignants, surtout d'enseignantes d'ici 2014 - Instituer une prime de motivation pour les enseignants en milieu	- Mettre en œuvre les programmes de sponsoring de stagiaire-professeurs dans tous les districts - Soutenir le déploiement d'enseignants dans les zones défavorisées, en particulier les femmes - Instituer une prime de motivation dans les zones défavorisées (par	- en cours 2003 2004

	défavorisés, d'ici 2014.	exemple logement d'enseignants, transport et services) 4. Soutenir les programmes volontaires d'enseignants dans des zones rurales, avec accent sur le recrutement local (surtout des femmes)	4. 2003
AE 15 Renforcer le service de l'éducation des filles (SEF) y compris les Equipes qui se chargent de l'éducation des filles aux niveaux régional et district	• Programme de travail de SEF en place et en vigueur à tous les niveaux- central, régional, district. Révision annuelle de SEF par DCRH (département de contrôle de ressource humaine) • Rapports nationaux annuels sur l'éducation des filles, y compris des indicateurs pertinents achevés et publiés • Personnel compétent et motivé du SEF en place à tous les niveaux • Système de conseil et d'orientation sans parti pris contre les filles, en place et les procédures mises en œuvre	1. Maintenir et mettre à jour une base de données statistiques d'indicateurs pertinents et établir un système suivi de contrôle et reportage. 2. Fournir une formation suivie à l'ensemble du personnel du SEF portant sur la mobilisation communautaire, l'orientation, la planification et l'exécution et d'autres activités pertinentes pour rehausser la performance du SEF 3. Coordonner le SEF et le conseil/ l'orientation (C&O) pour établir des procédures et systèmes afférents à l'alphabetisation des filles- par exemple pour sanctionner l'harcèlement sexuel ou les brimades que subissent les élèves/ étudiantes de la part de leurs pairs masculins.	1. en cours 2. en cours 3. 2004

2.3.2 Domaine de concentration 2 Qualité de l' Education (QE)

Qualité de l'Education (QE)

Rendre les différentes ressources disponibles au système (y compris enseignants, stages de formation des maîtres, les conditions d'apprentissage et équipements) plus efficaces et plus équitables et cibler des rendements éducatifs en vue de réaliser des progrès.

Améliorer la Qualité de l'Enseignement et de l'Apprentissage pour assurer la réussite scolaire (Objectif Politique 2)

Objectifs Politiques	Cible indicative	Stratégies	Commencer d'ici
QE 1 Augmenter la fourniture et l'accessibilité aux manuels scolaires et d'autres matériels d'enseignement/apprentissage	- Le rapport élève / manuel scolaire pour le niveau primaire devra être 1:1 pour toutes les matières d'ici 2005. - Le rapport élève / manuel scolaire dans les collèges devra être 1:1 d'ici 2004, et pour toutes les matières d'ici 2005. 10 ordinateurs ou plus par lycée (25% des écoles d'ici 2005, 50% d'ici 2008, 75% d'ici 2012, 100% d'ici 2015). - Tous les enseignants auront accès aux outils pédagogiques d'ici 2008. - Une salle de ressource / salle informatique par lycée, (25% des écoles d'ici 2008, 75%	- Mener des enquêtes en termes de besoins et d'empressements. - Garantir l'accès aux manuels scolaires afférents aux matières principales pour tous les élèves à tous les niveaux de l'enseignement pré-supérieur. - Se procurer et distribuer des manuels scolaires. - Fournir des supports pédagogiques et d'apprentissage à toutes les écoles/enseignants. - Réviser et publier une liste des outils pédagogiques / d'enseignement essentiels pour les niveaux pré-supérieurs. - Se procurer et fournir des ordinateurs et accessoires aux lycées en fonction des besoins, tout en accordant la préférence aux zones défavorisées. - Réviser les directives relatives à l'usage et l'entretien des manuels scolaires, équipements et matériels d'enseignement dans les écoles au niveau de l'enseignement pré-supérieur.	2003 2003 2003 2003 2003 2004 2003

	d'ici 2012, 100% d'ici 2015). • 50 centres de ressources pour enseignants établis d'ici 2015	8. Etablir des centres de Ressources supplémentaires pour Enseignants dans 50 districts où la priorité sera donnée aux districts nouvellement créés.	8. 2004
QE 2 Fournir des équipements de bibliothèque pour écoles et bibliothèques e, et encourager la création des bibliothèques communautaires et privées.	• Toutes les écoles devront être dotées de bibliothèques / salles de ressources d'ici 2015. • Toutes les bibliothèques / salles des ressources (écoles et publics) munis d'un stock minimum, système de stockage et de système d'extraction – y compris ordinateurs d'ici 2015. • Des systèmes IEC pour bibliothèques / salles de ressources en place d'ici 2012.	1. Mener des enquêtes d'évaluation en termes de besoins et d'empressements. 2. Construire et rénover 10 bibliothèques régionales. 3. Equiper toutes les écoles de bibliothèques / salles de ressources. 4. Concevoir et publier des matériels IEC pour les bibliothèques. 5. Développer un programme qui implique les AD (assemblées de districts), communautés et le secteur privé, pour la création de bibliothèques au niveau communautaire.	1. 2003 2. 2003 3. 2004 4. 2003 5. 2004
QE 3 Améliorer l'efficacité de la formation d'enseignants, de recyclage et déploiement à tous les niveaux avec accent sur le recrutement et déploiement des femmes	• Réduire le pourcentage d'enseignants non formés professionnellement de 21, 2% au niveau primaire et de 12, 8 % au niveau collège à pas plus de 5% en 2015 dans l'ensemble du niveau basique. • Réduire le pourcentage d'enseignements sans formation professionnelle au niveau des lycées. • IEC en place pour le recrutement d'enseignements surtout en matière de recrutements féminins d'ici 2004. • Instituer un système de primes de motivation pour enseignants	1. Mettre en œuvre un programme de parrainage du district pour stagiaires enseignants, dans l'ensemble des districts. 2. Soutenir le déploiement d'enseignants en zone défavorisées, surtout des femmes. 3. Instituer un système de primes pour les zones défavorisées (par ex logement d'enseignants, transport et services). 4. Soutenir les programmes de volontariat pour enseignants en zones rurales avec l'accent sur le recrutement local (surtout des femmes). 5. Réviser la politique relative au congé d'études(en vue de réduire le nombre d'enseignants en congé d'études annuellement, pour alléger le fardeau financier du système de congé d'études, et mettre plus d'accent sur l'enseignement à distance comme moyen de développement professionnel). 6. Renforcer les systèmes de supervision et d'inspection.	1. en cours 2. 2003 3. 2004 4. 2003 5. 2003 6. 2004

	en zones défavorisées d'ici 2004.	7. Concevoir et publier des matériels IEC. 8. Réviser les conditions de travail du personnel de l'enseignement supérieur. 9. Rénovation de l'Institut pour le Développement du Personnel de L'Education du Ghana 10. Introduire système de rotation/redéploiement d'enseignants pour doter des zones rurales reculées en enseignants qualifiées	7. 2003 8. 2003 9. 2003 10. 2004r4
QE4 Développer un cadre d'enseignants motivés pour tous les niveaux avec le concours du secteur privé, Obc, ONG. OC et partenaire du développement.	• Possibilités d'avancement, critères pour la promotion, évaluation annuelle de la performance, conditions de travail pour enseignants à tous les niveaux, ébauchés/ révisés et publiés début 2004, et mis en œuvre d'ici 2005.	1. Définir et institutionnaliser une carrière à progression multi-niveaux, avec une politique de promotion bien définie, basée sur l'équité et le mérite, avec des motivations et récompenses adéquates pour ceux qui restent dans le service. 2. Réviser les politiques et procédures afférentes à la promotion, la discipline et le développement du personnel	1. 2003 2. 2003
QE5 Améliorer la pertinence du programme scolaire aux niveaux pré-enseignement supérieur	• Le programme scolaire national du niveau basique, publié et circulé à toutes les écoles d'ici la fin de 2003. • Acheter la révision du programme scolaire niveau lycée et publier d'ici 2004. • Enseignants du niveau basique formés à l'usage du nouveau programme scolaire d'ici 2004. • Enseignants des lycées formés à l'usage des nouveaux programmes scolaires d'ici 2006.	1. Réviser les programmes scolaires nationaux à tous les niveaux en collaboration avec les acteurs clés pour garantir la pertinence vis-à-vis des besoins et conditions nationaux et éliminer tout parti pris (relatif au sexe ou aux besoins particuliers, par exemple). 2. Imprimer et distribuer les nouveaux programmes aux écoles. 3. Développer/revaloriser des programmes de formation des formateurs (FSTE et formation et éducation pré-service) pour former des enseignants à l'usage du nouveau programme scolaire 4. Organiser des examens basés sur les nouveaux programmes d'études. 5. Institutionnaliser des programmes de rattrapage comme partie intégrante du sous-secteur de l'éducation basique.	1. 2003-basique 2004-lycée 2. 2003-basique 2004-lycée 3. 2004 4. 2004 5. 2004

	• Nouveau programme scolaire examiné depuis 2004 pour le CBPC (Concours de brevet du premier cycle) et depuis 2005 pour le CB (Concours du baccalauréat) • Prochaine révision du programme scolaire du niveau basique sera en 2006	6. S'assurer que les manuels scolaires soient révisés et développés en conformité avec les nouveaux programmes d'études. 7. Etablir un comité de surveillance du programme d'études au sein du ME. 8. Reconcevoir la formation académique à tous les niveaux en vue d'intégrer une formation entrepreneuriale rigoureuse et un service d'orientation professionnelle dans le programme académique à tous les niveaux	6. 2004 7. 2003 8. 2004
QE6 Développer un système fiable de contrôles et d'évaluation d'élèves/étudiants/apprenants	• Test NMN (niveau minimum, national) consenti, standardisé et validé d'ici décembre 2004, • Premier groupe d'élèves/d'étudiants (25%) testés pour la compétence, en utilisant le test unique et consenti NMN d'ici 2005; l'échantillon s'élève à 30% d'ici 2015.	1. Réviser les approches/tests actuels pour évaluer les résultats d'apprentissage aux niveaux primaires et collèges à travers le développement de critères d'apprentissage et des objectifs d'apprentissage avec accent particulier sur les trois premières années du primaire 2. Adopter et avoir consensus sur une approche unique basée sur la compétence pour évaluer les résultats d'apprentissage aux niveaux primaire et collège à travers la définition et l'adoption du niveau minimum national (NMN) pour les étudiants aux stades con venus (troisième année du primaire, sixième année du primaire, deuxième année du collège (cinquième). 3. Fournir un retour d'information aux inspecteurs et communauté sur les résultats de tous les tests	1. 2004 2. 2004 3. 2003
QE 7 Développer des systèmes efficaces de responsabilités financières	• Des critères et rôles de surveillance et inspection révisés et publiés d'ici fin 2003. • Superviseurs et inspecteurs, formés et en place d'ici 2004.	1. Réviser les systèmes de contrôle et d'inspection relatifs à la gestion aux niveaux des ministères, agences, régions, districts et aux niveaux de toutes les écoles et institutions, 2. Améliorer le système de surveillance d'enseignants pour favoriser le développement professionnel et rehausser la performance des enseignants, 3. Fournir une aide matérielle aux superviseurs et inspecteurs.	1. 2003 2. 2003 3. 2005

	• S'assurer une assiduité de l'ordre de 90% de la part d'enseignants dans les écoles basiques.	4. Développer et mettre en œuvre un système pour contrôler efficacement et sanctionner l'absentéisme et le manque de ponctualité de la part des enseignants.	4. 2005
QE 8 Réviser les directives afférentes à la politique linguistique (instrument d'instruction et des langues enseignées) à tous les niveaux de l'éducation pré-tertiaire	• Les directives afférentes à la politique linguistique publiées et circulées dans toutes les écoles d'ici décembre 2003. • Programme en langue étrangère (français) intégralement développé et en place dans les collèges et lycées d'ici 2010. • La politique relative aux langues ghanéennes révisée en 2008. • Directives relatives à la politique révisées distribuées et mises en œuvre d'ici 2009.	1. Développer, publier et circuler dans toutes les écoles, les directives afférentes à la politique linguistique. 2. Développer et introduire un programme global relatif à une langue étrangère/ deuxième langue (français) aux niveaux des collèges. 3. Soutenir le développement et la production de manuels scolaires en anglais, langues ghanéennes et français, et d'autres matériels d'apprentissage/enseignement. 4. Elargir et promouvoir l'apprentissage du français dans les écoles normales 5. Effectuer une révision globale de politique linguistique en 2008.	1. en cours 2. 2004 3. 2004 4. 2004 5. 2008
QE9 Garantir l'alphabétisation et les capacités au calcul en anglais et une langue ghanéenne.	• Niveaux minimaux nationaux en matière d'alphabétisation et aux capacités au calcul en anglais et en langues ghanéennes, établis pour le primaire, le collège et lycée d'ici 2005. • Alphabétisation et capacités au calcul en une langue ghanéenne	1. Organiser des stages FSTE à destination des enseignants de langues à tous les niveaux du primaire, d'une façon régulière. 2. Désigner au moins un enseignant, spécialiste de langue pour servir un groupe d'écoles primaires. Soutenir le développement et la production de manuels scolaires et d'autres matériels d'enseignement/apprentissage en anglais et en langues ghanéennes.	1. en cours 2. 2004

	par 30% des élèves en troisième année du primaire d'ici 2007. • Alphabétisation et capacités au calcul en une langue ghanéenne par 50% des élèves en sixième année de primaire d'ici 2010. • Alphabétisation et capacités au calcul en anglais pour 30% des élèves en troisième année du primaire d'ici 2007. • Alphabétisation et capacités au calcul en anglais pour 50% des élèves en sixième année du primaire d'ici 2010.	3. Distribuer les manuels scolaires et guides pédagogiques recommandés pour les langues ghanéennes. 4. Réviser le programme des langues ghanéennes dans les EN (Ecoles Normales) de façon à focaliser l'attention sur l'instruction afférente à l'alphabétisation et les capacités au calcul. 5. Développer et mettre en œuvre une méthodologie plus efficace pour l'emploi de la langue anglaise en tant qu'instrument d'enseignement et d'apprentissage. 6. Réviser l'emploi du temps de façon à augmenter le temps consacré à l'instruction afférente à l'alphabétisation et aux capacités au calcul en anglais et en langues ghanéennes. 7. Développer des niveaux maximaux nationaux pour contrôler les acquis d'apprentissage en anglais et en langues ghanéennes à tous les niveaux de l'éducation pré-tertiaire. 8. Organiser des tests pour évaluer les niveaux d'alphabétisation et de capacité au calcul aux niveaux troisième et sixième années du primaire conformément aux critères NMN. 9. Organiser des tests pour évaluer les niveaux d'alphabétisation et de capacités au calcul en troisième et sixième années de primaire conformément aux critères NMN.	3. 2003 4. 2003 5. 2003 6. 2003 7. 2003 8. 2004 9. 2005
--	---	--	---

Améliorer la qualité des Programmes Académiques et de la Recherche (Objectif Politique 7)

Objectifs Politiques	Cibles indicatives	Stratégies	Commencer d'ici
QE 10 Promouvoir des programmes académiques et des activités de recherche pertinents au développement national en collaboration avec le secteur privé.	• Processus concurrentiel d'appel d'offre pour le financement de la recherche en place d'ici 2005. • 50% de l'ensemble de financements de la recherche en provenance des secteurs privé et non-gouvernemental d'ici 2010. • Système révisé des subventions en bloc pour l'université, en place d'ici 2008 (basé sur les critères d'enseignement, administration et de recherche – y compris des articles publiés dans des revues reconnues et/ou des publications “ ISBN”). • Des programmes académiques révisés d'ici 2005.	1. Etablir des programmes d'échanges universitaires pour étudiants et enseignants. 2. Réviser les programmes académiques en vue de garantir leur pertinence au développement national. 3. Entreprendre des consultations avec le secteur privé, en particulier l'industrie, pour identifier des domaines pertinents de recherche en partenariat. 4. Développer des processus permettant d'avoir accès au financement de la recherche 5. Renforcer la capacité au sein des universités d'entreprendre des recherches pertinentes. 6. Renforcer la capacité du service de la recherche de la division SRIGIRP du ME.. 7. Reconcevoir la formation académique à tous les niveaux pour y intégrer une formation entrepreneuriale rigoureuse et un centre d'orientation professionnelle dans le programme académique à tous les niveaux.	1. 2005 2. 2004 3. 2004 4. 2004 5. 2004 6. 2004 7. 2004

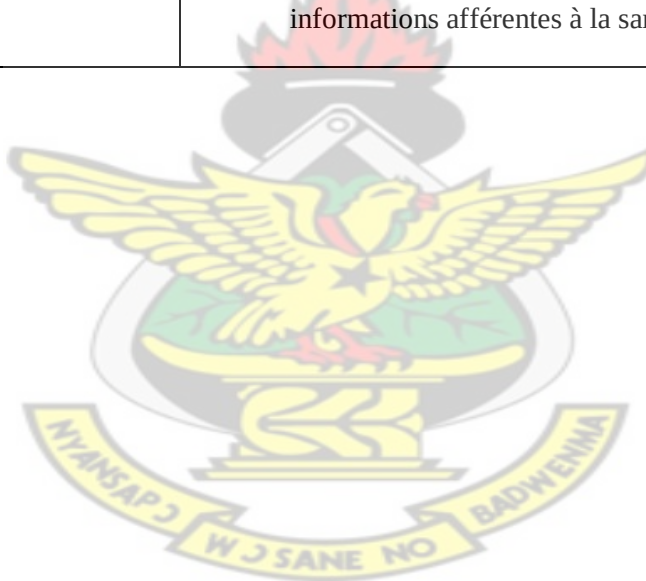
QE11 Promouvoir la dissémination des résultats de la recherche pour le développement	Publication dans des digests biennaux des résultats de la recherche à partir de 2004.	- Rédiger des directives sur la publication et dissémination des résultats de la recherche. - S'assurer que les résultats de la recherche pertinents au développement national et à l'industrie soient généralement disponibles. - Promouvoir l'utilisation de bibliothèques électroniques pour le stockage et la publication de communications et résultats de la recherche.	2004 2004 2006
--	---	---	--



Promouvoir la bonne santé et l'hygiène environnementale dans des écoles et établissements d'enseignement supérieur (objectif politique 4)

Objectifs Politiques	Cible indicative	Stratégies	Commencer d'ici
QE 12 Elargir et améliorer les systèmes de santé, d'hygiène et de sécurité scolaires.	- Des systèmes de santé et d'hygiène scolaires élargis et améliorés à tous les niveaux avec une couverture de 60% d'ici 2008. - Directives relatives à la santé, l'hygiène et la sécurité scolaire publiées et distribuées la fin 2003. - Toutes les écoles rénovées en termes de sécurité, d'hygiène et de santé d'ici 2015. - Equiper toutes les écoles d'installations de premiers secours d'ici 2015. - Rendre l'eau potable disponible à tous les écoles d'ici 2015.	- Développer et publier des directives sur les critères minimaux afférents à la santé, l'hygiène et la sécurité dans les établissements scolaires à tous les niveaux de l'éducation. - Garantir une sécurité adéquate, l'hygiène et fournir des installations médicales basiques et y faciliter l'accès pour des enfants handicapés conformément aux directives. - Etablir des systèmes efficaces d'encadrement et d'orientation professionnelle pour le bien-être des élèves/étudiants à tous les niveaux. - S'assurer que chaque établissement d'enseignement pré-tertiaire soit doté d'un médecin conventionné et que cette personne soit formée en matière de premiers secours. - S'assurer la disponibilité d'eau potable à moins de 500 mètres de tous les établissements scolaires, et que tous les établissements scolaires et tous les établissements d'enseignement pré-tertiaire soient dotés d'installations sanitaires adéquates (en particulier pour les filles et les femmes).	2003 2004 2003 2004 2003

QE 13 Encourager la participation du secteur privé, ObC, ONG, OC et les partenaires du développement au système scolaire intégré de santé.	• 40% de tous les financements afférents à la santé en provenance de sources non-gouvernementales d'ici 2010. • Des programmes de santé IEC en place d'ici 2005.	1. Etablir des programmes d'échange avec des organisations non-gouvernementales en vue d'une collaboration avec le gouvernement sur des programmes de santé dans les écoles. 2. Recueillir et publier des données sur l'état de santé et la condition nutritionnelle des enfants dans les écoles basiques. 3. Concevoir et mettre en œuvre les programmes IEC relatifs à la santé pour sensibiliser et disséminer des informations afférentes à la santé dans les écoles.	1. 2003 2. 2004 3. 2004
--	---	---	---



Identifier et Promouvoir des programmes qui aideront à la prévention du VIH/SIDA (Objectif Politique 9)

Objectifs Politiques	Cibles indicatives	Stratégies	Commencer d'ici
QE14 Identifier et promouvoir la prévention, les soins et l'aide aux MS / VIH/ SIDA à tous les niveaux de l'éducation	- Des programmes de VIH/SIDA opérationnels dans les écoles/établissements scolaires d'ici 2004. - Tous les nouveaux enseignants formés en matière d'encadrement et d'orientation basique, prévention, soins, et aide aux MST/VIH/SIDA d'ici 2005. - Tous les enseignants couramment en service, formés en matière d'encadrement et d'orientation basique, prévention, soins et aide aux MST/VIH/SIDA d'ici 2006. - Programmes pour éducateurs élèves / étudiants par leurs pairs en place d'ici 2004. - Programmes de VIH/SIDA sur le lieu de travail en place d'ici 2004.	- Introduire des programmes sur VIH/SIDA dans les programmes de formation de formateurs et organiser des formations continues pour les enseignants actuellement en service. - Etablir et développer des comités pour le VIH/SIDA basés dans les districts. - Développer un système pour contrôler la prévalence du VIH/SIDA au sein du personnel et les élèves. - Etablir des clubs du VIH/SIDA dans les écoles/établissements scolaires à tous les niveaux. - Concevoir et mettre en œuvre des programmes IEC pour sensibiliser et disséminer des informations afférentes à la prévention et la gestion du VIH/SIDA. - Former des éducateurs d'éducateurs élèves /étudiants. - Nommer un responsable en charge de la mise en œuvre des programmes de VIH/SIDA sur le lieu du travail. - Former des éducateurs d'éducateur et des responsables. - Fournir un appui logistique au secrétariat du VIH/SIDA (ME). - Former le personnel du secrétariat consacré au VIH/SIDA .	2004 2003 2004 2003 2003 2004 2003 2004 2003 2004

		11. Organiser des ateliers de sensibilisation à l'intention des cadres supérieurs gestionnaires (responsables politiques et directeurs d'éducation) en vue d'accroître leur engagement. 12. Développer des manuels et des directives à l'usage des ONG qui travaillent sur les programmes VIH/SIDA dans les écoles et établissements scolaires. 13. Réviser les manuels pour les lieux de travail (cadres supérieurs) consacrés aux VIH/SIDA. 14. Fournir des directives et services d'orientation professionnelle dans les écoles, garantissant un soutien et une aide aux élèves qui sont confrontés à des problèmes tels que l'harcèlement sexuel ou des brimades y compris des brimades perpétrées/ infligées aux filles par leurs pairs masculins/et ou les enseignants. 15. Fournir une aide matérielle aux enfants devenus orphelins par suite du VIH/SIDA afin qu'ils puissent achever leurs études.	11. 2003 12. 2003 13. 2003 14. 2003 15. 2004
QE 15 Intégrer le VIH/SIDA au programme scolaire	Voir QE 5 • Chaque établissement secondaire et d'enseignement supérieur doit être doté d'un conseiller formé d'ici 2005. • chaque collège (sera) doté d'un enseignant désigné et formé comme conseiller du VIH/SIDA d'ICI 2005.	1. Développer des modules particuliers en matière de VIH/SIDA pour être incorporés dans tous les programmes scolaires (si besoin est). 2. Introduire des programmes VIH/SIDA dans les programmes de formation des formateurs. 3. Former des conseillers en matière de VIH/SIDA et des équipes chargées de dispenser des soins pour opérer dans les collèges, lycées et établissements d'enseignement supérieur. 4. Développer des modules particuliers de santé sexuelle et santé reproductive pour être incorporés dans le programme scolaire.	1. 2003 2. 2004 3. 2004

2.3.3 Domaine de concentration 3 – Gestion Educative (GE)

Gestion Educative)GE)

Le Ministère ses agences et écoles feront un usage maximal de ressources limitées dans les rôles bien définis qui développeront une nouvelle culture de service, soutien et confiance mutuelle.

Renforcer et Améliorer la Planification et Gestion Educative (Politique Objectif 5)

Objectif Politique	Cible indicative	Stratégies	Commencer d'ici
GE 1 Identifier, clarifier et renforcer les rôles de gestion à tous les niveaux du système éducatif	Nouvelle loi éducative votée d'ici 2004.	1. Achever le projet de loi relative à l'éducation et soumettre au conseil des ministres d'ici décembre 2003.	1. 2003
	Programme IEC pour un projet de loi éducative en place en 2004.	2. Définir les rôles du Ministère de l'éducation et du SEG.	2. 2003
	Manuels opérationnels pour cadres supérieurs du ministère central/agences/régions/districts, développés et en place d'ici 2005.	3. Renforcer des mécanismes de contrôle et mesure de responsabilité financière y compris l'évaluation de performance et la révision de la performance d'établissement pour la gestion aux niveaux ministère, agence, région, district, école et établissement scolaire.	3. 2003
	Programmes de travail supervisés et consentis pour les employés de bureau à tous les niveaux, en place d'ici décembre 2003 et révisés annuellement par la suite	4. Etablir un système de gestion/ communication à une approche sectorielle, garantissant une réunion trimestrielle de CCTSE et des réunions mensuelles d'AE, EQ, GE et de Groupes Thématiques ST (Science et technologie).	4. 2003
	Programme DRH et renforcement des capacités conçu mis en place et opérationnel pendant la période 2003-2008.	5. Développer des programmes (IEC) de sensibilisation sur les éléments fondamentaux de l'Acte Educatif en vue de sensibiliser tous les	5. 2004
	Toutes les écoles auront un plan		

	d'amélioration de la performance d'école (PAPE) (consenti soit avec CGE/soit avec CA) en place d'ici décembre 2004 et opérationnel d'ici 2005. • Système de contrôle et d'évaluation développé d'ici la fin 2003. • Systèmes annuels d'évaluation /révision et d'audit à tous les niveaux en place d'ici 2004 • Première révision annuelle de performance sectorielle aura lieu d'ici novembre 2004, et par la suite annuellement.	acteurs à leurs droits et responsabilités concernant la provision, gestion et administration de l'éducation. 6. Identifier les besoins et compétences en matière du DRH (Développement des ressources humaines) à tous les niveaux du système administratif (Central, et non-central), et fournir une formation ciblée pour revaloriser, la compétence technique du personnel sélectionné. 7. Préparer des directives pour l'élaboration de plans d'amélioration des écoles et les distribuer aux districts et écoles. 8. Renforcer le service préscolaire du SEG pour garantir la capacité de réaliser l' expansion . 9. Identifier de "bonnes pratiques" pour tous les niveaux gestionnaires. 10. Préparer et publier des notices d'emploi y compris des directives pour harmoniser des "bonnes pratiques" à tous les niveaux de la gestion de l' éducation. 11. Préparer des programmes de travail détaillés pour les employés de bureau à tous les niveaux de l'administration. 12. Formation systématique en management pour les principaux	6. 2003 7. 2003 8. 2003 9. 2003 10. 2004 11. 2003 12. en cours
--	---	--	---

		13. Application de toutes les règles et réglementations afférentes à la livraison de l'éducation	13. en cours
GE 2 Renforcer les systèmes de contrôle d'évaluation et de responsabilité dans l'ensemble du secteur	• system de contrôle et évaluation développé d'ici la fin 2003. • système annuels d'évaluation /révisions et d'audit à tous les niveaux en place d'ici 2004 • Vérification annuelle d'effectif de la masse salariale effectuée chaque année.	1. Renforcer les mécanismes de contrôle et les mesures de responsabilité financière y compris l'évaluation de performance et les révisions de la performance des établissements en termes de gestions aux niveaux ministère agence, région, district, école et établissement scolaire. 2. Effectuer la vérification des effectifs de la masse salariale annuellement pour garantir la précision de la masse salariale au sein du ministère de l'éducation (avec accent sur l'élimination de noms fictifs). 3. Développer et mettre en œuvre un système/processus à travers lequel l'harcèlement d'élèves par les enseignants, pourrait être formellement signalé et sanctionné.	1. 2003 2. 2003 3. 2003
GE 3 Renforcer le système de Gestion d'information éducative (SGIE) et améliorer les statistiques de l'éducation.	• SGIE révisé et renforcé d'ici décembre 2003. • Résumé de statistiques éducatives publié annuellement à partir de 2004 (contenant des données nationales y compris les indicateurs du PSE).	1. Concevoir une application SGIE, facile à utiliser pour saisir avec précision, tous les indicateurs du PSE et rehausser les systèmes de contrôle et d'évaluation (y compris l'information financière). 2. Identifier et surveiller les apports du secteur privé à l'éducation. 3. Sensibiliser les agents aux niveaux district/région sur les objectifs et l'importance qu'il y a avoir d'un SGIE fiable.	1. 2003 2. 2003 3. 2004

	• Systèmes SGIE établis dans tous les districts d'ici 2015.	4. Le service de statistiques SRGIRP (Statistiques, Recherche, Gestion de l'information et Relations Publique) doté de personnel adéquat et recyclé en matière de collecte aussi qu'analyse des données.	4. 2005
		5. Etablir des systèmes SGIE dans tous les districts. 6. Organiser une formation relative à l'utilisation de SGIE aux niveaux du siège/région et district. 7. Informatiser le centre de documentation du ME. 8. Souscrire aux revues et d'autres matériels pour le centre 9. Organiser, publier et distribuer un recensement éducatif annuel dont les écoles y compris dans la distribution.	5. 2003 6. 2003 7. 2004 8. 2004 9. Annuellement
GE 4 Garantir L'équité dans la répartition des ressources	• Chaque lycée doté d'un CA d'ici 2004 et des membres de la communauté locale siégeant au CA. • Education basique pour tous réalisée d'ici 2015	1. Utiliser les relevés de plans et l'évaluation d'autres besoins (y compris des besoins en main-d'œuvre) pour déterminer les besoins éducatifs à tous les niveaux. 2. Réviser la 'formule des critères pour défavorisés. 3. Concevoir une formule de répartition des ressources pour garantir l'équité dans l'ensemble des districts à tous les niveaux. 4. Inaugurer un CA dans chaque lycée tout en garantissant la participation de la communauté.	1. 2003 2. 2003 3. 2003 4. 2003

GE 5 Garantir une décentralisation efficace et le droit de propriété et de participation communautaires.	• Chaque école primaire et collège aura un CGE dûment constitué en décembre 2004. • Les frais scolaires/prélèvements supprimés au niveau basique d'ici 2004. • Chaque école primaire et collège recevra une allocation par élève (directement du centre) dont il faudrait rendre compte et déboursier conformément à son PAPE. • Chaque établissement scolaire secondaire aura un CA en place d'ici 2004.	1. Réviser les directives afférentes à l'établissement et le fonctionnement des CGE – avec accent sur la gestion de ressources financières -et distribuer celles-ci aux districts et écoles. 2. Etablir des CGE dans toutes les écoles basiques 3. Concevoir et mettre en œuvre un système pour contrôler et évaluer les opérations de CGE, APE, CBED (Comité du Bureau de l'Education du District). 4. Etablir des CA dans l'ensemble des écoles secondaires. 5. Concevoir et mettre en œuvre un système pour contrôler et évaluer le fonctionnement des CA dans les écoles secondaires. 6. Examiner la question de la dotation forfaitaire par élève pour les écoles basiques. 7. Mettre en application la suppression des frais scolaires/prélèvements aux niveaux basiques. 8. Renforcer la capacité des communautés à gérer les établissements préscolaires.	1. 2003 2. 2003 3. 2003 4. 2003 5. 2003 6. 2003 7. 2004 8. 2005
---	--	--	--

GE 6 Renforcer la participation de la société civile à la gestion de l'éducation	• voir GE4 ci-dessus • Des groupes thématiques de CCTSE et AE, QE, GE et ST seront opérationnels à partir de la mi-2003. • Première révision annuelle de la performance du secteur en novembre 2004 et par la suite annuellement	1. Etablir un comité consultatif technique du secteur éducatif avec des représentants des communautés actrices. 2. Etablir des groupes thématiques pour la gestion et la mise en œuvre de l'approche sectorielle. 3. Dresser un bilan du progrès du PSE en novembre 2003. 4. Entreprendre une évaluation annuelle de la performance du secteur à compter de novembre 2004.	1. 2003 2. 2003 3. 2003 4. 2004
GE 7 Réviser la gestion des écoles en partenariat avec des organisations religieuses	• Un nouvel Acte éducatif sera en place d'ici 2004 • Des règlements pour la gestion des écoles en partenariat avec des organisations religieuses seront publiés et rendus disponibles d'ici 2005.	1. Collaborer avec des organisations confessionnelles en vue de recanaliser leur soutien vers le développement holistique des écoles et étudiants et non pas vers l'intérêt partisan de confessions particulières. 2. Réviser les arrangements de partenariat avec des OC et engager leur participation au sein de l'approche sectorielle. 3. Développer et publier des règlements relatifs à la gestion des écoles en partenariat avec des organisations religieuses.	1. 2003 2. 2003 3. 2004

GE 8 Etablir des directives sur le partage de coûts et le recouvrement des coûts	- directives nationales sur le partage des coûts et le recouvrement des coûts dans le système de l'éducation disponibles avant décembre 2004. - Aussi voir AE4 et AE5 ci-dessus.	- Exiger de tous les établissements d'enseignement supérieur qu'ils soumettent un projet de recouvrement de coûts au gouvernement d'ici décembre 2003. - Rédiger des directives sur le “ partage des coûts” et le recouvrement des coûts et circuler les mêmes aux établissements scolaires à tous les niveaux au sein du système éducatif d'ici 2004. - Rendre les directives disponibles à tous les acteurs y compris le public, les districts et les régions. - Surveiller les écoles en vue de s'assurer le respect de directives relatives aux frais scolaires/coûts	2003 2004 2004 2005
GE 9 Accroître la participation du secteur privé dans le secteur de l'éducation	- Programme de partenariat entre écoles-communauté milieu d'affaires, en place aux niveaux national et local d'ici 2005.' - Aussi voir AE4 et A5 ci-dessus	- Déterminer et créer une ambiance propice pour la participation du secteur privé au processus d'éducation. - Développer une initiative de partenariat à travers des Approches de gestion inclusive (à destination des Ecoles, Communautés et milieux d'affaires).	2004 2004

2.3.4 Domaine de concentration 4-Science, Technologies et FEPT (ST)

Science, technologie et FEPT (ST)

Il y aura un élargissement des opportunités pour les jeunes y compris les enfants qui ne fréquentent pas, ceux qui ont abandonné les études et ceux qui ont achevé leur formation afin qu'ils puissent profiter des opportunités techniques et professionnelles. Il devrait y avoir un investissement accru dans la promotion de la science et la technologie, en particulier dans les collèges et les établissements scolaires post-basiques.

Elargir et améliorer la Formation et l'Education Professionnelle et Technique (Objectif Politique3)

ST 1 Garantir une éducation et une formation adéquates par lesquelles il y a des débouchés sur le marché de l'emploi	• Un programme global et adéquat de FEPT établi d'ici 2005, y compris de personnel formé et experts dans tous les sous-secteurs d'ici 2010. • 10 instituts techniques professionnels additionnels établis d'ici 2015. • 3 écoles normales dotées d'installations supplémentaires pour assurer la formation des enseignants techniques.	1. Mettre au point la politique nationale sur la FEPT en collaboration avec d'autres MDA (Ministères, Départements, Agences) et le secteur privé. 2. Etablir une autorité et un cadre de compétence nationale 3. Etablir un conseil interministériel pour la FEPT. 4. Etablir 10 instituts techniques supplémentaires si besoin est (la préférence étant accordée premièrement aux zones défavorisées). 5. Développer des programmes aux niveaux de l'enseignement secondaire et supérieur qui sont orientés définitivement sur l'empressement de l'état du marché de l'emploi, la préparation et l'esprit d'entreprise à travers des partenariats avec le secteur privé et d'autres agences du secteur public (aussi voir ST 2 ci-dessous).	1. 2003 2. 2005 3. 2005 4. 2005 5. 2005
---	--	--	---

		6. Etablir un comité consultatif compétent pour faciliter le lien entre le programme d'études des établissements techniques et l'industrie. 7. Organiser des programmes de développement de l'esprit d'entreprise. 8. Commencer une recherche de traçage sur le recrutement d'étudiants en provenance des établissements techniques et professionnels. 9. Concevoir et mettre en œuvre un système pour contrôler et évaluer la performance des étudiants et professeurs en stage industriel.	6. 2004 7. 2003 8. 2004 9. 2003
		10. Etablir une base de données sur l'avancement professionnel des étudiants et fournir un service d'orientation professionnelle 11. Fournir des équipements techniques supplémentaires à 3 écoles normales revalorisées afin qu'elles puissent assurer des stages (cours) qui octroient un diplôme et forment des enseignants pour les établissements techniques et professionnels.	10. 2005 11. 2004

ST 2 Permettre une diversification du programme d'études techniques et professionnels (par exemple pour inclure des études en agriculture et les affaires.	• Un programme FEPT compréhensif et adéquat établi d'ici 2005. • Personnel formé spécialiste dans tous les sous-secteurs et établissement d'ici 2005.	1. Etablir un programme compréhensif (global) de formation et d'éducation professionnelle et technique à tous les niveaux. 2. Réviser le programme d'études technique et professionnel en consultation avec l'industrie pour adopter une approche actionnelle et accroître sa pertinence à l'industrie tout en garantissant que les programmes prennent compte de la mouvance récentes sur les marchés de l'emploi-avec accent sur l'agriculture, la TIC, des applications dans les domaines des affaires, le travail indépendant des métiers. 3. Elargir la disponibilité des matières principales (jusqu'au niveau lycée) sous forme de cours facultatifs aux ETP (établissements techniques et professionnels) pour faciliter l'entrée aux établissements d'enseignement supérieur des étudiants ayant achevé la formation au niveau ETP	1. 2004 2. 2003 3. 2004
--	--	---	---

Promouvoir et élargir l'éducation et la formation relatives à la science et la technologie

Objectifs Politiques	Cible indicative	Stratégies	Commencer d'ici
ST 3 Promouvoir l'éducation relative à la science, la mathématique et la technologie	• Installer 100 ateliers supplémentaires et 150 laboratoires de science supplémentaires dans les lycées. • Rénovation des ateliers actuels dans les collèges d'ici 2006. • 50% des collèges auront des ateliers d'ici 2015. • 10 ETP supplémentaires construites d'ici 2015 • Les programmes IEC assureront la promotion de la science et des FEPT seront circulés d'ici la fin de 2004.	1. Concevoir une politique nationale pour la science et la technologie. 2. Relancer le laboratoire de science et ateliers, de matières techniques dans tous les collèges, lycées et ETP (y compris la conception d'ateliers adéquats à bas prix, pour les collèges). 3. S'assurer que des compétences pratiques fassent l'objet de contrôles (et fournir des fonds pour ce genre de contrôles). 4. Accroître l'investissement consacré à la science et la technologie à travers la fourniture d'équipements, la formation du personnel relative à l'utilisation de ces équipements et prendre des dispositions pour garantir l'acquisition d'expérience professionnelle (en collaboration avec le secteur privé, industrie et commerce). 5. Mettre en place un programme de soutien pour améliorer l'éducation afférente à la science, la mathématique, et la technologie au niveau basique.	1. 2003 2. 2005 3. 2005 4. 2005 5. 2005

		6. Développer et publier des programmes IEC pour promouvoir la science et les FEPT dans le but d'attirer des étudiantes ainsi que ceux en provenance des zones rurales. 7. Continuer à promouvoir et soutenir l'utilisation des ateliers ESTM (éducation de la science, la technologie et la mathématique) pour susciter l'intérêt des filles à ces matières-là.	6. 2003
ST 4 Promouvoir la technologie de l'information et de la communication (TIC) dans les établissements d'enseignement supérieur.	• Une politique nationale relative à la TIC en (TICE) mise au point et publiée d'ici la fin de 2003. • La première phase des lycées sera dotée d'infrastructure TICE d'ici 2005. • Un nombre adéquat d'enseignants sera formé en matière d'enseignement de TIC d'ici 2005. • Des programmes adéquats de formation en TIC aux niveaux basique et avancé (supérieur) seront en place d'ici 2005.	1. Mettre au point une politique nationale en matière de TICE, y compris des programmes d'études. 2. Mettre en place l'infrastructure nécessaire en appui des programmes de TICE dans les lycées. 3. Former une équipe principale en TIC pour remplir le rôle de formateurs de formateurs. 4. Créer des opportunités adéquates de formation en TIC à tous les niveaux, en utilisant les centres de Ressources en Science (CRS). 5. Développer un cadre de personnes formées pour soutenir l'enseignement de TIC dans les écoles et établissements. (Formation pré-service et formation sur le tas/continue).	1. 2003 2. 2003 3. 2004 4. 2004 5. 2004

		6. Fournir un accès à l'internet et établir un système de mise en réseau comme élément rudimentaire des conditions d'enseignement dans les écoles primaires, secondaires et établissement d'enseignement supérieur sélectionnés.	6. 2004
		7. Construire/rénover les salles informatiques dans les écoles et établissements.	7. 2004



CHAPITRE 3

Gestion et mise en œuvre du PSE

3.1 Une approche sectorielle

Le ministère s'engage à une approche sectorielle (AS) au développement de l'éducation. L'AS varie d'un lieu à l'autre ; mais quoi qu'il en soit, elle reste une approche holistique au développement sectoriel qui intègre le secteur, les acteurs et les bénéficiaires dans leur ensemble.

Le PSE est le plan pour le secteur, d'où une caractéristique de l'AS est qu'il doit y avoir une responsabilité conjointe entre le gouvernement et les acteurs lors de la mise en œuvre du PSE.

Par conséquent, le ministère, bien qu'il soit pleinement responsable du secteur, travaillant en partenariat avec d'autres organisations gouvernementales et non gouvernementales, guidera la mise en œuvre du plan, s'assurer que les objectifs soient atteints, que des progrès se réalisent vis-à-vis des indicateurs convenus et que l'information en retour soit suffisamment utilisée. Pour ce faire il faudrait une coordination et un engagement conjoint entre le ME et tous les secteurs.

Un diagramme qui visualise un système de gestion et de responsabilité commun de mise en œuvre du PSE est présenté ci-dessous (voir la figure 3.1). Ce système est en rapport de complémentarité avec et non pas un substitut de la structure de gestion du ME et ses agences comme c'est expliqué brièvement ci-dessous.

Un comité consultatif, le comité consultatif technique du secteur éducatif (CCTSE), va surveiller une série de Groupes Thématiques qui reflètent les domaines de concentration du PSE. Les membres du CCTSE pourraient inclure des représentants en provenance des organismes/divisions territoriaux suivants :

Le secteur privé, ONG. ObC

Directoires Confessionnels (OC)

Comités de Gestion de l'école et/ou des Associations de parents d'élèves et enseignants Les ministères de l'Administration locale, La santé, des Finances, de La Planification économique et de Développement de l'Emploi et de la Main-d'œuvre, Représentants des régions et districts.

Partenaires de développement, y compris les agences extérieurs de financement.

Le CCTSE se chargera en général de la responsabilité de conseiller et de surveiller jusqu' au bout les propositions du plan. Au départ il va :

- a) Etablir quatre Groupes Thématiques (qui reflètent les domaines de concentration du PSE)
- b) Approuver les termes de mandat de ces Groupes Thématiques (GT)
- c) Demander des plans de travail et une décomposition du budget de la part de chaque GT.
- d) Elaborer un programme conjoint de mise en œuvre du plan.

Voir la figure 3.1 ci-dessous.

DEVELOPPEMENT ET MISE EN OEUVRE DU PSE, ORGANIGRAMME DES ORGANISMES CONSULTATIFS

Niveau/Personnel

Fonction/Reportage

Cadres supérieur du ME et des Agences

Cadres Supérieurs

Assurance Politique surveille le CCTSE

Personnel supérieur technique et de Planification en provenance du ME, MF, MAL (Ministère de l'administration locale) MS, MDME, MPE, CNPD, donateurs, ONG, ObC,

Secteur Educatif
Comité Consultatif
Technique du
Secteur Educatif

Salles des machines de la mise en œuvre du PSE :
Donne des conseils afférents à la conception du programme ; Gestion et contrôle du GT, coordination et orientation ; Liaison du donateur est sous les ordres des supérieurs se réunit trimestriellement.

Présidé par Monsieur le Ministre de l'EJS (éducation Jeunesse et sport)

Agents techniques tirés du ME, MF, MS, MAL, MEDME, MPE, CNPD, ONG, ObC, OC, Développement du programme Scolaire, Examens, Donateurs Présidés par les Directeurs du ME et SEG

Groupes Thématiques (GT)

Moteurs de travail du PSE
Production des rendements de planification
Liaison des donateurs effort synergique placé sous les ordres du CCTSE se réunit mensuellement (au minimum)

Secrétariat Technique

Une petite équipe médiatrice non-exécutive, convoquée par La PBCE pour répondre aux besoins du CCTSE en termes de reportage et d'information et des différents GT. (Il pourrait avoir besoin d'aide extérieure)

Chaque Groupe Thématique produira un programme de travail annuel entièrement opérationnel et conçu selon les priorités, y compris des propositions de programmes dont les coûts ont été évalués. Les programmes de travail comprendront des versions en série plus détaillées des sections dans le programme de Travail du PSE (Volume 2 du PSE) et informera le processus de planification et budgétisation annuelles du ME (CDMT).

Pendant la période de planification, il y aura des révisions annuelles régulières du progrès réalisé dans le secteur éducatif qui comprendront une évaluation du progrès de la performance sectorielle par rapport aux objectifs et indicateurs du PSE.

3.2 Coordination des apports de dépositaires d'enjeux

3.2.1 Raisonnement

Il est possible dans certains cas que les dépositaires d'enjeux de l'éducation puissent involontairement saper le rôle de leadership que joue le gouvernement en sa qualité d'acteur clef et de pourvoyeur principal dans le développement du secteur éducatif. Le gouvernement est conscient de la nécessité de réduire l'aide externe au fil du temps. En attendant l'aide budgétaire directe en provenance de partenaires de développement peut aider la planification et la gestion du secteur éducatif. Cependant, les soutiens non-budgétaires importants en provenance de projets et apports non coordonnés, qu'ils proviennent de donateurs, prêteurs, le secteur non-public, ONG, ObC, OC du secteur privé, pourraient faire obstacle à la bonne planification et utilisation efficace des ressources.

La croissance en termes de soutien externe à l'éducation, bien qu'elle soit généralement appréciée par les bénéficiaires lorsqu'elle arrive à leur parvenir, pourrait constituer un fardeau institutionnel important sur un Ministère à structure linéaire tel le ME. Nombre de contraintes pourraient surgir du manque de coordination d'aide.

- Inspections continues et de nombreux rapports de progrès et révisions
- Prolifération des projets non-coordonnés
- Réduplication d'efforts
- Unités de gestion parallèles
- Coûts administratifs élevés
- Manque de droit de propriété au domaine
- Chevauchement des coûts et délais
- Faible durabilité

Toutes les contraintes ci-dessus constituent un gaspillage et contribuent à une performance médiocre en termes de développement.

La diversification considérable du soutien au secteur éducatif rend nécessaire de coordonner dépositaires d'enjeux et partenaires du développement au sein d'une seule approche globale mais flexible, au développement sectoriel. Par exemple, ils devraient soutenir les visions et politiques nationales des SRPG aussi bien que les plans stratégiques et calendriers opérationnels du Ministère et ses agences, y compris le processus de CDMT dirigé par le MF. Ils devraient aussi viser à éliminer les types d'effet négatifs énumérés ci-dessus, Toutefois, le ME reconnaît que la complexité de la coordination d'aide est chose complexe. Par exemple, chaque fournisseur d'aide pourrait avoir son propre programme de soutien, priorités et procédures opérationnelles. Toutefois, les CDMT et les SRPG créent un contexte, à travers un ensemble de processus et d'objectifs qui vise à améliorer l'efficacité par l'établissement et le maintien de la coordination des dépositaires d'enjeux.

3.2.2 Proposition pour la coordination d'aide

Le ME estime qu'un partenariat efficace entre pourvoyeurs externes et gouvernement est nécessaire pour garantir une approche coordonnée au développement de l'éducation. Pour créer un partenariat efficace, il devrait y avoir un cadre institutionnel qui assure aux partenaires l'interactivité. La figure 3.1 est une représentation d'un tel cadre institutionnel. Il devrait aussi y avoir un ensemble de principes directeurs de partenariat qui nourrissent la confiance et l'assurance réciproques et aboutissent à une collaboration sérieuse et réfléchie. Les propositions de l'Encadre 4 (voir la page suivante) offrent un moyen de développer un modus operandi consenti pour une coordination et une collaboration efficaces.

3.3 Mise en œuvre du PSE à travers un Programme de Travail et Planification Opérationnelle.

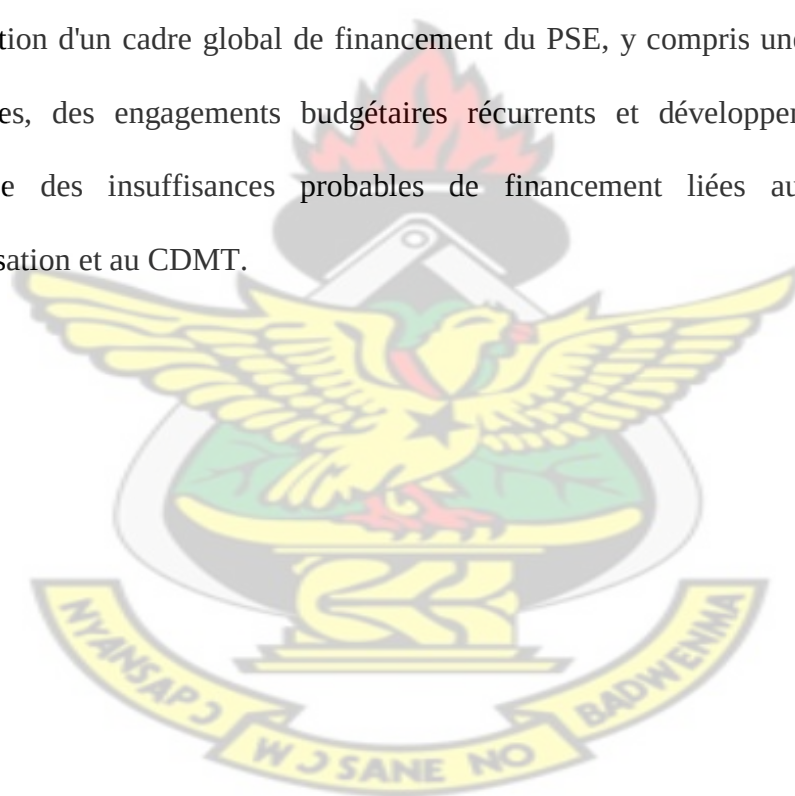
Volume 2 du PSE contient l'esquisse du programme de travail qui couvre les objectifs politiques qui informent le plan stratégique. La réalisation du programme de travail du PSE est une composante clef du processus de mise en œuvre.

L'objectif du programme de travail est

- de fournir un programme de travail sérialisé, en termes de résultats escomptés pendant la période prévue.
- aider à l'identification des priorités, des envergures du travail et des exigences techniques pour les Agents de districts, et des Groupes Thématiques désignés par le ME et ses agences(figure 3.1)
- aider la réévaluation du progrès réalisé relativement à la planification du travail du PSE.

Le programme de travail dans le volume 2 sera développé en termes de programme de bureau aux niveaux du district, régional et central. Comme tel, il garantira les éléments importants suivants, dans la gestion et la mise en œuvre sectorielle.

- a) Articulation du lien entre développement du secteur éducatif et ambitions et plans de développement plus globaux. (vision nationale et réduction de la pauvreté.)
- b) Elaboration de cadres politiques établissant des directives en série pour la réforme sectorielle.
- c) Prioritisation et mise en phase des interventions
- d) Elaboration d'un cadre global de financement du PSE, y compris une évaluation des exigences, des engagements budgétaires récurrents et développement actuels et d'analyse des insuffisances probables de financement liées au processus de budgétisation et au CDMT.



Encadré 4 PROPOSITIONS POUR LA COORDINATION DE L'AIDE

vision partagée

1. Pourvoyeurs d'aide en tant que partenaires, participeront au développement du PSE et aux révisions subséquentes de la performance sectorielle, à travers l'assistance en leur qualité de membres à part entière aux réunions régulières du CCTSE et, sur invitation, à participer aux Groupe de Travail du Secteur éducatif.
2. Suite à l'achèvement et l'approbation du PSE, les pourvoyeurs d'aide soutiendront sa vision nationale et les stratégies pour le développement de l'éducation.

Engagement au processus de l'AS

3. Les pourvoyeurs d'aide s'engageront au processus du ME en s'assurant que leurs structures (par exemple procédures opérationnelles, délais prévus, mécanismes comptables et révisionnelles) se conforment à ceux du gouvernement ghanéen.
4. ME travaillera pour assurer le développement de Révisions de la Performance sectorielle conjointes qui prennent en compte les besoins en termes de révision de tous les partenaires du développement, y compris les pourvoyeurs d'aide et les acteurs nationaux
5. Les pourvoyeurs d'aide de concert avec d'autres partenaires du développement, accepteront les résultats de la Révision de Performance Sectorielle Conjointe comme étant conformes à leurs propres exigences comptable et révisionnelle. Il n'y aura pas de révisions parallèles. Les partenaires du développement participeront au processus de révision tout en s'assurant que celui-ci répond à leurs besoin aussi bien qu'aux besoins d'autres partenaires (y compris le gouvernement).

Confiance et fidélité réciproques

6. Le ME harmonisera la planification sectorielle, la politique et la mise en œuvre à travers des arrangements formels qui impliquent ses agences et d'autres ministères qui participent à l'enseignement (au sens le plus large du terme).
7. Les pourvoyeurs d'aide au secteur éducatif harmoniseront leurs apports, leurs résultats escomptés et leur méthodologie pour soutenir le développement de l'éducation du Ghana.
8. Le ME en partenariat avec les pourvoyeurs d'aide, enquêteront sur l'adoption, adaptation et/ou la conception et l'introduction d'instruments (par exemple Directives, Code de conduite, Protocoles d'accord) qui puissent aider le processus de coordination d'aide.

Subordination de programmes extrinsèques aux objectifs ghanéens

9. Les pourvoyeurs d'aide à l'éducation doivent fournir la preuve que leurs objectif/politique et programme pour le développement de l'éducation au Ghana sont conformes à ceux du GG.

Négociation et communication stratégique synergique (conjointe)

10. Les partenaires du développement, sous le leadership du ME, s'engageront à entreprendre une négociation conjointe sur les activités stratégiques et de planification afférentes à l'éducation.
11. On doit introduire la souplesse dans toutes formes de négociations et d'approches destinées à soutenir le développement sectorielle.

- e) Elaboration de stratégies pour assurer l'intégration des activités actuelles dans des programmes sectoriels plus vastes, en termes de gestion de mise en œuvre et de financement.
- f) Préparatifs pour une décentralisation conforme à l'Acte 462 (1993) de l'Administration Locale et d'autre Actes indiqués.
- g) Systèmes standardisés et cohérents, de gestion financière, de contrôle, d'audit et d'approvisionnement.
- h) Arrangements de partenariat conjoints entre Gouvernement et agences de financement (voir encadré 4) y compris des procédures suivies de contrôle et de révision par rapport à des systèmes consentis d'indicateurs de la performance et de reportage.
- i) Exigences de renforcement de **capacités aux niveaux** central et district, compte tenu des initiatives plus globales de Réforme et de Décentralisation de La Fonction Publique.

L'étape suivante du processus de programmation du travail qui débute en 2003 consistera à désagréger le programme global du volume 2 du PSE en tant que Projets Opérationnels Annuels du Secteur Educatif (POASE) sous forme de plans pluriannuels individualisés de travail pour des agents habilités dans :

- Les Ecoles
- Les bureaux du secteur éducatif dans les districts
- Les bureaux du Secteur éducatif dans les régions
- Les agences du ME, surtout le SEG
- Les bureaux centraux du ME

CHAPITRE QUATRE

CONTROLE DE LA PERFORMANCE DU SECTEUR EDUCATIF

4.1 Indicateurs

Un ensemble d'indicateurs constitueront une composante clé du processus de contrôle.

Des données quantitatives et qualitatives informeront l'évaluation de la performance du secteur, et par conséquent, de toute prise de décision postérieure afférente à la mise en œuvre du plan. Ce système vise à garantir un cadre d'évaluation global qui va fournir des renseignements opportuns pertinents et vérifiables pour assurer la prise de décision.

Ce système indicateur doit satisfaire aux exigences suivantes pour être apte à assurer le contrôle de la performance sectorielle.

a) La nécessité d'avoir une appréciation holistique et compréhensive de l'état de la mise en œuvre vis-à-vis des objectifs du PSE.

Les responsables politiques et les décideurs, y compris les directeurs des agences en charge de la mise en œuvre et d'autres dépositaires d'enjeux à tous les niveaux, seront informés des affaires, défis, succès et progrès du secteur afin que des analyses basées sur des faits soient faites et que des décisions qui soutiennent l'engagement aux questions pertinentes soient prises.

b) La nécessité de focaliser son attention sur des domaines qui posent problèmes, des préoccupations cruciales et des priorités.

En plus des quatre domaines de concentration¹⁰, il faudra aussi prévoir des directives politiques particulières et même imprévues qui fassent l'objet d'un contrôle particulier.

¹⁰ Accès équitable à l'éducation, qualité de l'éducation, la gestion de l'éducation, science, technologie et FEPT.

Le dépistage des indicateurs fournira un avertissement précoce des circonstances imprévues.

c) La nécessité de générer un soutien pour les interventions éducatives.

Le soutien pour des interventions spécifiques sera nécessaire afin d'assurer la réussite de leur mise en œuvre. Ceci pourrait nécessiter une révision des indicateurs ce qui veut dire que le système doit avoir de la souplesse.

d) La nécessité de fournir de l'information en retour à tous les dépositaires d'enjeux.

Le système d'indicateurs va aider à fournir de l'information en retour qui est claire et non ambiguë à tous les dépositaires d'enjeux à travers des procédures de reportage périodique.

Un ensemble d'indicateurs est fourni à l'annexe D. Ces indicateurs comprennent les indicateurs de l'EPT (présentés d'une façon ombrée) et sont regroupés grosso modo en les quatre domaines de concentration¹¹. La liste sera mise à jour au fur et à mesure que le PSE se développe et que les circonstances changent. Les données de référence à partir de 2001/2, si elles sont disponibles et indiquées, serviront de données permettant d'évaluer le progrès réalisé. Les données qualitatives seront tirées de la documentation actuelle, y compris les rapports d'inspection et de supervision.

4.2 Révision du PSE

Le processus de responsabilité, auquel le ministère s'engage, stipule la tenue d'une révision de la performance du secteur éducatif sur une base régulière, peut-être annuelle.

¹¹ *On constate qu'il pourrait y avoir chevauchement dans l'emploi d'indicateurs entre les quatre domaines. Pareillement le classement de certaines données est une question d'opinion ; par exemple les taux de redoublement pourrait être considérés comme un indicateur de qualité plutôt qu'une affaire d'accès (voir Annexe D)*

Cette révision devrait être entreprise par le ME et ses partenaires du développement internes et externes. Le but du processus révisionnel est de s'assurer des rendements concrets qui accompagnent investissements entrepris dans le secteur éducatif et que les bénéficiaires visés : étudiants, enfants, parents et tous autres dépositaires d'enjeux en profitent.

Le processus de la réunion du comité consultatif (RCC), qui est déjà fermement établi a jusqu'à présent créé un forum pour entreprendre la révision. Le ministère renforcera le processus du RCC à travers des révisions annuelles sectorielles plus rigoureuses pendant lesquelles la performance du secteur sera évaluée. La performance sera évaluée à partir de rapports agréés, rapports d'inspection, indicateurs sectoriels, achèvement des objectifs et visites rendues aux établissements scolaires, y compris les sièges, les bureaux régionaux et de districts. Travaillant en tandem avec nos partenaires du développement, l'évaluation de la performance informera la politique de demain, les futurs programmes de travail et le développement en cours du PSE lui-même. Ceci veut dire que le PSE et le Programme de travail (Volume 2) sont sujets aux changements à la lumière de l'évolution de circonstances.

La révision sera organisée de façon à être complémentaire au cycle budgétaire afin que des décisions avisées puissent être prises avant l'élaboration du budget. De même, la révision aura lieu antérieurement à la révision des Programmes annuels de travail. Il est envisagé que les révisions annuelles élimineront la nécessité de la part des partenaires du développement de demander des révisions séparées pour des projets individuels et des programmes de soutien. La révision couvrira la performance du secteur tout entier, et elle couvrira nécessairement tous les aspects du développement éducatif annuel, y compris projets et sous-programmes.

CHAPITRE CINQ

Cadre financier du PSE

5.1 Estimation des coûts

Le tableau 5.1 présente le besoin financier global (dépenses d'investissement et générales) en termes d'estimation des coûts pour l'exercice 2003 à 2015. Un résumé plus détaillé est présenté en Annexe E.¹²

Les coûts sont classés par sous-secteurs/niveaux de l'éducation, en format qui permet au ministère d'identifier séparément les ressources financières nécessaires à la réalisation de l'objectif d'achèvement du primaire universel (APU) d'ici 2015 conformément à l'initiative accélérée de l'EPT (EPT IA).

Le tableau 5.1 Coûts estimés de financement du PSE, 2003-2015

Sous-secteur/Division Niveau d'Education	Estimation du coût (des millions de cedis)				
	2003	2004	2005	2010	2015
Préscolaire	194078	199686	205409	252869	328478
Primaire	1374814	1537402	1604818	1693239	1937975
Collège	763508	831336	868579	997145	1271414
Lycée	505602	551788	574634	735887	999116
Education non formelle	37748	39635	41617	53115	67790
Education spéciale	15453	21642	24567	31635	43617
Ecole Normale	108435	111622	117104	130388	143620
FEPT	64637	48561	53317	110631	166271
Enseignement Supérieur	451758	458532	477872	630483	817049
Cadres et Agences	7559	25852	22239	22687	22427
Subventionnées					
Gestion du VIH/SIDA	500	1000	1000	1000	1000
TOTAL	3524093	3827057	3991155	4659080	5798757

Notes : 1 Les données de ce tableau sont présentées en prix fixe.

2 Ce tableau sera révisé et élargi au fur et à mesure que les données réelles pour les années subséquentes et la conjoncture macro-économique l'imposent.

¹²

La version intégrale du cadre financier est disponible à partir de la PBCE ME dans un document à part intitulé 'Elévation du coût du PSE 2003-2015

Les chiffres présentes en Annexe 'E' et le tableau 5,1 ont été établis à partir de prévisions couvrant toute la période de 13 ans à compter de l'année de référence de 2002; les chiffres de référence ont été compilés à partir de données actuelles de fond publics (en provenance du budget du ME, soutien de donateurs et d'autres sources de financement pour le secteur éducatif) pour l'exercice 2002.¹³

Pour l'exercice 2003 à 2015, les estimations des coûts sont basées sur une extrapolation des chiffres de 2002 conjuguées avec l'application des cibles indicatives et paramètres de référence.



¹³ Le modèle employé est calqué sur le modèle EPT IA qui n'admet pas l'ajustement de chiffres par cause d'inflation. Cependant des coûts généraux sont indexés sur PIB et de ce fait ne peuvent qu'être influencées sans plus par l'inflation. Ceci veut qu'en termes de proportion les estimations relatives aux coûts généraux et aux déficits de financement courants sont cohérentes. Autant que possible, les coûts de construction ont été convertis en dollars, sur la base du taux d'échange de 2002 ce qui veut dire que ces coûts de construction sont conformes aux coûts généraux lesquels ont été tous exprimés en termes de prix de 2002. Il est également prévu que, et c'est le cas du PSE dans son intégralité, l'estimation du coût est un document et qu'il sera révisé et mis à jour périodiquement au fur et à mesure que le besoin se fait sentir.

établis pour des facteurs clés (par exemple, les proportions d'effectifs bruts et les proportions enseignant - élèves) afin d'établir une idée réaliste de dépenses générales aussi bien que d'investissements nécessaires à la réalisation de ces objectifs.

5.2 Financement du PSE

Comme l'observe le comité présidentiel "le gouvernement central est la source principale de financement de l'éducation au Ghana" (CRRE, P184). Ceci est corroboré par le tableau 5.2, qui présente les sources principales de financement au sein du secteur éducatif pour les années 1999 à 2001. Selon ce tableau, en moyenne, le gouvernement se charge d'environ 91% du coût annuel de l'éducation, dont la grande partie est consacré au paiement des salaires.

Tableau 5.2 Les sources principales de financement au sein de secteur éducatif

Source	Année					
	1999		2000		2001	
	Milliards de cedis	%	Milliards de cedis	%	Milliards de cedis	%
GG	679	88,3	973	94,2	1300	91,5
Donateurs	90	11,7	60	5,8	120	8,5
TOTAL	769	100,0	1033	100,0	1420	100,0

Le premier tableau de l'Annexe E présente le calcul d'une "enveloppe de ressource" pour l'éducation. Pour ce faire il a fallu prendre compte des financements pour le secteur éducatif en provenance de toutes les sources disponibles, y compris le fond commun de l'Assemblée de district, les fonds FEG (Fonds en fidéicommis de l'Éducation du Ghana), le secrétariat responsable des bourses d'études et des fonds provenant de l'initiative en aide des pays

surendettés, et ces ressources sont surajoutées soit à l'enveloppe destinée aux dépenses générales soit aux dépenses d'investissement selon les principes des allocations proportionnelles provenant de ces sources et utilisées à titre des deux domaines respectifs en 2002.

Cette enveloppe de ressources a été établie par comparaison des prévisions relatives aux dépenses générales et d'investissement afin d'aboutir au "déficit de financement" envisagé. Le tableau 5.3 (extrait de l'Annexe E) présente des déficits de financement annuels du secteur éducatif. Les déficits de financement pourraient être comblés de plusieurs manières : économies efficaces, recouvrement des coûts et par invitation des partenaires du développement à soutenir le secteur, soit directement à travers le budget ou les projets, soit indirectement à travers l'assistance technique et d'autres formes d'assistance.

En plus le ministère est conscient de la proportion considérable de dépenses générales qui est actuellement consacrée au paiement des salaires d'enseignants et du patronat et du personnel administratif. Au sein du cadre financier, le ministère s'est engagé à baisser la proportion des dépenses générales à tous les niveaux qui est consacrée au paiement des salaires du personnel administratif, ce faisant rendant disponibles plus de ressources courantes pour couvrir le paiement du personnel administratif et les dépenses de service (matériels d'enseignement et d'apprentissage, inspection et supervision, et formation du personnel par exemple) qui font partie intégrale de la mise en œuvre du PSE.

Tableau 5.3 Déficit de financement dans le budget du secteur éducatif

	2003	2004	2005	2010	2015
Coûts et disponibilité des ressources (en million de cedis)					
Dépenses générales	2918025	3136260	3306935	4035498	5070898
Coûts d'investissements	605568	690797	684220	623582	727860
Coûts total	3523593	3827057	3991155	4659080	5798757
Enveloppe de Ressources					
Générales	2704601	2786886	2923885	3753779	4726092
Enveloppe de Ressources d'investissement	600242	497261	522558	615455	775183
Enveloppe de Ressources totale	3304843	3284147	3446442	4369234	5501275
Déficit financement = enveloppe de ressource intérieure coûts total (en million de cedis)					
Compte récurrent	-213425	-349374	-385050	-281719	-344806
Compte d'investissement	-5326	-193536	-161663	-8127	-47323
Déficit total	-218750	-542910	-544713	-289846	-297483

Définition d'un ordre de priorité

Tous les sous-secteurs de l'éducation ont été pris en compte à l'intérieur du PSE, et des allocations de financements ont été prévues (voir Tableau 5.1). Cependant, compte tenu de la

SRPG et l'initiative EPT, le sous-secteur de l'éducation basique, en particulier l'enseignement primaire, a la priorité absolue pour le ministère de l'éducation. Le tableau 5.4 présente le déficit de financement dans la réalisation de l'objectif que s'est fixé pour l'APU d'ici 2015.

Tableau 5.4 Déficit de financement au sein du domaine prioritaire de l'enseignement primaire

	2003	2004	2005	2010	2015
Enveloppe de ressources intérieures pour l'enseignement primaire (millions)	1294052	1305625	1375633	1585901	1831751
Enveloppe générale	989175	1047519	1101095	139683	1627160
Enveloppe d'investissement	304877	258107	274538	188918	204591
Enveloppe de ressources internes pour la formation d'enseignants du niveau primaire	58078	58465	61082	62659	64182
Coûts (en millions de cedis)					
Généraux	999744	1089165	1152871	1378820	1600629
Relatif au VIH/SIDA	67017	22658	25459	41402	57953
Manuel scolaire supplémentaire	307582	67017	67017	81604	87292
Investissement (capital)		358562	359471	191412	192101
Formation d'enseignants du niveau primaire	62661	65794	69084	70466	71875
Déficit de financement (enveloppe de ressource interne coûts en million de cedis)					
Généraux	-10568	-41647	-51776	18164	26531
Relatif au VIH/SIDA	-472	-22658	-23459	-41402	-57953
Manuel scolaire supplémentaire	-67017	-67017	-67017	-81604	-87292
Investissement	-2705	-100456	-84933	-2495	12490
Total, sous-secteur primaire	-80762	-231777	-229185	-107337	-103224
Formation d'enseignants du niveau primaire	-4583	-7329	-8002	-7807	-7693
Déficit total (en million de cedis)	-85346	-239106	-237187	-115144	113918
Déficit de financement (enveloppe de ressource interne-coûts en million de dollars)					
Généraux	-123	-4,84	-6,02	2,1	3,1
Relatif au VIH/SIDA	-0,5	-2,63	-2,96	-4,81	-6,74
Manuel scolaire supplémentaire	-7,79	-7,79	-7,79	-9,49	-10,15
Investissement	-,31	-11,68	-9,88	-29	1,5
Total sous-secteur primaire	-9,39	-26,95	-26,65	-12,48	-12,35
Formation d'enseignants du niveau primaire	-,53	-,85	-,93	-,91	-,89
Déficit total APU (en million de dollars USA)	-9,92	-27,80	-27,58	-13,25	-13,25

Le Ministère de l'Education est de l'avis que le déficit ci-dessus pour le sous-secteur primaire devrait être accordé une attention particulière et prioritaire dans le court au moyen terme. Ceci permettra au ministère de mettre en œuvre les stratégies conçues pour faciliter la réalisation de l'objectif de l'Achèvement Primaire Universe1 d'ici 2015. Cette priorité sera traduite dans la planification opérationnelle subséquente.

KNUST



CHAPITRE DEUX

2.0 DEFIS POSES ET SOLUTIONS ADOPTEES

En ce qui concerne le présent travail, les défis posés constituent l'ensemble des problèmes rencontrés lors de la traduction du texte en français, alors que les solutions adoptées représentent la totalité des procédés et procédures de traduction appropriées employés pour juguler ces problèmes.

Pour des raisons de commodité, les défis posés sont regroupés en deux catégories, en l'occurrence les défis terminologiques d'une part et les défis morphosyntaxiques d'autre part.

2.1 Les Défis terminologiques et les solutions adoptées,

L'usage fait des mots suivants dans le texte à l'étude nécessite un décryptage en fonction du contexte (thème, domaine) pour saisir le sens du mot dans le texte source et ensuite dans le texte cible.

D'abord, le mot "facilities" en anglais pourrait désigner nombre de choses en fonction du contexte. "A bank facility" désigne un prêt bancaire" alors que "A security facility" désigne "une installation de sécurité". Cet emploi générique du mot " facilities" en anglais parmi tant d'autres exemples rend son interprétation peu évident. Selon Vinay et Darbelnet (1977:62), l'anglais tend à généraliser par commodité et défaut de précision. Un certain nombre de mots passe-partout comme "conditions", "facilities","development" se rendront chaque fois en français par le mot convenant au cas particulier. C'est ainsi que dans le présent travail, nous avons traduit "facilities" par le mot qui prend en compte le contexte d'emploi. A la (page 14) du texte de départ, le contexte "improving learning conditions and support facilities" permet de déterminer le sens du mot "facilities". Il s'agit des supports pour l'enseignement/l'apprentissage, par conséquent le terme "support facilities" pourrait se

traduire comme "équipements audio-visuels". Dans le cas de "facilities in one polytechnic upgraded"(page 22), du texte de départ, l'emploi fait allusion aux installations en général. Le mot "facilities" dans ce contexte se traduit comme "installations". L'emploi "sanitary facilities"(page 27) du texte original permet de traduire "facilities" comme "installations sanitaires", le mot "sanitary" étant un qualificateur. Dans le cas de "provide additional technical facilities"(page 32) du texte original, on pourrait le traduire sous forme d'"équipements techniques".

L'emploi du mot "officials" dans le texte est aussi un autre cas de la généralisation en anglais évoquée ci-dessus, Le contexte d'emploi est un indicateur clef concernant son interprétation et restitution en français. Selon le contexte "sensitise officials at district/regional levels", (page 30) du texte de départ, le mot "officials" renvoie aux personnes habilitées à prendre des décisions: on comprend donc que nous avons traduit "officials" par "agents".

Bien que l'équivalent courant du mot anglais "Learning" en français soit "apprentissage", dans le contexte de l'éducation, sa traduction dans certains cas se fait autrement. Par exemple, selon Seleskovitch et Lederer (2001 :54), le mot "height" en anglais pourrait désigner, "hauteur" et mot "depth", "profondeur" respectivement; mais lorsqu'il s'agit de traduire "depth of a tank" en français, l'équivalent c'est "La hauteur d'une cuve", La traduction de "higher learning"(page 15) du texte de départ par "enseignement supérieur" en est un exemple par excellence de même ordre. Cet exemple est l'un de cas qui permettent de mettre en exergue les perspectives antithétiques que présentent l'anglais par rapport au français.

Selon Seleskovitch et Lederer (2001:55), pour désigner la même réalité, l'anglais désigne la fin du parcours alors que le français désigne le début mais chacun englobe l'idée des deux parcours.

C'est ainsi que l'anglais dit "outlet" et le français dit "prise" (de courant). Dans une situation quasiment identique, l'anglais part du côté de l'apprenant pour dire "higher learning" alors que le français part d'un sens inverse, c'est-à-dire du côté de l'enseignant pour arriver à la même réalité "enseignement supérieur".

On remarque une situation quasiment similaire dans la traduction du mot anglais "education". En général, le mot anglais "education" se traduit par l'équivalent français "éducation". Néanmoins, lorsqu'il s'agit de traduire le terme "distance education" (page 22), la recherche terminologique nous permet de rendre le mot anglais "education" par l'équivalent "enseignement". C'est ainsi que le terme "distance education" se traduit en français par "enseignement à distance".

Un autre exemple du même genre est la traduction du terme anglais "on-line education" (page 22) du texte original, qu'on a rendu en français par "enseignement en ligne", (page 73).

L'équivalent français du terme anglais "teacher training" c'est "formation d'enseignant". Cependant, cette approche de la traduction directe ne s'applique pas quant à la traduction du terme anglais "teacher training college" (page 6) du texte original. Le recours à la recherche terminologique nous a permis de trouver l'équivalent français, "école normale".

D'une façon générale, le mot anglais "examination" se traduit en français soit par "examen" soit par "épreuve" en fonction du contexte d'emploi. Ainsi le terme "mock examination" se traduit en français par "examen blanc", par contre on pourrait traduire le terme "oral examination" par l'équivalent français "épreuve orale". Dans le contexte d'un examen compétitif de sélection, la recherche terminologique nous permet de traduire le mot anglais "examination" par l'équivalent français "concours". C'est ainsi que nous avons rendu le "Basic education certificate examination (BECE) et le "senior secondary certificate

examination (SSCE)” (page 25) du texte original par les équivalents français “Concours de brevet du premier cycle” et “concours du baccalauréat” respectivement, (page 79).

En ce qui concerne la traduction "ghost names", malgré le fait que le terme "ghost train" se traduit directement en français par "train fantôme", ce procédé de la traduction directe/littérale ne s'applique pas dans le cas de la traduction de "ghost names". Le mot "ghost" évoque une situation dubitative qui est un élément clef à prendre en compte. C'est ainsi que "Ghost names"(page 29) du texte de départ se dit "noms fictifs".

Le concept de "capitation grant" (page 20) du texte source, qui est l'allocation accordée à un établissement scolaire en fonction du nombre d'élèves/étudiants inscrit, n'a ni correspondant formel ni équivalent direct en français. Sa traduction exige le recours à la recherche terminologique. C'est grâce à cette recherche que nous avons su que "capitation grant/allowance" se dit en français "dotation forfaitaire par élève". L'analyse de cette traduction permet de remarquer l'intervention du procédé, explicatif, Delisle et Woodsworth (1995:104)

Le système qui vise à contrôler le nombre de personnes sur la masse salariale dit "headcount" en anglais (page 29) dans le texte source, ne se prête pas à une traduction directe en français. Pour résoudre le problème il fallu recourir à la recherche terminologique. C'est ainsi que nous avons traduit ce mot anglais par "vérification des effectifs". A l'instar de l'analyse de Vinay et Darbelnet (1977:9), on pourrait conclure que la traduction met en valeur le procédé d'étoffement.

Le principe du "Mapping", (page 30) du texte source, est représentatif d'un ensemble d'activités qu'on ne peut pas convenablement traduire par un seul mot en français. D'ailleurs, selon que l'on parle des mathématiques ou de l'informatique, ce mot anglais se traduira par "fonction" ou "mappage". La recherche terminologique nous a permis de lever l'équivoque et de passer à la traduction "relevés de plans" puisque le terme désigne l'élaboration du plan des écoles. Le procédé mis en valeur dans cette traduction dans la classification de Vinay et Darbelnet (1977:7) c'est la dilution.

Le sens du mot "management" dépend largement du contexte d'emploi. Ce mot pourrait se référer soit à la discipline étudiée, soit à l'équipe dirigeante d'un établissement, soit à l'ensemble de connaissances concernant l'organisation et la gestion d'un établissement. C'est ainsi que dans le présent travail nous avons traduit ce mot anglais conformément au contexte de son apparition. L'emploi "establish management/communication system" (page 29) du texte de départ, renvoie à un processus, une opération donc on pourrait traduire "management" par "gestion". En revanche, "systematic management training" (page 29), fait allusion à la discipline elle-même. La recherche terminologique vis-à-vis le contexte d'emploi permet de traduire le terme par emprunt du mot anglais "management".

2.2 Les Défis morphosyntaxiques et les solutions adoptées.

Les règles et les pratiques qui régissent la disposition et la fonction des mots et des phrases ne sont pas les mêmes pour l'anglais et le français. Selon Hatim et Mason (1990:5), "The sentence structure of one language does not match that of another". Cette réalité constitue un défi important dans la traduction des textes spécialisés.

La structure "conduct review of ESP progress", (page 30) du texte source ne subit pas une traduction directe/Littérale. La traduction courante de "conduct review" c'est "mener une

révision" ou "diriger une enquête/évaluation", La recherche terminologique nous a permis de rendre "conduct review" par "Dresser un bilan", la structure anglaise est composée d'un verbe et un nom juxtaposé alors que l'équivalent français est composé d'un verbe plus un article défini et un nom. Ainsi la traduction "Dresser un bilan du progrès du PSE" qui rompe avec la perspective directe constitue un changement de point de vue (une modulation) vis-à-vis le texte anglais. Selon Chuquet (1987 :28), la traduction de l'anglais vers le français et vice versa ne suit pas toujours la même perspective.

La phrase "collaborate with faith based organisations to re-focus their support" (page 30) du texte source ne porte pas de charnière ou organisateur explicite mais la traduction en français en impose une (en vue de). La traduction c'est "collaborer avec des organisations confessionnelles en vue de recanaliser leur soutien". Selon Vinay et Darbelnet (1977:223), le français est particulièrement caractérisé par des marques linguistique d'articulation appelées charnières.

Le syntagme "disadvantaged criteria formula", (page 30) du texte source, qui décrit la formule relative aux critères d'identification des "défavorisés" ne fait que juxtaposer des mots (adjectif substantivé + nom + nom) sans préposition ni conjonction pour établir cette réalité. Au contraire, la traduction en français nécessite un lien explicite entre ces mots pour marquer les rapports syntaxiques entre les micro-constituants et désigner la même réalité : "formule des critères pour défavorisés".

La construction "day-to-day monitoring" (page 14) du texte de départ adopte un style plutôt explicatif. La structure anglaise est constituée d'un adjectif et d'un nom. Le syntagme "day-to-day monitoring" est soumis à un dépouillement, Vinay et Darbelnet (1977 :7) lors du passage en français : un seul adjectif remplace ce qui est à vrai dire une locution adjectivale. La traduction devient alors "surveillance journalière"

On pourrait également remarquer un style descriptif caractérisé par une dilution, Vinay et Darbelnet (1977 :7), dans la construction "year-on-year rolling plans" (page 39) du texte source.

La construction anglaise est composée d'un adverbe "year-on-year", un adjectif "rolling" et un nom "plans". La structure anglaise subit une concentration, Vinay et Darbelnet (1977:7) dans la traduction en français. Le recours à ce procédé permet de substituer au syntagme "year-on-year rolling" un seul adjectif, ce qui donne "plans pluriannuels".

Les constituants "Teachers of early childhood and caregivers", (page 16) du texte source, a été traduit par "Instituteurs qui s'occupent de jeunes enfants et les nourrices". L'analyse de ce syntagme permet de remarquer que l'anglais n'utilise pas un emploi réfléchi mais ce n'est pas le cas en français. Pour désigner une tâche ou une responsabilité que l'on entreprend, le français a recours à l'expression "s'occuper de". Selon Vinay et Darbelnet (1977:133), le français est marqué par l'emploi pronominal.

2.3 Validation des hypothèses de départ

Les hypothèses qui sous-tendent le présent travail sont trois en l'occurrence; Primo; que la langue de départ (l'anglais) et la langue d'arrivée (le français) constituent chacune un système de communication à part entière, secundo, que la traduction de *Ghana Education Strategic Plan 2003-2015* (un texte technique) présente des défis y compris des défis terminologiques et morphosyntaxiques et tertio, que malgré l'écart codique entre les deux langues, la traduction reste toujours possible entre l'anglais et le français et vice versa.

Pour désigner une seule et même réalité, l'anglais part du côté de l'apprenant pour dire "Higher Learning" alors que le français emprunte le sens inverse, c'est-à-dire il prend le côté de l'enseignant pour arriver à "enseignement supérieur". D'une façon générale, le mot anglais "éducation" se traduit en français par "éducation", cependant, lorsqu'il s'agit de traduire "distance education" la recherche terminologique nous permet de trouver l'équivalent français "enseignement à distance". En raison du décalage important qu'existe entre l'anglais et le français mis en relief ci-dessus, on pourrait dire que les deux langues constituent chacun un système de communication disparate.

Conformément à la catégorisation du *Dictionnaire de Linguistique* (1973:197), l'anglais et le français appartiennent à la même, famille de langues appelées indo-européenne: l'anglais appartient au rameau germanique et le français au rameau roman; selon le *Dictionnaire*(1973:195), on dit que deux ou plusieurs langues appartiennent à la même famille quand elles sont apparentées génétiquement, c'est-à-dire quand tout laisse à penser qu'elles se sont développées à partir d'une origine commune dite langue-mère. Il ressort de ce qui précède que l'anglais et le français ont certaines caractéristiques communes. Selon Saussure, en dépit de la ressemblance entre des langues, il existe une dissemblance foncière entre les langues.

La parenté universelle des langues n'est probable, mais fut-elle vraie - comme le croit un linguiste italien M. Trombetti - elle ne pourrait pas être prouvée (...). Ainsi à côté de la diversité dans la parenté, il y a une diversité absolue sans parenté reconnaissable ou démontrable. (Saussure, 2005:263)

L'altérité de chaque langue défendue par Saussure est aussi soutenue par Catford (1965:27):

"Every language is ultimately sui generis". D'après Lerot (1993 :33), les langues particulières et les différents dialectes sont régis par un ensemble de conventions grammaticales et lexicales propre. On retrouve chez Searle, une perspective quasiment identique à celle de

Lerot. D'après Searle (1972:48), " Parler une langue c'est adopter une forme de comportement régis par des règles". Il est évident à la lumière des citations ci-dessus que l'anglais et le français constituent deux systèmes différents. Le présent travail permet de confirmer cette altérité de la langue anglaise vis-à-vis de la langue française soutenue ci-dessus dans la mesure où il démontre les visions aporétiques que présentent les deux langues en termes des différences de règles morphosyntaxiques et aussi les disparités terminologiques. Cet ensemble est exposé dans les défis posés et solutions adoptées, Ainsi on pourrait confirmer que notre première hypothèse est validée.

Sans aucun doute, le présent travail présente des défis surtout des défis morphosyntaxiques et terminologiques. La langue anglaise et la langue française représentent deux systèmes disparates avec chacun sa façon d'exprimer les faits d'expérience et de rendre compte de ces réalités. Les perspectives antithétiques que présentent les deux langues sont analysées par Larson de la façon suivante:

Each language has its own divisions of the lexicon into classes such as nouns, verbs, adjectives etc. Different languages will have different classes and sub classes. It will not always be possible to translate a source language noun with a noun in the receptor language.
(Larson, 1998 : 20)

L'analyse de Larson est confortée par Seleskovitch et Lederer:

Par leur différence de composition, les expressions toute faites nous le montrent : jamais ou presque jamais deux langues ne consacrent la même formulations à l'expression d'une même idée.
(Seleskovitch et Lederer, 2001 : 60)

Les conclusions de Seleskovitch et Lederer sont aussi soutenues par Chuquet et al (1987:28) en affirmant que l'anglais et le français n'utilisent pas les mêmes éléments pour exprimer la même et seule réalité.

La traduction du terme "mission statement" (page 7) du texte de départ permet d'illustrer ce fait. Bien que l'équivalent du mot anglais "Mission" soit aussi "Mission" en français, et équivalent du mot anglais "statement" en français soit "exposition", "formulation" ou "déclaration" en fonction du contexte d'emploi, la recherche terminologique nous permet de préciser que la traduction du terme "mission statement" en français c'est plutôt "cahier des charges".

Le terme "capitation grant" n'a pas d'équivalence formelle en français et aussi le procédé de la traduction directe/littérale ne s'applique pas dans ce cas ; une réalité qui présente un défi. La recherche terminologique nous permet de traduire le terme par "dotation forfaitaire par élève". L'intervention du procédé explicatif nous permet de relever le défi posé.

La problématique de l'activité traduisante est résumée par Kocourek de la manière suivante :

le noyau de la problématique traductionnelle est
la : chercher, produire, posséder un texte différent
qui appartient à un système linguistique différent
mais qui est équivalent en tous points.
(Kocourek, 1982 : 181)

Selon Vinay et Darbelnet (1977: 233), la langue française est caractérisée par des liens logiques et d'articulations appelés aussi charnières, alors que ce n'est pas le cas avec la langue anglaise. Par conséquent, la traduction de l'anglais vers le français constitue un cas de traduction d'une langue à charnière zéro vers une langue à charnière: un défi qui pourrait se révéler redoutable pour les traducteurs peu expérimentés.

Les faits relevés ci-dessus parmi tant d'autres qui ont informé l'élaboration des défis du présent travail permet d'affirmer que notre deuxième hypothèse est validée.

La traduction d'un texte anglais vers le français, l'objet du présent travail, a été possible grâce au recours à la théorie descriptive, l'adoption de l'approche interprétative, la recherche

terminologique et aux procédés et procédures de la traduction. Donc on pourrait valider notre troisième hypothèse en affirmant que, malgré l'écart codique entre l'anglais et le français, la traduction d'un texte anglais vers le français, et vice versa est toujours une réalité.

La faisabilité de traduction est également soutenue par les propos suivants :

D'après Vinay et Darbelnet (1977 : 261), une langue est à la fois le miroir d'une culture et son instrument d'analyse : chaque langue a sa façon particulière de décrypter et de rendre compte d'une même et seule réalité. Selon la même source (1997: 58), la phrase anglaise s'organise autour d'un mot image et la phrase française autour d'un mot signe. Sans doute deux façon antithétiques de découper le monde par la langue anglaise et la langue française respectivement.

Selon Hatim et Mason, la traduction est possible parce que les langues disposent d'outils adéquats pour analyser et rendre compte de l'ensemble des phénomènes qui se présentent.

All languages have the capacity to express all the range of experience of the cultural communities of which they are a part, and the resources of particular languages expand to cater for new experience (via borrowings, metaphor, neologism etc.).
(Hatim et Mason, 1990: 27)

L'analyse de Seleskovitch et Lederer (2001: 34) ci-dessous conforte la faisabilité de la traduction. Selon eux la traduction est possible mais elle doit se plier au génie de chaque langue: "Les mêmes idées peuvent être exprimées dans toutes les langues mais doivent l'être dans le respect des conventions de chacune".

D'après Larson (1998:12), "Anything which can be said in one language can be said in another. It is possible to translate. The goal of the translator is to keep the meaning constant".

CHAPITRE TROIS

3.0 IMPLICATIONS DE L'ETUDE ET RECOMMANDATIONS

Le présent travail a des implications qui imposent un certain nombre de recommandations.

3.1 Implications de l'étude

Le présent travail permet de dégager trois implications à savoir que la traduction n'est pas envisageable sans confrontation de la langue de départ (l'anglais) et la langue d'arrivée (le français), ensuite la distinction de la langue et de la parole et la prise en compte du contexte extralinguistique.

3.1.1 La confrontation de la langue de départ et la langue d'arrivée.

L'activité traduisante est une entreprise qui met en présence deux langues et par conséquent deux instruments de découpage d'un même et seul monde d'expérience. Selon l'ouvrage *La Traduction Littéraire scientifique et Technique* (1994 :94), " La traduction marque le lieu de confrontation des logiques et plus généralement des cultures. Chaque langue présente sa manière d'analyser et ses revendications indépendantes d'une autre langue. Cette perception de la traduction trouve écho chez Newmark. D'après Newmark, (1998 :7), "It provokes a continuous tension, a dialectic, an argument based on the claims of each language". La langue anglaise et la langue française ont chacune des revendications particulières (termes culturels, expressions etc.). Selon Newmark, on pourrait citer à cet égard le fait que la langue française est plus émotive que la langue anglaise. Il enchaîne pour dire que (1988 :32), le français est caractérisé par des formules de politesse exagérées et donne comme exemple la façon de clore une lettre en français.

L'optique de Vinay et Darbelnet met en exergue les positionnements de l'anglais par rapport au français. A l'instar de l'analyse de Vinay et Darbelnet (1977 :58), la phrase anglaise s'organise autour d'un mot image, ainsi elle se situe sur le plan du réel tandis que la phrase française s'organise autour d'un mot signe, se situant sur le plan de l'entendement. C'est-à-dire que généralement, les mots français se situent à un niveau d'abstraction supérieur à celui des mots anglais et ils s'embarrassent moins des détails de la réalité. En guise d'exemple, Vinay et Darbelnet(1977 :58) cite les termes anglais "Dress rehearsal" et "unveil" (a statue) qui se traduisent en français comme "répétition générale" et "inaugurer" respectivement. D'après Delisle et Woodsworth (1995 :143) la traduction impose une double tâche: la fidélité et l'élégance ; une prise de position partagée par Ladmiral (2002 :90). La fidélité à la langue de départ et l'élégance vis-à-vis de la langue d'arrivée permettant de juxtaposer et de se conformer aux exigences des deux langues.

L'implication de la comparaison lors d'une activité traduisante est également confortée par Vinay et Darbelnet. Selon eux (1977 :25), la traduction permet d'observer le fonctionnement d'une langue par rapport à une autre.

3.1.2 La distinction langue/parole

La langue et la parole sont des concepts Saussurien. D'après lui (2005 :31) la langue est un code, un élément social qui n'est pas une fonction du sujet parlant. C'est le produit que l'individu enregistre et dont il se sert pour communiquer. Le côté social de la langue est corroboré par Newmark (1988 :78): "Language is a tradition of nations". Par contre Saussure définit la parole de la manière suivante :

La parole est au contraire un acte individuel de volonté et d'intelligence dans lequel il convient de distinguer : les combinaisons par lesquelles le sujet parlant utilise le code de la langue en vue d'exprimer sa pensée personnelle.
(Saussure,2005:31)

Il ressort de ce qui précède que la "langue" est quelque chose abstraite alors que la parole est l'utilisation individuelle de cet ensemble abstrait dans un acte de communication donné, seul générateur de sens.

La distinction entre langue et parole est également soutenue par Chomsky de la manière suivante:

We thus make a fundamental distinction between Competence (the speaker-hearer's knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations) (...) The distinction I am noting here is related to the langue-parole distinction of Saussure.
(Chomsky, 1965 :4)

La notion Chomskienne de "Competence-Performance" est aussi partagée par Radford (1981:2).La distinction "langue-parole" est fondamentale pour l'analyse de l'usage fait de la langue dans une situation de communication précise.

Saussure (2005:38) estime que ce serait une grave erreur que de réunir sous un même point de vue, la langue et la parole. C'est que dans l'optique d'une activité traduisante, cette distinction se révèle fondamentale car le mot en langue et le mot en situation ne veulent pas dire la même chose.

Cette position est soutenue par Seleskovitch et Lederer (2001 :18) qui observent : "C'est une grave erreur que de confondre en parlant de traduction, langue et parole".

L'indispensabilité de la distinction entre la langue et la parole est aussi confortée par Vinay et Darbelnet. Selon Vinay et Darbelnet (1977 :44), le message d'un texte est individuel : il relève de la parole et ne dépend des faits de structure (lexique, morphologie, syntaxe etc.) que dans la mesure où le choix d'un système linguistique impose certaines limites et certaines servitudes.

3.1.3 La Prise en compte du contexte extralinguistique.

L'activité traduisante implique non seulement l'analyse des éléments linguistiques mais aussi l'analyse de l'ensemble du contexte extralinguistique qui permet de dégager le sens d'un texte en vue de le restituer dans la langue cible. Selon Vinay et Darbelnet, le sens n'est pas inhérent dans le mot mais c'est le contexte d'emploi dans son ensemble qui attribue un sens au mot.

Vinay et Darbelnet (1977 :45) estime donc qu'en fin de compte un mot n'a pas de sens en soi : il n'a de sens que dans son contexte actionnel (cadre événementiel, contexte physique, contexte naturel, les participants et leurs rapports de force, leur habillement, leur coiffure, leurs connaissances de la langue et du monde, gestion de l'espace, gestualité etc.).

Mounin (1963 :16) affirme sans équivoque que "la traduction comporte certainement des aspects franchement non-linguistiques, extralinguistiques".

L'analyse de Ladmiral, également met en évidence l'importance du contexte extralinguistique au sein de l'entreprise traduisante. D'après Ladmiral (2002 :18), il existe tout un contexte culturel qui fait apparaître la nécessité d'intégrer à la théorie de la traduction, la perspective extralinguistique.

La perspective de Newmark met en exergue l'importance du contexte extralinguistique vis-à-vis de l'activité traduisante. Il résume la place prépondérante qu'occupe le contexte extralinguistique de la manière suivante :

A word can be legitimately stipulated to mean anything. (...) Context is the overriding factor in all translation, and has primacy over any rule, theory or primary meaning.
(Newmark, 1988 :113)

Indubitablement, l'analyse du contexte extralinguistique est un élément clef et elle fait partie intégrante du décryptage du sens lors d'une activité traduisante.

3.2 Recommandations

Nous recommandons d'abord pour la traduction de textes techniques, le recours à une théorie du sens telle que celle de Seleskovitch et Lederer ainsi qu'à la recherche terminologique. Cette démarche est confortée par les considérations suivantes :

Bien que l'entreprise traduisante soit soumise aux théories et aux procédés de la traduction, selon l'ouvrage *La Traduction Littéraire scientifique et technique* (1991 :14), ces théories/procédés ne constituent qu'un ensemble de "principes régulateurs". Conformément à cette perspective, il n'y a pas de lois universelles et incontournables de traduction en tant que telles dans la mesure où chaque tâche de traduction exige une approche qui s'adapte à la réalité du texte à traduire.

On retrouve chez Newmark, un point de vue qui corrobore la perspective énoncée ci-dessus.

Il dit que:

There is no such thing as a law on translation since laws admit no exceptions. There can be and are various theories of translation but these apply to certain types of texts, and all are at various points between the continuum of transmitter and receiver emphasis. There can be no single comprehensive theory of translation.

(Newmark, 1988 :113)

Il ressort de ce qui précède qu'il n'y a ni lois ni procédés prêt-à-porter qui s'appliquent à n'importe quel texte. Par contre, l'activité traduisante exige une certaine souplesse qui s'adapte à la réalité de chaque texte à traduire. A la lumière de la réalité ci-dessus, notre recours à l'approche "Interprétative" de Seleskovitch et Lederer, (exposée dans le cadre théorique), qui informe le présent travail se révèle justifiée. Cette approche prône la primauté du sens du "Vouloir dire" du transmetteur qui est accessible grâce à une analyse minutieuse de l'ensemble des contextes linguistique et extralinguistique dans lesquels le texte est immergé.

La deuxième recommandation que nous faisons pour la traduction des textes spécialisés ou semi spécialisés tel que celui qui fait l'objet du présent travail est qu'il faut recourir à une théorie ou une approche qui permette de recouvrer le sens caché ou opaque et de comprendre les mots techniques. Ecoutons à ce propos les perceptions de Ducrot, de Koucourek et d'Ayme :

Selon Ducrot (1984 :20), un énoncé referme des sous-entendus qu'il décrit comme des idées avancées "sans le dire, tout en le disant". L'analyse de ces éléments sous-jacents qu'il désigne comme les repérages du "dire" dans le "dit" exige une interprétation qui est assimilable au "vouloir dire" du texte.

L'interprétation se révèle comme une opération incontournable au sein de l'activité traduisante. D'après Kocourek (1982 :183), la traduction technoscientifique met l'accent sur l'étude minutieuse du texte, la détermination du sens des termes difficiles et l'étude

ponctuelle des faits encyclopédiques relatifs au contenu du texte. L'ensemble de cette opération est étayée par l'interprétation.

On retrouve chez Ayme et al, une position qui met également en évidence l'indispensabilité de l'interprétation lors d'une entreprise traduisante. D'après eux (1998 :11), il n'existe pas de grille de traduction type. Ils soulignent le fait de l'unicité de chaque texte à traduire et la nécessité d'une approche adoptée tout en dénonçant une tendance mécanique et stéréotypée.



CONCLUSION

Dans le présent travail nous nous sommes proposés de traduire *Ghana Education Strategic Plan 2003-2015* de l'anglais vers le français.

Pour ce faire, nous avons recouru à la théorie descriptive à l'exemple de la catégorisation d'Oseki-Depré (1999 :45), puisque la dite théorie permet de rendre compte de l'ensemble des procédures/procédés qu'impliquent cette activité traduisante. L'approche "Interprétative" de Seleskovitch et Lederer a servi de clef de voûte quant au décryptage du vouloir dire du texte de départ et sa restitution dans le texte d'arrivée.

Le présent travail présente des défis, surtout des défis morphosyntaxiques et terminologiques.

La langue de départ (l'anglais) et la langue d'arrivée (le français) ne consacrent pas les même catégories linguistiques lorsqu'il s'agit du découpage du même et seul monde d'expérience.

D'ailleurs, la recherche d'équivalents terminologiques dans le cadre d'un texte spécialisé constitue un autre défi à relever. Pour répondre à ces défis, nous avons recouru à la recherche terminologique qui permet de trouver l'équivalent lexical et aussi la littérature sur certains procédés de la traduction tels que la modulation, l'étoffement, le dépouillement ; l'ensemble de procédés de la traduction proposé par Vinay et Darbelnet (1977:5-16) se révèle indispensable.

Nous aimerions clore cette conclusion avec les recommandations suivantes qui pourraient aider les traducteurs ultérieurs surtout ceux qui se lancent dans la traduction des textes spécialisés:

Primo, que l'ensemble de théories et procédés de traduction ne constituent pas de lois compréhensives de la traduction en tant que telles mais plutôt des principes régulateurs.

L'application de cet ensemble n'est pas non plus une simple technique mécanique et répétitive; par contre, elle implique une adaptation ciblée à la réalité en présence.

Secundo, nous voudrions rejoindre Lederer dans son affirmation de l'indispensabilité de l'interprétation lorsqu'il s'agit du décortilage du message d'un texte source et sa répercussion dans un texte cible. Selon Lederer (1994 :15), "Il s'agira ici de dire qu'on ne peut pas traduire sans interpréter" (entendre les structures de surface).

Tertio, nous voudrions mettre en exergue le fait que le sens n'est pas inhérent dans les éléments linguistique et que le contexte extralinguistique se révèle incontournable vis-à-vis le décryptage du sens, la quintessence de chaque activité traduisante. Cette perspective fait unanimité parmi les traducteurs chevronnés tels que Seleskovitch et Lederer, Oseki-Depre, Newmark etc. dont les ouvrages ont servi de point d'appui au présent travail. Le contexte linguistique seul ne suffit pas à constituer le sens du texte car ce n'est que la surface textuelle, celle-là même qui renferme le sens superficiel, dénotatif. Or, on sait que la part du sens qui est cachée est beaucoup plus importante que celle qui est dite explicitement. Pour retrouver l'invariant donc il faut absolument prendre en compte le contexte extralinguistique.

Nous ne prétendons pas avoir épuisé dans le présent travail tout ce qui fait problème dans la traduction. C'est aux chercheurs ultérieurs de continuer la recherche dans le domaine.

BIBLIOGRAPHIE

- Agbo, A. (2008), *Traduction commentée de l'organisation discursive dans le code de sociétés du Ghana, Loi 179 de 1963* (mémoire inédit).
- Anyimah, I. (2007), *Traduction commentée des six premiers chapitres de The Housemaid d'Ama Darko* (mémoire inédit)
- Ayme, C., D'Auzac, D., Lagayette, P., Thomson, J. et Waddle, R. (1998), *La traduction orale et écrite*, Paris : Edition du Temps.
- Azasu ,C.(2006), *Traduction commentée d'Obeede*, (mémoire inédit)
- Bell, R. (1991), *Translation and translating: theory and practice*, London: Longman Group Limited.
- Cary, E. (1956), *La Traduction dans le monde moderne*, Genève : Georg and Cile.
- Catford, J. C. (1965), *A Linguistic theory of translation*, Oxford: Oxford University Press.
- Césaire, A. (1971), *Cahier d'un retour au pays natal*, Paris : Editions Présence Africaine.
- Chevrier, J. (1984), *Littérature nègre*, Paris : Armand Colin Editeur.
- Chomsky, N. (1963), *Syntactic structures*, Hague: Mouton and Co Publishers.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Chuquet, H. et Pillard, M. (1987), *Approche Linguistique des problèmes de traduction anglais et français*, Paris : Edition Ophrys.
- Cornu, G. (1990). *Le français juridique, droit privé*, Monchrestien : Domat.
- Delisle, J. et Woodsworth, J. (1995), *Les Traducteurs dans l'histoire*, Ottawa : Universitaire d'Ottawa.
- Ducrot, O. (1984), *Le Dire le dit*, Paris : Les Editions de Minuit.
- Durban, C., Valenta, M., Gravey, M., Sanchez, M., Martin, M., Morvillez, M., Plassard, F., Reuss, J. et Voturiez, M. (2006). *Traduire No. 208 Jeux de loi*, Paris : Imprimerie Compédit-Beauregard.
- Gicquel, B. (1979), *L'Explication de texte et la dissertation*, Paris : Presses Universitaires.
- Gile, D. (1979), *La Traduction, la comprendre, l'apprendre*, Paris : Presses Universitaires.
- .
- Hatim, B. et Mason, I. (1990), *Discourse and the translator*, London: Longman Group Limited.
- Hieaux - Hietzman, M-L. , Clppier C. , Pinard – Legry J. , et Cartano F. (1991), *La Traduction Littéraire scientifique et technique*, Paris : LaTilu.
- Klinkert, T. et Wetzel, H. (1998), *Traduction = Interprétation, Interprétation= Traduction*,

- L'exemple Rimbaud*, Paris : Edition Champion.
- Kocourek, R. (1982), *La Langue française de la technique et de la Science*, Zürich : Oscar Brandstetter Verlag GmbH & Co.,.
- Kusi, H. (2012), *Qualitative Research, a guide for researchers*, Accra: Emmpong Press.
- Ladmiral, J-R. (2002), *Traduire: théorèmes pour la traduction*, Paris : Gallimard.
- Larson, M. (1998), *Meaning-based translation, a guide to cross language equivalence*, Maryland: University Press.
- Lebret-Sanchez, M., VAlenta M., Akerberg, F., De la Feunte, E., Martin D., Morvillez, M., Plassard F. et Voituriez, M. (2004), *Traduire No. 200, La Formation en Traduction et en Interprétation dans Le monde 3e partie*, Paris : Imprimerie Compédit - Beauregard.
- Lederer, M. (1994), *La Traduction aujourd'hui le modèle interprétatif*, Paris: Hachette.
- Lerot, J. (1993), *Précis de linguistique générale*, Paris : Les Editions de Minuit.
- Margot, J-C. (1979), *Traduire sans trahir*, Paris : Edition l'âge d'homme.
- Mc Millian, J. et Schumacher, S. (1998), *Research in Education, A conceptual introduction*, Virginia: Harper Collins Publishers.
- Mounin, G. (1963), *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris : Editions Gallimard.
- Newmark, P. (1988), *Approaches to translation*, London: Prentice Hall International Ltd.
- Newmark, P. (1988), *A Textbook of translation*, London: Prentice Hall International Ltd.
- Nida, E. (1964), *Towards a science of translation with special principles and procedures involved in Bible translating*, Leiden: Brill.
- Nkrumah, K. (1985), *Africa must unite*, London: Panafbook Ltd.
- Oséki-Dépré, I. (1999), *Théories et pratiques de la traduction Littéraire*, Paris : Armand Colin.
- Radford, A. (1981), *Transformational syntax*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Saussure, F. (2005), *Cours de linguistique générale*, Paris : Edition Payot et Rivages.
- Searle, J.R. (1972), *Les actes de langage*, Paris : Collection Savoir Hermann.
- Seleskovitch, D. et Lederer, M. (2001), *Interpréter pour traduire*, Paris : Klincksieck (Didier Erudition)
- Vinay, J., P et Darbelnet, J. (1977), *stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris : Les Editions Didier.
- Wisker, G. (2008), *The Post graduate Research Handbook*, New York: Palgrave Macmillian.

Goldie J. ,Wood M. , Terrell P. , Marin-Curtoud S. ,Mongear N. , Renault P. ,Curien S. ,
Foley K. , Fortey S. , Fraiser S. , Hope I. , O'Donnell H. , Pomier N. et Williams
J. (1991), *Harrap's French – English dictionary* , Edinburgh : Harrap Book Ltd.

Schwarz C. , Davidson G. , Higgleton E. , Rennie S. , Robinson M. et Seaton A.(1993), *The
Chambers dictionary* , Edinburg : Chambers Harrap Publishers ltd.

Robert P. , Rey-Debove J. , Rey A. et Legrain M. (1993), *Le Nouveau Petit Robert* ,
Montréal : Dicorobert Inc.

Dubois J. , Giacomo M. ,Guespin L. , Marcelleci C. , Marcelleci J. et Melvel J. ,(1973) ,
Dictionnaire de linguistique, Paris : Larousse

Varrod P. , Knight L. , Back M. , Le Fur D. , L ove C, . Citron S. , Gough J. et Clari M.
,(2002) , *Le Robert &Collins Super Senior grand dictionnaire français – anglais /
anglais – français* , Glasgow : Harper Collins Publishers .

Education for All (2005), Global Monitoring Report,Paris : UNESCO Publishing.

Education for All (2009), Global Monitoring Report, Paris:UNESCO Publishing.

Education for All (2010), Regional Overview Sub-saharan Africa, Paris:UNESCO.

Jeune Afrique Intelligent No 2307, 2005.

Label France No. 54 Avril- Juin 2004 : Quelle école pour demain?

Réveillez-vous, 22 Juillet 2005, Catastrophes de pire en pire?

The Economist November 18 - 24 2000, what to do about Global warming.

Trends in international mathematics and science study (TIMSS) 2007 Ghana Report.

Daily Graphic (2009) No. 17900

Radio France Internationale, Network Europe Extra du 18 Avril 2009

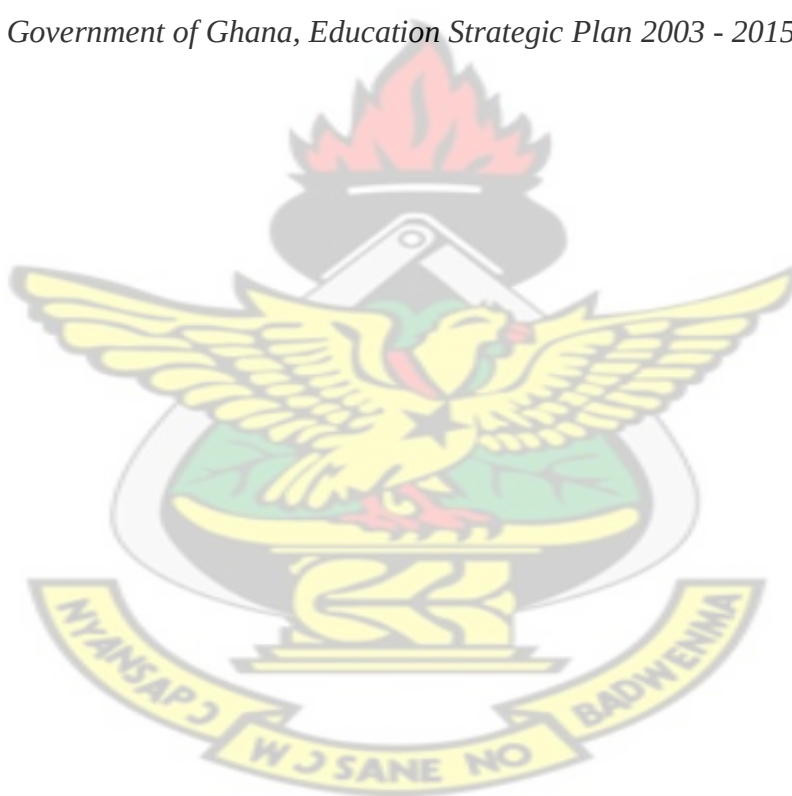
SITOGRAPHIE

- Odudari , M. (2007). *Translation procedures, strategies and methods*. URL:
<http://translationjournal.net/journal/41culture> (page consultée le 25Janvier, 2011).
- Mahony, P. (1982). *Towards the understanding of translation in psychoanalysis*.
<https://www.erudit.org/revue/meta/1982/v27/nl/003537ar.html> (page consultée le 14 Mars, 2011).
- Scott, J. (2005), *Reflections on disciplinary specialization and fragmentation* , [htt:// www socresoline . org . uk/10/1/scott . html](http://www.socresoline.org.uk/10/1/scott.html) (page consultee le 10 septembre 2010)



ANNEXE
LE TEXTE ORIGINAL EN ANGLAIS

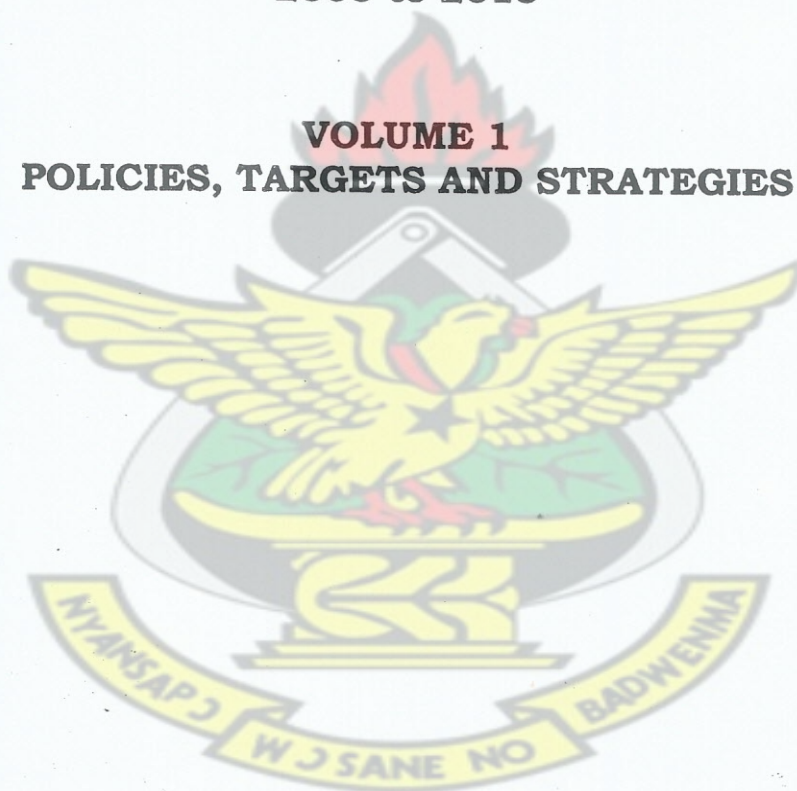
Government of Ghana, Education Strategic Plan 2003 - 2015



GOVERNMENT OF GHANA

**EDUCATION STRATEGIC PLAN
2003 to 2015**

**VOLUME 1
POLICIES, TARGETS AND STRATEGIES**



Ministry of Education

May 2003

EDUCATION STRATEGIC PLAN 2003 - 2015

Volume 1: Policies, Targets and Strategies

<i>Contents</i>	<i>page</i>
List of Abbreviations used in ESP	2
Foreword by Honourable Minister of Education	3
Chapter 1	
The Education Strategic Plan- Background and Policy Basis	4
1.1 The Education Sector - an Overview	4
1.2 Documents that have informed the ESP	5
1.3 Philosophical and Policy basis of the ESP	6
1.4 Outline Situation Analysis	7
1.5 Other influences on the ESP	10
1.6 Challenges facing the Education Sector (as at 2002)	11
Chapter 2	
The Strategic Framework	12
2.1 Areas of Focus and Policy Goals	12
2.2 Areas of Focus	15
2.3 The Strategic Framework	18
Chapter 3	
Managing and Implementing the ESP	33
3.1 Sector Wide Approach	33
3.2 Co-ordination of Stakeholder Inputs	35
3.3 Implementation of ESP through Work Programming and Operational Planning	36
Chapter 4	
Monitoring Education Sector Performance	39
4.1 Indicators	39
4.2 ESP Review	40
Chapter 5	
Financial Framework for the ESP	41
5.1 Cost projections	41
5.2 Funding the ESP	42
Annexes	44

Abbreviations

BECE	Basic Education Certificate Examination
BOG	Board of Governors
CBO	Community Based Organisation
CPM	Consultative Panel Meeting
CRT	Criterion Referenced Tests
DP	Development Partners
EA	Equitable Access
EFA	Education For All
EM	Educational Management
EMIS	Education Management Information System
ERRC	Education Reform Review Committee
ESP	Education Strategic Plan
ESPRR	Education Sector Policy Review Report
ESR	Education Sector Review
ESTAC	Education Sector Technical Advisory Committee
FBO	Faith Based Organisation
FCUBE	Free Compulsory Universal Basic Education
FPMU	Funds and Procurement Management Unit
GER	Gross Enrolment Ratio
GES	Ghana Education Service
GETFund	Ghana Education Trust Fund
GoG	Government of Ghana
GPRS	Ghana Poverty Reduction Strategy
HIV/AIDS	Human Immunodeficiency Virus/Acquired Immune Deficiency Syndrome
HQ	Head Quarters
HT	Head Teacher
ICT	Information and Communication Technology
IEC	Information, Education, Communication
IGO	Inter-Governmental Organisation
INSET	In-Service Education of Teachers
JSS	Junior Secondary School
KG	Kindergarten
M&E	Monitoring and Evaluation
MNS	Minimum National Standards
MoE	Ministry of Education
MoMDE	Ministry of Manpower Development and Employment
MoEP	Ministry of Economic Planning
MoF	Ministry of Finance
MoH	Ministry of Health
MOU	Memorandum of Understanding
MSP	Minimum Standards of Performance
MTEF	Medium Term Expenditure Framework
NCTE	National Council for Tertiary Education
NDPC	National Development Planning Commission
NEPAD	New Partnerships for Africa's Development
NER	Net Enrolment Ratio
NFED	Non-Formal Education Division
NGO	Non-Governmental Organisation
PBME	Planning, Budgeting, Monitoring and Evaluation
PMT	Performance Monitoring Tests
PTA	Parent Teacher Association
PTR	Pupil Teacher Ratio
QE	Quality of Education
SEN	Special Education Needs
SPIP	School Performance Improvement Programme
SMC	School Management Committee
SRIMPR	Statistics, Research, Information Management and Public Relations
SSS	Senior Secondary School
SSSCE	Senior Secondary School Certificate Examination
ST	Science, Technology and TVET
SWAp	Sector Wide Approach
SWOT	Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats
TA	Technical Assistance
TG	Thematic Group
ToR	Terms of Reference
TOT	Trainers of Trainers/Tutors
TTC	Teacher Training College
TVET	Technical and Vocational Education and Training

UBE
UNESCO

Universal Basic Education
United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation

KNUST



Foreword

The Education Strategic Plan (ESP) is an important component in the preferred approach of the Ministry of Education to development - a whole sector, or sector wide approach with responsibility for sector planning resting with government, supported by partnerships with the home, schools and local and wider communities. The ESP is a forward-looking plan, based on declared targets and indicators that will assist in delivering civil service reform and poverty reduction through activities in the education sector.

The two volumes of the ESP are an outcome of discussions and consultations between numerous officers and stakeholders in the education sector. This interaction has provided a sound pragmatic basis for the plan and I would like to thank my senior officials and technical staff in the MoE and all those who took part for their committed efforts during the preparation stages.

The preparation of the ESP has been underpinned by a concern for the overall welfare and holistic development of our people and the nation. The concepts of universal access and equity of quality provision underpin the ESP and will continue to be central to educational development.

The publication of the Education Strategic Plan is part of a series of on-going initiatives designed to assist the development of education in Ghana. We anticipate that, as in the past, the plan will be updated following sector review and appraisal. In other words, it is not presented as a blueprint for education sector development; rather it is a strategic guide that will inform development during the next thirteen years.

I wish to take this opportunity to commend the ESP as the way ahead for education development in Ghana.

Professor C Ameyaw Akumfi
Minister of Education

Chapter 1

The Education Strategic Plan - Background and Policy Basis

The Education Strategic Plan (ESP) Volume 1 provides an overview of education sector policies, targets and strategies for the plan period 2003 to 2015. Volume 2 of the ESP, the Work Programme (published separately), presents the policy objectives in terms of targeted outcomes linked to timeframes and institutional responsibilities.

This chapter begins by providing a brief description of the education system. It then outlines the documentary and policy basis for the ESP, including broad mission and goals and a brief situational analysis of the sector.

1.1 The Education Sector: an Overview.

1.1.1 Responsibility for the Education Sector

The Ministry of Education (MoE) has overall responsibility for education sector policy, planning and monitoring. Education delivery and implementation is devolved to institutions, Districts and Regions through various agencies of MoE. Of these, the Ghana Education Service (GES) is the agency that implements the Basic and Senior Secondary education components, including Technical and Vocational institutes. GES is therefore responsible for schools and, by virtue of the size of these sub-sectors, about four-fifths of the annual expenditure on education. The other agencies cover the rest of the education sector. Of these the National Council for Tertiary Education (NCTE) and the Non-Formal Education Division (NFED) have important sub-sectoral areas of responsibility regarding education delivery. Annex A contains an outline organogram of the MoE and its agencies.

Article 38 of the Constitution requires government to provide access to Free Compulsory Universal Basic Education (FCUBE) and, depending on resource availability, to Senior Secondary, Technical and Tertiary education and life-long learning. MoE launched FCUBE in September 1995 with the goal of improving access to quality basic education over the 10 years to 2005. Its four broad strategic objectives were to:

- improve the quality of teaching and learning
- improve management for efficiency within the education sectors
- improve access and participation
- decentralise the education management system

These objectives equally apply to the whole education sector.

1.1.2 Delivery Systems

The formal education system is delivered through a number of institutions ranging from kindergarten classes to universities and polytechnics. Selected data for these institutions are outlined in Table 1.1 and a proposed structure for the education system is shown diagrammatically in Annex B.

Table 1.1: Selected Statistics for Education (2001/02)

	No. of Institutions	No. of students	% female	GER %	No. of teaching staff	PTR	% of total education spending
Kindergarten/Pre-school	9 634	702 304	49	46.2	27 882	25	
Public	6 321	457 597	50		19 043	24	7.4
Private	3 313	244 707	49		8 839	28	
Primary	15 285	2 586 434	47	80	80 552	32	
Public	12 335	2 113 749	47		64 197	33	34.0
Private	2 950	472 685	49		16 355	29	
Junior Secondary	7 582	865 636	45	64	47 445	19	
Public	6 414	741 895	45		40 011	19	22.7
Private	1 168	123 741	49		7 434	17	
Senior Secondary	510						
Public	474	249 992	41	18	10 791	21	15.2
Private	36						
TVET							
Public	23	17934	13	N/A	1150	16	1.2
Teacher Training (TTC)	42	19 686	27	N/A	n/a	n/a	
Public	38	18 766	31		1209	16	4.5
Private	4	920	n/a		n/a	n/a	
Tertiary				N/A		N/A	
Public					1 480		11.5
Universities	5	40 673	30		951		
Polytechnics	10	18 459	22		80		
Other (IPS, GIL)	5	n/a	n/a		n/a		
Private	121	n/a	n/a		n/a		
Non-Formal	8 000	196 170	62%	N/A	8 000	25	0.5
Special Education	24	3807	N/A	40	264	14	0.5
Management	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	0.3
Subvented bodies	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	2.2

[Based on various data from MoE, GES and current reports (2002)]

Notes:

N/A Not Appropriate

n/a not available

¹ Six of them are degree awarding; a further 60 awaiting accreditation

1.2 Documents that have informed the ESP

In accordance with the concept of strategic planning as a continuous and developmental process, this is the fourth ESP. Unlike its predecessors, this ESP covers a longer plan period - up to 2015 - and contains costed activities and related indicators. However, in keeping with earlier versions, it has been developed in relation to current (2002-03) policy and to current review reports and papers of sectoral, national and regional importance. These include the following:

Education sector papers:

- *Previous Education Sectors Plans*, (ESPs, 1998 to 2002)
- *Education Sector Policy Review Report* (ESPRR, August, 2002)
- *Education Sector Review* (ESR, October 2002)
- *Meeting the Challenges of Education in the 21st Century*
(The report of the President's Committee on Review of Education Reforms in Ghana¹, October 2002)

National documents

- *Ghana Poverty Reduction Strategy* (19 February 2003)
- *Medium Term Expenditure Framework* (MTEF 2002 - 2004)

Regional proposal

- *New Partnerships for Africa's Development* (NEPAD, October 2001)
- *Education for All* (EFA, April 2000)

In addition, the ESP is informed by various other documents and by consultations with a wide variety of education practitioners and members of the public.

1.3 Philosophical and Policy basis of the ESP

The ESP adheres to the broad philosophical stance adopted by the Ministry of Education and its agencies as expressed in the *Mission Statement for Education* (Box 1). The mission statement takes account of national goals; it underpins the work

of the Ministry and its agencies and acts as a foundation for sectoral planning. Box 2 presents *Goals for the Education Sector* which have been derived from the *Mission Statement*.

BOX 1

Mission Statement for Education

The mission of the Ministry of Education is to provide relevant education to all Ghanaians at all levels to enable them to acquire skills that will assist them to develop their potential, to be productive, to facilitate poverty reduction and to promote socio-economic growth and national development.

BOX 2

Goals for the Education Sector

In fulfilment of the Education Mission, The Ministry of Education will provide the following:

- (a) Facilities to ensure that all citizens, irrespective of age, gender, tribe, religion and political affiliation, are functionally literate and self-reliant*
- (b) Basic education for all*
- (c) Opportunities for open education for all*
- (d) Education and training for skill development with emphasis on science, technology and creativity*
- (e) Higher education for the development of middle and top-level manpower requirements.*

In providing these services we will be guided by the following values:

- (1) Quality education, (2) Efficient management of resources,*
- (3) Accountability and transparency, (4) Equity.*

¹ Commonly referred to as the Education Reform Review Committee, ERRC

The structure of the ESP has been largely dictated by the policy goals within the August 2002 *Education Sector Policy Review Report* (ESPRR) which was developed in line with MTEF preparation during 2002. The ESPRR identified eight policy goals. To these, a ninth and tenth goal have been added to emphasise national and international concerns about HIV/AIDS and to promote female education.

Policy Goals:

1. Increase access to and participation in education and training
2. Improve quality of teaching and learning for enhanced pupil/student achievement
3. Extend and Improve technical and vocational education and training
4. Promote good health and environmental sanitation in schools and institutions of higher learning
5. Strengthen and improve educational planning and management
6. Promote and extend the provision of science and technology education and training
7. Improve the quality of academic and research programmes
8. Promote and extend pre-school education
9. Identify and promote education programmes that will assist in the prevention and management of HIV/AIDS
10. Provide girls with equal opportunities to access the full cycle of education

Throughout the ESP, these are generally re-ordered and grouped within four areas of focus:

1. <i>Equitable Access to Education</i>	• Pre-school education • Access and participation in education and training • Girls access to education
2. <i>Quality of Education</i>	• Quality of teaching and learning for enhanced pupil/student achievement • Academic and research programmes • Health and environment in schools and institutions • Prevention and management of HIV/AIDS
3. <i>Educational Management</i>	• Educational planning and management
4. <i>Science, Technology and TVET</i>	• Technical and vocational education and training • Science and technology education and training

These four focus areas are closely linked to the four priority interventions for education as outlined in the GPRS². MoE considers that the strategies outlined in Chapter 2 of the ESP will all contribute to the alleviation of poverty. It should also be noted that in allocating resources, particular emphasis will be given to poorer areas, including the three northern regions and other deprived areas, in order to reduce inequities within the system.

1.4 Outline Situation Analysis

The October 2002 *Education Sector Review*, (ESR), provides an account of recent education sector performance. Some of the main findings of the ESR have been incorporated within Table 1.2, an Education Sector "SWOT Analysis" (Strengths-Weaknesses-Opportunities-Threats), in which strengths are matched against opportunities and weaknesses interpreted in terms of possible threats:

² I.e.: School Improvement, Teacher Development, Deployment and Supervision, Reformed Management, Special Partnership Programmes with non-state actors (GPRS, Feb 2003, p 100)

Table 1.2 Education Sector SWOT Analysis, building on the findings of current education sector reviews, reports and the GPRS

STRENGTHS		OPPORTUNITIES	
Access to and Participation in Education and Training			
• General increase in physical access – increased number of pre-school, primary, JSS and SSS schools • High and increasing enrolment in Basic Schools • Large reduction in illiteracy achieved 1992–2000 through non-formal education • University enrolment quadrupled in the last decade • High demand for tertiary education • Strong tradition and history of high quality tertiary education provision		• Transform high enrolments into high completion rates • Build on literacy achievements to establish national campaign with the assistance of NGOs, Civil Society and mass media to work towards eradicating illiteracy • Extend distance education to improve access for all • Build of achievements and performance to extend access to tertiary education • Develop an Open University system.	
Quality of Teaching and Learning			
• Distance Education programmes to provide further professional training for teachers in service • Higher levels of commitment are being realised in 'untrained teachers' devoted to rural deprived areas		• Extend distance education to improve the quality of teaching staff, and as a result, education (also to reduce the financial burden that study leave payments place upon the education system) • Use an "OUT-OUT-IN" system whereby such pupil teachers will be provided with in service training during vacations and transferred to TTCs during their last year subject to performance • Use more effectively ICT to promote access to quality education at all levels	
Educational Planning and Management			
• Generally agreed that community/school partnerships have improved inputs leading to teacher effectiveness and improved pupil performance • Annual Consultative Panel Meetings provide opportunities for meaningful participation of development partners (DP) in the education process • The MTEF process is well established and working well at central levels		• Extend these relationships towards community involvement in the operation, management and financing of schools • Extend DP participation to other areas (private sector, CBO, NGO, FBO) • Decentralise the MTEF process in line with forthcoming revised Education and Local Government Service Acts with Regions acting as 'the arms' of the MoE	
WEAKNESSES		THREATS	
Access and Participation to Education and Training			
• Low enrolment and retention rates in Northern regions and many rural areas. • SSS schools under enrolled – particularly new community secondary schools • Over 60% of university admissions come from less than 20% of secondary schools. • Gender concerns: Unequal enrolment rates; Unequal retention and completion rates; Child abuse; Low female literacy; poor transition rates (P6-JSS, JSS-SSS, SSS-TE) for girls • Uneven locational distribution of special needs services, high attrition rate of teachers completing special needs training and lack of necessary equipment and financing within the special education sub-sector		• Low enrolments hinder achievement of goals of FCUBE and EFA • Inequitable balance between different socio-economic and gender groups within Tertiary institutions • Under-representation of females in teaching and managerial roles – particularly in tertiary level institutions. • Lack of appropriate role models leading to further discouragement of girls from entering the education system	

[continued overleaf]

WEAKNESSES	THREATS
Quality of Teaching and Learning - Improving, but nevertheless, unacceptable performance in CRT, PMT tests at basic education and in SSSCE. Plus noticeable disparities between public/private and rural/urban school performances - Poor public image of teaching profession makes it hard to attract good graduates into TTCs - Low level of teacher commitment due to a lack of incentives and poor working conditions, which translate into the above poor performances of pupils - Research in tertiary institutions is not effectively coordinated or prioritised and is under funded - Lack of effective use of ICT as a tool for teaching and learning	- The planned expansion of the education system may be undermined if there is an inadequate supply of qualified, motivated teaching staff - Research outputs make little impact on national development - Research creates a financial burden on the public sector - National priorities in allocation of public resources may lead to neglect of research
Technical and Vocational Education and Training - Lack of workshops and professionally qualified teachers preventing meaningful TVET taking place within JSS - Lack of examination of practical skills by WAEC contributes to dearth of 'hands on' technical experience - TVET has low status - TVET doesn't provide graduates with the requirements to enter tertiary education	- Alternative avenues for further education may be become limited due to lack of suitable entrants - TVET may become irrelevant and/or undesirable - Government economic aspirations may be thwarted through lack of appropriately trained technical personnel.
Health and environmental sanitation - Increase in occurrence of HIV/AIDS within the Education sector coupled with a lack of adequate information within the sector to facilitate an accurate assessment of this problem - Malnourishment is very high, particularly in the Northern regions - Poor hygiene conditions within most schools – including lack of sanitation facilities and water - Early pregnancy and sexual activity	- Possible reduction in teaching staff due to attrition from AIDS, preventing the delivery of quality education. - Supply of teachers may not keep pace with attrition leading to teacher shortages - Increased vulnerability of female learners as they suffer from child abuse, or partake in 'transactional sex' to enable the purchase of basic items - Malnutrition and health issues may adversely affect attendance and performance - Young women/girls drop out of school.
Educational Planning and Management - Structural and capacity problems within the Ministry of Education and its agencies – managerial weaknesses, manpower shortages and lack of effective supervision - Ineffective channels of communication - Indiscipline and misbehaviour in local offices - Inequitable resource allocation at Regions and Districts	Sectoral targets, including decentralisation, may be put at risk

The findings in the above table have guided the formulation of the ESP.

1.5 Other influences on the ESP

The October 2002 report of the President's Committee on Review of Education Reforms in Ghana (ERRC), *Meeting the Challenges of Education in the 21st Century*, proposes significant changes to meet the challenges to the education sector over the coming years. The findings of the ERRC, particularly those regarding pre-school education, technical education, increased access at all levels and the structure of the system, have contributed to the development of the ESP.

The basic education sub sector is of great significance within the education sector. Ghana subscribes to the *Education For All* (EFA) principles and process and has developed a work programme that puts into effect the six goals arising from the *World Education Forum* in Dakar, April 2000 (Box 3). Although presented in less detail, the ESP Work Programme contains the essential features of the EFA work programme, demonstrating that it is a mainstream component of sector development.

It is important to stress, however, that the ESP is a *whole sector plan*. The Government and the

Ministry is committed to a whole-sector development approach, i.e. a *sector wide approach* (SWAp), in which every sub-sector and every area of focus within the education sector is considered and in which all internal and external development partners are invited to play a part. These aspects will be illuminated in chapters 2 and 3 respectively. In addition, if the ESP is to be successful, then sector performance must be open to review, when judgements will be made and advice may be given based on the outputs and outcomes arising from the plan (chapter 4). Good performance should be based on optimum deployment of resources and other inputs and this is covered in chapter 5.

BOX 3

The Six Dakar Goals

1. *Expanding and improving comprehensive early childhood care and education, especially for the most vulnerable and disadvantaged children.*
2. *Ensuring that by 2015 all children, particularly girls, children in difficult circumstances and those belonging to ethnic minorities, have access to and complete, free and compulsory primary education of good quality.*
3. *Ensuring that the learning needs of all young people and adults are met through equitable access to appropriate learning and life-skills programmes.*
4. *Achieving a 50% improvement in levels of adult literacy by 2015, especially for women, and equitable access to basic and continuing education for all adults.*
5. *Eliminating gender disparities in primary and secondary education by 2005, and achieving gender equality in education by 2015, with a focus on ensuring girls' full and equal access to and achievement in basic education of good quality*
6. *Improving all aspects of the quality of education and ensuring excellence of all so that recognised and measurable learning outcomes are achieved by all, especially in literacy, numeracy and essential life skills*

1.6 Challenges facing the Education Sector (as at 2002)

Despite the substantial progress that has been made over the years in providing access to education, the nation continues to grapple with serious challenges on quality of education.

To address the quality issue, the education sector will require substantial investments. While, on the average, Government provides 91% of education financing, most of this is absorbed by teachers' salaries, leaving very little funds for non-salary expenditure. This has adversely affected the provision of teaching and learning materials and infrastructure development.

There is also the issue of teacher training and development. The most deprived areas lack teachers while at the same time there is some over-concentration of teachers in the urban areas. The teacher deployment issue has become critical to successful education delivery in the country. To ensure effective and optimum utilisation of teachers, it is also important to have accurate data and statistics on teacher availability and deployment.

The policy to encourage and mobilise non-state resources from the private sector to support education sector development has to be given greater attention. The challenge is how to balance the need for such support and participation from the private sector against the needs of the poor in society who may not be able to afford the fees charged by the private institutions.

Further consideration will also have to be given to the empowerment of communities in school management and control. Strategies will have to be developed to guide this process of empowerment.



Chapter 2

The Strategic Framework

2.1 Areas of Focus and Policy Goals

The ESP adopts an 'issues-based' approach to sector development. The ESP has identified four principal issues, or areas of focus, as follows:

1. *Equitable Access to Education*
2. *Quality of Education*
3. *Educational Management*
4. *Science, Technology and TVET*

As Chapter 1 has indicated, these areas of focus relate to the policy goals that were identified for the purposes of MTEF preparation and are consistent with the findings of a number of significant reports and papers that were published during 2002:

1. *Ghana Poverty Reduction Strategy 2002 - 2004* (GPRS, February 2002)
2. *Education Sector Policy Review Report* (ESPRR, August, 2002)³
3. *Education Sector Review* (ESR, October 2002)
4. *Meeting the Challenges of Education in the 21st Century*
(The report of the President's Commission on Review of Education Reforms in Ghana, ERRC, October 2002)

in addition to the international paper on

5. *Education for All* (EFA, UNESCO, Dakar, 2000)

The relationship between the four areas of focus, the MTEF and these papers is summarised in Annex C, where it can be seen there is considerable convergence between the various reports. This convergence provides validity for the ESP approach.

The purpose of ESP is to assist in the poverty reduction process through the development of a learning society, thereby enhancing Ghana's human resource. In future everyone will be able to participate meaningfully and successfully in the education process and young people and adults, who have hitherto been excluded, will be able to access new opportunities for educational development. The strategic plan is designed to ensure that all learners gain the necessary knowledge, master the necessary skills and acquire the necessary attitudes for them to develop as individuals, to improve their social well-being and to improve Ghanaian society. This is in line with the Government's commitment "to support growth and poverty reduction"⁴ in the early years of the 21st century.

To accomplish this overall objective, the ESP is a revision and update of previous strategic plans and, in particular, presents targets and strategies based upon the eight policy goals that underpin the current MTEF and the two additional policy

³ Used as a basis for the forthcoming MTEF, 2003 - 2005

⁴ GPRS, 20 February, 2002

goals formed during the writing of this document. The ESP, therefore, presents a synopsis of government intentions and conditions that address the following policy goals⁵ for education:

1. Increase access to and participation in education and training

To provide a foundation for increased educational attainment through the development of access to free compulsory universal basic education (FCUBE, defined for the plan period as 6 years of primary education and 3 years of junior secondary education), increasing access at the pre-primary level (extending UBE by a further two years of kindergarten education), by promoting the enrolment of girls and other disadvantaged groups, and by increasing opportunities for out-of-school and hard-to-reach children and adults and by providing more opportunities. In addition, to expand access to the Secondary and Tertiary sub-sectors, including the Polytechnics, and to establish an Open University. This should go some way towards achieving the Education For All objectives, without losing sight of MoE responsibility for the whole sector.

2. Improve the quality of teaching and learning for enhanced pupil/student achievement

To improve quality by building upon already proven initiatives, by: improving and augmenting the supply of human and physical resources available to the system, making them more effective (including the improvement of teaching practices, learning conditions and support facilities), making the curriculum more relevant in practical aspects such as life skills, physical education and vocational skills, developing reliable testing and achievement measurement systems through targeting educational outputs for improvement effective day-to-day monitoring, evaluation, and accountability of the system by strengthening inspection and supervision. The minimum aim is that all those completing basic education will be functionally literate and numerate.

3. Improve and extend technical/vocational education and training

To extend and support opportunities for young people, including out-of-school children and 'drop outs', to engage in technical and vocational opportunities. The aim is to achieve this by increased diversification and greater relevance to 'the real workplace' in the technical and vocational curriculum and by increasing the number of Technical Vocational Institutes and improving Polytechnics.

4. Promote and inculcate the values of good health and environmental sanitation in schools and institutions of higher learning and in their personal lives

⁵ The order of presentation of the first eight policy goals follows the order used during the preparation of the MTEF. Later in this chapter, it will be seen to be more convenient to re-order and group the goals in line with the areas of focus (already described).

To ensure that all institutions of learning should be attractively healthy places in which to work and study; ones that provide models of good practice for daily life. In addition to defining and setting standards and the development and integration of a School Health System, the curriculum at all levels will be reviewed to promote and provide health care and awareness through the treatment of topics such as HIV/AIDS and basic sanitation.

5. Strengthen and improve educational planning and management

The Ministry and the management bodies at all levels of the education system will make the most efficient use of scarce resources within clearly defined roles that will develop a culture of service, information sharing and dissemination, support and mutual trust. There will be emphasis on the principles and practice of decentralisation with greater involvement of civil society and the private sector in general and, in particular, school management through a review of current partnership arrangements. The Ministry recognises that there needs to be an inclusive framework for financing education, one that embraces equity principles, medium term financial development planning within a set of agreed costed minimum national standards and which should involve cost sharing and cost recovery where feasible. This should meet the need to address societal and international imperatives and to enhance co-operation between those engaged in the delivery of education and the wider stakeholder society. To strengthen planning and management, there needs to be significant improvements in administrative capacity, knowledge and expertise and development of skills in prioritisation and targeting (as identified in the GPRS), at all levels of the system. Accordingly there will be considerable emphasis upon capacity building and the development and use of management tools during the plan period.

6. Promote and extend the provision of mathematics, science and technology education and training

To increase investment in the promotion of mathematics, science and technology, particularly in junior secondary schools. In addition, throughout the system, from primary schools to the institutions of higher learning, there will be greater attention paid to encouraging all actors in promoting applications of information and communication technology (ICT) to daily activities, whether at a personal level or in the workplace.

7. Improve the quality and relevance of academic and research programmes

The Ministry expects that academic programmes and research activities will be of much greater relevance to national development and poverty reduction targets. There will be greater emphasis on support and funding from the private sector and on more effective and better-targeted dissemination of research findings.

8. Promote and extend pre-school education

There will be significant gains in the provision of fee-free pre-school education, with about 55% of primary schools having a 2-year kindergarten annex attached to them by 2015). To achieve this, government will seek the support of and collaboration with District Assemblies, the private sector, civil society, religious bodies and NGOs. To support this process, there will be a new training and upgrading programme for teachers of early childhood and caregivers.

9. Identify and promote education programmes that will assist in the prevention and management of HIV/AIDS

Institutional and teacher-training curricula will be reviewed to include aspects of HIV/AIDS awareness and prevention and management at all levels, with an emphasis on behavioural change. Courses in HIV/AIDS prevention, counselling, care and support, and management will be provided for workers and teachers in service. The role of HIV/AIDS Clubs and other relevant initiatives will be encouraged at all levels.

10. Provide girls with equal opportunities to access the full cycle of education

The Ministry aims to implement a number of strategies targeted specifically at increasing female participation in the education sector, in terms of enrolments, retention and completion rates. Sensitisation programmes, highlighting the importance of female education, will be conducted and a number of programmes to support female access to education at all levels will be supported by the Ministry.

As mentioned earlier, the above policy goals may be more conveniently re-ordered and grouped in terms of areas of focus. The next section briefly discusses each area of focus in turn.

2.2 Areas of Focus

2.2.1 Equitable Access to Education

The level of educational attainment of Ghanaians is a matter of national concern. About one-fifth of eligible primary school children do not enter school (over two-fifths in the Northern, Upper East and Upper West regions) and many more young people, particularly girls, drop out of school without formal certificates or achieving functional literacy. Gross Enrolment Ratios in junior and senior secondary schools, at 64% and 18% respectively, are unsatisfactory. To overcome this situation, and therefore to improve educational attainment, will require serious action at every level. Access to primary and junior secondary education needs to be expanded immediately. The growth in the basic education sub-sector will put more pressure on the secondary and tertiary sub-sectors. There is therefore a longer-term need to provide for greater access to secondary and tertiary institutions. Moreover, this should be done in a cost-efficient way.

In addition, education opportunities need to be seriously broadened to serve the many Ghanaians who missed school or who left without any certificates

or basic skills and who feel the need to update their skills to enable them to participate effectively in a rapidly changing society.

2.2.2 Quality of Education

Recent *Performance Monitoring* and *Criteria Reference* tests have confirmed that relatively few students in primary schools acquire the necessary knowledge and skills as identified in the current curriculum. This poor elementary performance flows upward through the system, creating weak performance at higher levels. There are many causes of poor achievement: the poor learning environment; many overcrowded classrooms in urban areas; the great majority of schools lacking the necessary teaching facilities to assist the teaching of even the most basic of subjects. To have any lasting effect on student learning, any improvements in the learning environment will need to be complemented by a strengthening of the teaching staff. Teachers require targeted pedagogical training. Efforts should also be made to motivate teachers to stay in the profession, the average teaching life of a teacher being only 4 or 5 years⁶ (a considerable waste of public investment). This may involve a revisiting of the study-leave system.

The present monitoring devices need to be improved and should focus more consistently on improvement of outputs and processes. Outputs such as examinations results and achievement tests should be used to provide systematic feed-back to parents, teachers and schools. The school supervision system is in need of review: its focus should be on establishing educational standards, monitoring the system and ensuring support for the professional development of teachers and the internal design and implementation of school improvement plans.

Those that are in "out of school" and "hard to reach" are not forgotten. The Ministry realises that more support should be given to initiatives that are already under way to capture these groups. In addition there are plans to improve Library Services to enable the creation of a literate environment.

2.2.3 Educational Management

The relationship between the Ministry of Education and its agencies, the Regions, the Districts and the schools, i.e. between the policy-makers and the delivery system, is of major importance in the context of the education system. The relationship needs to be built on mutual trust, with the Ministry providing relevant policies, guidance and support to the agencies and to schools and teachers, with schools taking greater responsibility for their own improvement and school staff working with local communities towards a common goal. For this to develop, both the management structure and the management culture need to be focussed on service and support rather than on command and control. This implies changes within the Ministry at one extreme and within individual schools at the other.

Decentralisation of some of the responsibilities that are currently undertaken centrally to district based officers and schools should be implemented. Stronger professional development and staff capacity building, whether at the centre or in schools, should accompany such structural changes.

⁶ Education Sector Review, October 2002

Schools need to work towards developing a greater involvement with the community, while efforts should be made to upgrade management skills of the head teachers and principals, who are pivotal to the success of the delivery of education.

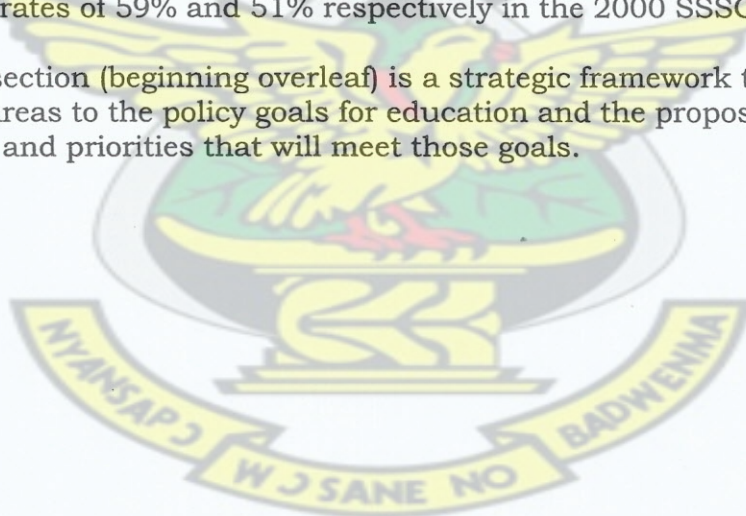
These structural reforms and increased training opportunities, combined with a revisiting of job descriptions, roles and evaluation procedures, are designed to lead to the required transformation of the management culture.

2.2.4 Science, Technology and TVET

The President's Commission notes that "the neglect of the Technical and Vocational Education Training (TVET) sub-sector" constitutes a "serious deficiency in the present educational system" (ERRC, p 72). For example compared to 474 Senior Secondary Schools, there are only 23 Technical Vocational Institutes under the MoE in addition to 29 Vocational Institutes under the Ministry of Manpower, Development and Employment. Less than 2% of the educated labour force has a qualification in TVET, making it difficult for the country to develop economically from such a low level of human capital in the technical arena. To compound matters, only about 1.2% of the current MoE budget is allocated to the TVET sub-sector.

Science is poorly served in schools, with many schools lacking well-equipped laboratories and workshops (ibid., p 71). Results in public examinations, while improving, demonstrate poor performance in mathematics and science with pass rates of 59% and 51% respectively in the 2000 SSSCE.

The next section (beginning overleaf) is a strategic framework that relates the focal areas to the policy goals for education and the proposed targets, strategies and priorities that will meet those goals.



2.3 The Strategic Framework

The strategic framework is presented in the four areas of focus, each defined by its policy goals (numbered according to their order of appearance in the ESPRR). The policy goals are then expressed in terms of core policy objectives, tabulated to show indicative targets, possible strategies and priority ratings. The strategies reflect reform measures proposed for various sub-sectors of education (sometimes all sub-sectors) depending on their applicability to educational development at particular levels of the system.

2.3.1 Area of Focus 1 - Equitable Access to Education (EA)

Equitable Access to Education (EA)

Provide a foundation for increased equitable access to universal basic education, by increasing opportunities for out-of-school, hard-to-reach children and adults and by providing more opportunities at secondary and tertiary levels. Absorb an increasing number of school leavers from basic education within expanded and more diverse secondary and tertiary systems.

Promote and extend pre-school education (Policy Goal 8)

Policy Objectives	Indicative Target	Strategies	Start by
EA1 Provide pre-school education in collaboration with District Assemblies, the Private Sector, CBOs, NGOs and FBOs	70% of public primary schools with 2 KG classrooms attached by 2015 - GER at pre-school level of 86% by 2015	1. Conduct school mapping to determine extent of KG classes 2. Prepare guidelines on establishment of Kindergarten classes – including infrastructure and staffing requirements (and fees where appropriate i.e. private sector) 3. Distribute guidelines to public primary schools and District Assemblies with advice, to include at an appropriate point within the SPIP (School Performance Improvement Plan) 4. Distribute guidelines to private sector, appropriate CBOs, NGOs, FBOs 5. Conduct 'readiness-To-Build' survey 6. Conduct costs survey - assessing the cost of both public and private provision of pre-school 7. Begin KG classes construction on 'readiness' and necessity basis at the rate of at least three (3) pre-schools per year per district	1. 2003 2. 2003 3. 2004 4. 2004 5. 2004 6. 2004 7. 2004
EA2 Provide fee-free tuition in pre-schools	- Fee free tuition defined and circulated by December 2003 - National Policy on pre-school formulated and published	1. Publish national policy on pre-school education 2. Draft Guidelines on fee-free tuition in public pre-schools 3. Circulate guidelines on fee free tuition to schools, communities and District Assemblies	1. 2003 2. 2003 3. 2003

EA3 Provide for the preparation (training) and upgrading of pre-school teachers and caregivers	- Curriculum for pre-service teacher training in pre-school education developed - Teacher training programmes to include training in pre-school education by September 2005 - INSET courses to train existing teachers in pre-school instruction beginning 2005 43% Increase in enrolments in TTCs by 2015	- Determine curriculum for pre-service training of teachers/caregivers - Publish and circulate curriculum - Train TOTs to use the new curriculum - Develop INSET course - Train INSET instructors - Prepare and publish IEC materials to promote teaching as a career - Recruit and deploy teachers	2004 2005 2005 2005 2005 2003 - annually
---	---	---	--

Increase Access to and Participation in Education and Training (Policy Goal 1)

Policy Objectives	Indicative Target	Strategies	Start by
EA4 Provide and ensure access to free basic education	- GER in primary schools to rise from 79% in 2002 to 100% by 2010 100% completion rate by 2015 at Primary level - GER in JSS schools to rise from 62% in 2002 to 75% by 2010 and 90% by 2015 - Average national PTR in primary schools to increase from 33:1 currently, to 35:1 by 2010 and at least maintained thereafter - Average national PTR in junior secondary schools to increase from 18:1 currently, to 22:1 by 2010 and 25:1 by 2015 - Universal Primary Completion by 2015	- Conduct school mapping of Primary and JSS schools - Write policy guidelines as to what constitutes 'fee-free' and 'cost-sharing' (i.e. enforcing the abolition of fees and levies and the introduction of capitation grants for basic education, and ways to implement cost sharing at the post-basic level) - Circulate to all deliverers within the education system. - Circulate guidelines to the districts, regions and other stakeholders - Monitor schools to ensure adherence to guidelines on fees/costs. - Determine physical infrastructure needs for basic schools - Determine teacher needs for basic schools according to establishment norms - Prepare and implement a 3-year rolling plan to develop physical infrastructure in basic schools - Prepare and implement a 3-year rolling plan to develop teacher deployment according to needs in basic schools	2003 2003 2003 2003 2003 2003 2003 2003 2003
EA5 Provide compulsory universal basic education (FCUBE)	- Universal Primary Completion by 2015 - All children receive 6 years (or equivalent) of fee-free primary education - All students receive 3 years (or equivalent) of fee-free junior secondary education	- Define free compulsory universal basic education (FCUBE) - Finalise Draft Education Bill - Design, publish and circulate IEC materials to sensitise communities as to the importance of compulsory basic education for all	2003 2003 2003

EA6 Provide infrastructure and encourage the Private Sector, CBOs, NGOs, FBOs, IGOs and Development Partners to participate	• 35% increase in primary infrastructure by 2015 • 22% increase in JSS infrastructure by 2015 • Commensurate increase in CBO/NGO/FBO/IGO provision over the same target periods • 20% of those primary and JSS schools that are identified as deprived, rehabilitated each year	1. Conduct school mapping of Primary and JSS schools 2. Determine physical infrastructure needs for basic schools 3. Determine rehabilitation needs annually 4. Prepare and implement a 3-year rolling plan to develop physical infrastructure in basic schools 5. Develop and circulate IEC plan to encourage community involvement	1. 2003 2. 2003 3. annually 4. 2003 5. 2003
EA7 Provide equitable educational opportunities	• 50% female enrolment in Primary schools by 2005 • Retention rates of females and males on a par by 2010 • Full enrolment of hard-to-reach and out of school children by 2015 • Integrate all children with non-severe SENs in mainstream schools by 2015	1. Conduct IEC programmes to raise awareness of the importance of girls education 2. Enforce policies on non-repetition in all cases, except prolonged illness and other exceptional circumstances 3. Support hard-to-reach children and complementary/alternative education programmes 4. Provide specialised training in multi-grade teaching for rural areas and reward teachers accordingly 5. Provide training for all teachers in SENs 6. Design and implement programmes for the integration of complementary schools with formal schools 7. Redesign school infrastructure to facilitate the accommodation of pupils/students with special needs	1. 2003 2. 2003 3. 2003 4. 2004 5. 2004 6. 2003 7. 2004
EA8 Provide conditions for universal functional literacy	• Agreed national functional literacy test validated and in use by 2006 • 5% sample of adult population tested by December 2008 to determine rate of literacy • Identified and targeted literacy programmes in place and operational by 2008. • Literacy rate improved by 3% points per year from 2008 to 2015	1. Design national functional literacy test 2. Conduct national functional literacy test 3. Design and implement functional literacy programmes in 15 Ghanaian languages. 4. Evaluate the functional literacy programmes implemented 5. Provide incentive package for volunteer facilitators 6. Provide material support to learners with special needs 7. Review curriculum to make it relevant to the needs of the learners 8. Conduct training in micro-credit scheme for learners 9. Establish community reading centres 10. Provide solar panels to communities 11. Publish community rural newspaper	1. 2004 2. 2005 3. 2005 4. 2003 5. 2003 6. 2005 7. 2003 8. 2005 9. 2005 10. 2005 11. 2005

EA9 Prioritise the disadvantaged in society	- Support systems in place for children with SENs by 2015 - Increase attendance of those with SENS in schools to 50% in 2008, 80% in 2012 and 100% by 2015 - TEC programme for disadvantaged in place by 2005 - An inclusive education system achieved by 2015, including boys and girls with non-severe SENS integrated into mainstream schools	- Evaluate, and build upon, programmes for the disadvantaged that are already in operation, including complementary and alternative education programmes - Reach and integrate excluded children (out-of-school, hard-to-reach, truants) intra-cycle dropouts and adolescent mothers within the formal system where possible - Organise screening and identification of children with special needs - Institute scholarship schemes for needy pupils, including district sponsorship of girl pupils/students - Establish special education assessment centres in all districts - Organise sensitisation workshop for parents and children with special needs - Incorporate training in SENS into all TTC courses (also see EA7, strategy 5) - Provide material support to those children orphaned as a result of HIV/AIDS, in order that they can complete their education.	2004 2003 2005 2003 2004 2005 2004 2004
EA10 Expand and improve post-basic education	- Rehabilitate 10% of existing SSS by 2015 - At least 75% of the districts to have a Model SSS by 2015 - Establish 10 additional TVIs by 2015 50% enrolment growth in TVIs nationally by 2015 - Teacher Education subsumed within tertiary level by 2010 - Facilities in one polytechnic upgraded every 3 years - Facilities in one university upgraded by 2009, thereafter 1 every 3 years 50% improvement in numbers of qualified staff in post-basic institutions by 2015 - Tertiary education available for at least 15% of the post-secondary cohort by 2015 - Open University access by 2015 - At least 70% intake for all eligible pupils/students for second cycle education (SSS/TVI) by 2015	- Conduct institutional mapping for post-basic levels by December 2004 - Use mapping and other needs-assessments (including manpower needs) to determine needs at post-basic level - Construct and upgrade secondary schools to model school standards at a rate of at least 4 per annum, on a need and readiness basis. - Assess the cost and application of distance and on-line approaches to education (including an Open University) for those outside the physical reach of tertiary institutions and the establishment of other post-secondary institutions offering national and international curricula and diplomas with an emphasis on improving teachers qualifications - Convert and upgrade TTCs into tertiary institutions - Establish one fully developed polytechnic in every region - Establish 10 additional TVIs on a necessity basis - Conduct enrolment drive for TVET	2004 2005 2003 2004 2005 2004 2004 2004
EA11 Promote Distance Education	- Brochures and courses for Distance Education and Open University available at all levels by 2012 - Distance Education enrolments increased by 2% per annum over the plan period	- Develop a national policy on Distance Education - Establish distance education centres - Design and write distance education materials - Design, write and publish brochures on distance education courses - Conduct enrolment drive for distance education - Recruit and train administrative personnel, and qualified and experienced lecturers - Procure appropriate equipment for teaching and learning	2003 2003 2003 2003 2004 2003 2003

Provide girls with equal opportunities to access the full cycle of education (Policy Goal 10)

Policy Objectives	Indicative Target	Strategies	Start by
EA12 Promote gender equity in enrolment and retention	50% female enrolment in Primary schools by 2005 - Retention rates of females and males on a par by 2010	1. Conduct IEC programmes to raise awareness of the importance of girls education 2. Enforce policies on non-repetition in all cases, except prolonged illness and other exceptional circumstances 3. Institute and ensure proper functioning of scholarship/district sponsorship programmes for girls 4. Encourage the establishment of girls' clubs and promote the use of role models, both within schools and communities	1. 2003 2. 2003 3. 2003 4. 2003
EA13 Prioritise female education at all levels, including technical and vocational education	- Enrolments and completion rates of boys and girls at parity at all levels by 2015 - Gender parity in primary schools by 2005 and Junior Secondary Schools by 2008 - Gender-appropriate technical and vocational courses introduced in schools by 2005	1. Eliminate gender stereotyping in teacher preparation and in teaching materials 2. Modernise technical courses, making them relevant and gender-free 3. Support access programmes for females at all levels, particularly at the basic level and entry into TTCs 4. Design and implement IEC and sensitisation programmes to raise communities' awareness of the value of formal education for girls, particularly at the basic level 5. Design and implement a quota system to enable girls from rural areas to enter SSS 6. Provide suitable school facilities for females (students and teachers) at all levels 7. Increase female enrolments at tertiary levels	1. 2003 2. 2005 3. 2003 4. 2003 5. 2004 6. 2004 7. 2003
EA14 Promote the recruitment and deployment of female teachers	- IEC in place for teacher recruitment, especially females by 2004 - Provide motivational package to teachers in hardship areas by 2004	1. Implement district sponsorship programme for teacher trainees in all districts 2. Support teacher deployment in deprived areas, particularly females 3. Provide 'deprived area incentive package' (e.g. teacher accommodation, transport and services) 4. Support volunteer teacher programmes in rural areas, with an emphasis on local recruitment (especially of females)	1. ongoing 2. 2003 3. 2004 4. 2003
EA15 Strengthen the Girls Education Unit including Region/District Girls Education Teams	- GEU Work Programme in place and being implemented at all levels – central, regional, district. Annual review of GEU by HRMD - Annual National Girls Education reports including relevant indicators completed/published - Highly trained and motivated GEU staff in place at all levels - Girl friendly guidance and counselling system in place and procedures implemented	1. Maintain and update statistical database of relevant indicators and establish an ongoing monitoring and reporting system 2. Provide ongoing training to all GEU staff on community mobilisation, guidance and counselling, planning and implementation and other relevant activities to enhance performance of the GEU 3. Coordinate GEU and Guidance and Counselling (G&C) to establish procedures and systems related to girls education – e.g. to sanction sexual harassment or bullying of female pupils/students by male peers	1. ongoing 2. ongoing 3. 2004

2.3.2 Area of Focus 2 - Quality of Education (QE)

Quality of Education (QE)

Make the various resources available to the system (including teachers, teaching practices, learning conditions and facilities) more effective and more equitable and target educational outputs for improvement.

Improve Quality of Teaching and Learning for Enhanced Pupil/Student Achievement (Policy Goal 2)

Policy Objectives	Indicative Target	Strategies	Start by
QE1 Increase provision of and accessibility to textbooks and other teaching/learning materials	- Primary pupil textbook ratio to be 1:1 for all subjects by 2005 - JSS Pupil textbook to be 1:1 by 2004 whilst for all subjects by 2005 10 or more computers per Senior Secondary School (25% of schools by 2005, 50% by 2008, 75% by 2012, 100% by 2015) - All teachers have access to teaching support materials by 2008 1 resource/computer room per Senior Secondary School (25% of schools by 2005, 50% by 2008, 75% by 2012, 100% by 2015) 50 Teacher Resource Centres established by 2015	- Conduct needs and readiness assessment surveys - Ensure access to textbooks in core subjects for all students at all pre-tertiary levels - Procure and distribute textbooks - Provide teaching and learning aids to all schools/teachers - Review and publish list of essential teaching support materials for pre-tertiary levels - Procure and supply computers and accessories to Senior Secondary Schools, based on needs with preference given to deprived areas - Review guidelines on the use and maintenance of textbooks, equipment and teaching materials in schools at pre-tertiary levels - Establish additional Teacher Resource Centres in 50 districts with preference given to the newly created districts	2003 2003 2003 2003 2003 2004 2003 2004
QE2 Provide school and public library facilities and encourage community/private libraries	- All schools with libraries/resource rooms by 2015 - All libraries/resource rooms (schools and public) with minimum stock, storage and retrieval systems - including computers) by 2015 - IEC system for libraries/resource rooms in place by 2012	- Conduct needs and readiness assessment surveys - Construct and rehabilitate 10 regional libraries - Provide all schools with a library/resource room - Design and publish IEC materials for libraries - Develop programme involving DAs, communities and the Private Sector, for the provision of libraries at the community level.	2003 2003 2004 2003 2004

QE3 Improve the effectiveness of teacher preparation, upgrading and deployment at all levels, with emphasis on the recruitment and deployment of females	• Reduce % of untrained teachers from 21.2% at the primary level and 12.8% at JSS to not more than 5% in 2015 across the basic level. • Reduce % of untrained teachers at SSS level from • IEC in place for teacher recruitment, especially females by 2004 • Provide motivational package to teachers in hardship areas by 2004	1. Implement district sponsorship programme for teacher trainees in all districts 2. Support teacher deployment in deprived areas, particularly females 3. Provide 'deprived area incentive package' (e.g. teacher accommodation, transport and services) 4. Support volunteer teacher programmes in rural areas, with an emphasis on local recruitment (especially of females) 5. Review policy on study leave (with a view to reducing the number of teachers taking study leave annually, reducing the financial burden of the study leave system, and placing a greater emphasis on distance education as a means of professional development) 6. Strengthen supervision and inspection systems. 7. Design and publish IEC materials 8. Review conditions of service for tertiary staff 9. Rehabilitation of Ghana Education Staff Development Institute 10. Introduce a teacher rotation/redeployment system to supply remote rural areas with qualified teachers	1. ongoing 2. 2003 3. 2004 4. 2003 5. 2003 6. 2004 7. 2003 8. 2003 9. 2003 10. 2004
QE4 Develop a motivated teaching cadre for all levels with support from the Private sector, CBOs, NGOs, FBOs and Development Partners	• Career path, criteria for promotion, annual review of performance, conditions of service for teachers at all levels drafted/revised and published by early 2004, implemented by 2005	1. Define and institutionalise a multi-level career path with a clearly defined promotion policy based on equity and merit with appropriate incentives and rewards to those who remain in service 2. Review policies and procedures for promotion, discipline and staff development	1. 2003 2. 2003
QE5 Improve the relevance of the curriculum at pre-tertiary levels	• National curriculum at basic level published and circulated to all schools by end of 2003 • Complete revision of SSS curriculum and publish by 2004 • Basic level teachers trained in the new curriculum by 2004 • SSS level teachers trained in the new curricula by 2006 • New curriculum examined from 2004 onwards for BECE and 2005 onwards for SSSCE • Next revision of basic curriculum to be in 2006	1. Review national curricula at all levels in collaboration with key stakeholders to ensure relevance to national needs and conditions and remove bias (related to gender or special needs for example) 2. Print and distribute new syllabi to school 3. Develop/up-grade teacher training programmes (INSET and PRESET) to train teachers in the new curricula 4. Conduct examinations based upon new curricula 5. Institutionalise remedial programmes as a core part of the basic education sub-sector 6. Ensure textbooks are revised and developed in line with new curricula 7. Establish Curriculum Oversight Committee within the MoE 8. Redesign academic training at all levels to integrate rigorous entrepreneurial training and career counselling into the academic programme at all levels.	1. 2003-basic 2004-SSS 2. 2003-basic 2004-SSS 3. 2004 4. 2004 5. 2004 6. 2004 7. 2003 8. 2004

QE6 Develop a reliable pupil/ student/ learners testing and assessment system	• MNS test agreed, standardised and validated by December 2004 • First cohort/sample of students (25%) tested for competency on single agreed MNS test by December 2005; sample rising to 30% by 2015	1. Review current approaches/tests to evaluate learning outcomes at primary and JSS levels by developing learning standards and learning targets with particular emphasis on P1-P3 2. Adopt and agree a single <i>Competency-Based Approach</i> to evaluate learning outcomes at primary and JSS levels by defining and adopting minimum national standards (MNS) for students at agreed stages (P3, P6, JSS2) 3. Provide feedback to inspectors and community on the outcomes of all tests	1. 2004 2. 2004 3. 2003
QE7 Develop effective Accountability systems	• Criteria and roles of supervision and inspection revised and published by end 2003 • Supervisors and inspectors trained and in place by 2004 • Ensure 90% attendance of teachers in basic schools	1. Review monitoring and inspection systems for management at ministry, agency, regional, district levels and at all school/institutional levels 2. Improve the teacher supervision system to provide support for professional development and enhanced teacher performance 3. Provide material support for supervisors and inspectors 4. Develop and implement a system to effectively monitor and sanction teacher absenteeism and tardiness	1. 2003 2. 2003 3. 2005 4. 2003
QE8 Review guidelines on language policy (medium of instruction and languages taught) at all pre-tertiary levels of education	• Guidelines on language policy published and circulated to all schools by December 2003 • Foreign language (French) programme fully developed and in place at JSS and SSS levels by 2010 • Ghanaian Language policy reviewed in 2008 • Guidelines on revised policy distributed and acted upon by 2009	1. Develop, publish and circulate to all schools, guidelines on language policy 2. Develop and introduce a comprehensive Foreign/Second Language (French) programme at JSS and SSS levels 3. Support the development and production of textbooks in English, Ghanaian Languages and French and other teaching /learning materials 4. Expand and promote the study of French in teacher training colleges 5. Conduct comprehensive review of Language policy in 2008	1. 2003 2. 2004 3. 2004 4. 2004 5. 2008
QE9 Ensure literacy and numeracy in English and a Ghanaian Language	• Minimum National Standards in literacy and numeracy in English and Ghanaian Languages set for Primary, JSS and SSS by 2005 • Literacy and numeracy in a Ghanaian language by 30% of Primary 3 pupils by 2007 • Literacy and numeracy in Ghanaian Language by 50% of Primary 6 pupils by 2010 • Literacy and numeracy in English by 30% of Primary 3 pupils by 2007 • Literacy and numeracy in English by 50% of Primary 6 pupils by 2010	1. Provide INSET courses for language teachers in P1 to P6 on a regular basis 2. Provide at least one specialist language teacher to serve a cluster of primary schools 3. Support the development and production of textbooks and other teaching /learning materials in English and Ghanaian Languages 4. Distribute the recommended textbooks and teaching guides for the Ghanaian Languages 5. Revise Ghanaian languages syllabus at TTC to focus on the teaching of literacy and numeracy 6. Develop and implement a more effective methodology for the use of the English Language as a medium for teaching and learning 7. Revise timetable to increase time allocation for the teaching of literacy and numeracy in English and Ghanaian Languages 8. Develop minimum national standards to monitor learning achievements in English and Ghanaian languages for all levels of pre-tertiary education 9. Organise tests to measure literacy and numeracy standards in P3 and P6 according to MNS set 10. Organise tests to measure literacy and numeracy standards in P3 and P6 according to MNS set	1. ongoing 2. 2004 3. 2003 4. 2003 5. 2003 6. 2003 7. 2003 8. 2004 9. 2005

Improve the Quality of Academic and Research Programmes (Policy Goal 7)

Policy Objectives	Indicative Targets	Strategies	Start by
QE10 Promote academic programmes and research activities relevant to national development in collaboration with the private sector	- Competitive tender process for research funding in place by 2005 50% of all research funding from private and non-governmental sectors by 2010 - Revised university block grants system in place by 2008 (based on teaching, administration and research criteria - including research published in recognised journals and/or in ISBN publications) - Academic programmes reviewed by 2005	- Establish university exchange programmes for students and staff - Review academic programmes to ensure relevance to national development - Undertake consultation with the private sector, particularly industry, to identify pertinent areas for research - Develop process for accessing research funding - Strengthen capacity within universities to conduct relevant research - Strengthen the Research unit of SRIMPR division of the MoE - Redesign academic training at all levels to integrate rigorous entrepreneurial training and career counselling into the academic programme at all levels.	2005 2004 2004 2004 2004 2004 2004
QE11 Promote the dissemination of research findings for development	Publication of biannual digest of research findings beginning 2004	- Write guidelines on the publication and dissemination of research findings - Ensure that research findings relevant to national development, and industry, are widely available - Promote the use of electronic libraries for the storage and publication of research papers and findings	2004 2004 2006

Promote Good Health and Environmental Sanitation in Schools and Institutions of Higher Learning (Policy Goal 4)

Policy Objectives	Indicative Target	Strategies	Start by
QE12 Expand and improve School Health, Sanitation and Safety systems	- Expanded and improved School Health and School Hygiene systems at all levels to 60% coverage by 2008 - Guidelines for School Health, Sanitation and Safety published and distributed by end 2003 - All schools rehabilitated in terms of safety, sanitation and health by 2015 - Provide first aid facilities in all schools by 2015 - Potable water available in all schools by 2015	- Develop and publish guidelines on minimum standards for health, sanitation and safety in institutions at all levels of education - Provide adequate safety, sanitation and basic health care facilities and access for children with disabilities, in accordance with guidelines - Establish effective guidance and counselling systems for pupil/student welfare at all levels - Ensure each pre-tertiary institution has a designated school health officer and that this person is trained in basic first aid - Ensure that there is potable water within 500m of all school sites and that there are adequate sanitation facilities on-site (especially for girls and women) at all pre-tertiary institutions	2003 2004 2003 2004 2003

QE13 Encourage the participation of the Private Sector, CBOs, NGOs, FBOs and Development Partners in the Integrated School Health system	40% of all health funding from non-governmental sources by 2010 - IEC Health programmes in place by 2005	1. Establish linkages with Non-Government bodies to work with government on School Health programmes. 2. Collect and publish data on the health and nutritional status of children in basic schools 3. Design and implement IEC Health Programmes to educate and disseminate information in the area of school health.	1. 2003 2. 2004 3. 2004
---	---	--	---

Identify and Promote programmes that will assist in the prevention of HIV/AIDS (Policy Goal 9)

Policy Objectives	Indicative Target	Strategies	Start by
QE14 Identify and promote STD/HIV/AIDS prevention care and support at all levels of education	- HIV/AIDS programmes operational in schools/institutions by 2004 - All new teachers trained in STI/HIV/AIDS basic counselling, prevention, care and support by 2005 - All currently serving teachers trained in STI/HIV/AIDS basic counselling, prevention, care and support by 2006 - IEC programmes for HIV/AIDS in place by 2004 - Programme for pupil/student peer educators in place by 2004 - HIV/AIDS workplace programmes in place by 2004	1. Introduce HIV/AIDS programmes in teacher training syllabuses and conduct INSET courses for currently serving teachers 2. Establish and develop district based HIV/AIDS committees 3. Develop system to monitor the prevalence of HIV/AIDS amongst staff and pupils 4. Establish HIV/AIDS clubs in schools/institutions at all levels 5. Design and implement IEC programmes to educate, and disseminate information, in the area of HIV/AIDS prevention and management 6. Train pupil/student peer educators 7. Appoint focal person to implement HIV/AIDS programmes within the workplace 8. Train workplace peer educators and focal persons 9. Provide logistical support to HIV/AIDS Secretariat (MoE) 10. Train staff in HIV/AIDS secretariat 11. Organise advocacy workshops to high level management (political leaders and education executives) to increase commitment 12. Develop manual and guidelines for the operation of NGOs working on HIV/AIDS programmes in schools and institutions 13. Review manuals for workplace (officers) on HIV/AIDS 14. Provide guidance and counselling systems in schools which provide support and assistance to pupils experiencing problems such as sexual harassment or bullying, including that of girl pupils by male peers and/or teachers. 15. Provide material support to those children orphaned as a result of HIV/AIDS, in order that they can complete their education.	1. 2004 2. 2003 3. 2004 4. 2003 5. 2003 6. 2004 7. 2003 8. 2004 9. 2003 10. 2004 11. 2004 12. 2003 13. 2003 14. 2003 15. 2004
QE15 Integrate HIV/AIDS in the curriculum	- See QE5 - Every Secondary and Tertiary level institution with a trained counsellor by 2005 - Every JSS with one teacher designated and trained as an HIV/AIDS counsellor by 2005	1. Develop special HIV/AIDS modules for insertion into all syllabuses where appropriate 2. Introduce HIV/AIDS programmes in teacher training syllabuses 3. Train HIV/AIDS counsellors and care teams to operate in JSS, SSS and tertiary institutions 4. Develop special Sexual and reproductive health modules, to be inserted into the curriculum	1. 2003 2. 2004 3. 2004

2.3.3 Area of Focus 3 - Educational Management (EM)

Educational Management (EM)

The Ministry, its agencies and schools will make the most efficient use of scarce resources within clearly defined roles that will develop a new culture of service, support and mutual trust.

Strengthen and Improve Educational Planning and Management (Policy Goal 5)

Policy Objectives	Indicative Target	Strategies	Start by
EM1 Identify, clarify and strengthen management roles at all levels of the education system	- New Education Act passed by 2004 - IEC programme for the Education Bill in place 2004 - Operational Manuals for officers in central ministry/agencies/regions/districts developed and in place by 2005 - All desk officers at all levels have supervised and agreed Work Programmes in place by December 2003 and reviewed annually thereafter - HRD and Capacity Building programme designed, in place and operational during the period 2003 - 2008 - All schools have a School Performance Improvement Plan (SPIP)(agreed with either SMC/BOG) in place by December 2004 and operational by 2005 - Monitoring and evaluation system developed by end 2003 - Annual appraisal/review and audit systems at all levels in place by 2004 - First Annual Review of Sector Performance to take place in November 2004, and annually thereafter	- Complete Draft Education Bill and submit to Cabinet by December 2003 - Clarify the roles of the Ministry of Education and the GES - Strengthen monitoring mechanisms and accountability measures including performance appraisal and institutional performance reviews for management at ministry, agency, regional, district, school and institutional levels - Establish SWAp Management/ Communication system, ensuring quarterly meeting of ESTAC and monthly meetings of EA, QE, EM and ST Thematic Groups - Develop public awareness programmes (IEC) on the basic elements of the Education Act to sensitise all stakeholders on their rights and responsibilities in the provision, management and administration of education - Identify HRD needs and competencies at all levels of the management system (central and non-central) and provide targeted training to upgrade the technical competence of selected staff - Prepare guidelines for drawing up School Improvement plans and distribute to districts and schools - Strengthen pre-school unit of GES to ensure the capacity to implement the expansion - Identify 'good practices' for all levels of management - Prepare and publish operational manuals, including guidelines for harmonising 'good practice', for use at all levels of educational management - Prepare detailed work programmes for desk officers at all levels of management - Systematic management training of headteachers - Enforcement of all rules and regulations pertaining to the delivery of education	2003 2003 2003 2003 2004 2003 2003 2003 2003 2004 2003 - ongoing - ongoing
EM2 Strengthen monitoring and evaluation, and accountability systems across the whole sector	- Monitoring and evaluation system developed by end 2003 - Annual appraisal/review and audit systems at all levels in place by 2004 - Head counts for payroll conducted on an annual basis	- Strengthen monitoring mechanisms and accountability measures including performance appraisal and institutional performance reviews for management at ministry, agency, regional, district, school and institutional levels - Conduct annual headcounts to ensure accuracy in the Ministry of Education payroll (with an emphasis on removing ghost names) - Develop and implement a system/process through which the harassment of pupils by teachers can be formally reported and sanctioned	2003 2003 2003

EM3 Strengthen the Education Management Information System (EMIS) and improve education statistics	• EMIS reviewed and strengthened by December 2003 • Education Statistics Abstract published annually from 2004 (containing national-level data, including the ESP indicators) • EMIS systems established in all districts by 2015	1. Design user friendly EMIS application to accurately capture all indicators in the ESP to enhance monitoring and evaluation systems (including financial information) 2. Identify and monitor the contribution that the private sector makes to education 3. Sensitise officials at district/regional levels on the purposes and value of having an accurate EMIS 4. Statistics Unit of SRIMPR adequately staffed and re-trained/up-graded in both data collection and analysis 5. Establish EMIS systems in all districts 6. Conduct training in use of EMIS at HQ, Regional and District level 7. Computerise the documentation centre of MoE 8. Subscribe to journals and other materials for the centre 9. Conduct, publish and distribute annual education census, including schools in the distribution	1. 2003 2. 2003 3. 2004 4. 2005 5. 2003 6. 2003 7. 2004 8. 2004 9. annually
EM4 Ensure equity in resource allocation	• Every SSS with BOG by 2004 – with members of the local community sitting on the BOG • (Basic) Education for All achieved by 2015	1. Use mapping and other needs-assessments (including manpower needs) to determine educational needs at all levels 2. Review the 'disadvantaged criteria formula' 3. Design resource allocation formula to ensure equity across districts at all levels 4. Inaugurate BOG in every SSS ensuring community participation	1. 2003 2. 2003 3. 2003 4. 2003
EM5 Ensure effective decentralisation and community ownership and participation	• Every Primary School and JSS has SMC properly constituted by December 2004 • Basic school fees/levies abolished by 2004 • Every Primary School and JSS receives a per capita allocation (directly from the centre) to be accounted for and spent in accordance with its SPIP • Every Second cycle institution has a BOG in place by 2004	1. Review guidelines as to the establishment and operation of SMCs – with an emphasis on financial resource management - and distribute these to the districts and schools 2. Establish SMCs to cover all basic schools 3. Design and implement a system to monitor and evaluate the operations of SMCs, PTAs, DEOCs 4. Establish BOGs to cover all second cycle institutions 5. Design and implement a system to monitor and evaluate the operation of BOGs in second cycle institutions 6. Investigate the issue of capitation grants for basic schools 7. Enforce the abolition of school fees/levies at basic level 8. Strengthen communities to manage pre-schools	1. 2003 2. 2003 3. 2003 4. 2003 5. 2003 6. 2003 7. 2004 8. 2005
EM6 Strengthen the involvement of civil society in education management	• See EM4 above • ESTAC and EA, QE, EM and ST Thematic Groups operational from mid-2003 • First Annual Review of Sector Performance in November 2004 and annually thereafter	1. Establish an Education Sector Technical Advisory Committee with representatives from stakeholder communities 2. Establish Thematic Groups for SWAp Management and Implementation 3. Conduct review of ESP progress in November 2003 4. Conduct Annual Review of Sector Performance beginning November 2004	1. 2003 2. 2003 3. 2003 4. 2004
EM7 Review the management of schools in partnerships with religious bodies	• New Education Act in place by 2004 • Regulations for the management of schools in partnership with religious bodies published and made available by 2005	1. Collaborate with Faith Based Organisations to re-focus their support towards the holistic development of schools and students and not the partisan interests of specific religious denominations 2. Review partnership arrangements with FBOs and engage their participation within the SWAp approach 3. Develop and publish regulations regarding the management of schools in partnership with religious bodies	1. 2003 2. 2003 3. 2004

EM8 Provide guidelines on cost sharing and cost recovery	- National Guidelines on Cost Sharing and Cost Recovery in Education available before December 2004 - Also see EA4 and EA5 above	- Require all tertiary institutions to submit Cost Recovery proposal to Government by December 2003 - Write guidelines on 'Cost-Sharing' and Cost Recovery and circulate to all deliverers at all levels within the education system by 2004 - Make guidelines available to all stakeholders – including the public, districts and regions - Monitor schools to ensure adherence to guidelines on fees/costs	2003 2004 2004 2005
EM9 Increase private sector participation in the education sector	- Schools-Communities-Businesses partnership programmes in place at national and local levels by 2005 - Also see EA4 and EA5 above	- Determine and provide enabling environment for the Private Sector to participate in the education process - Develop partnership initiative through inclusive management approaches (aimed at Schools, Communities and Businesses)	2004 2004



2.3.4 Area of Focus 4 - Science, Technology and TVET (ST)

Science, Technology and TVET (ST)

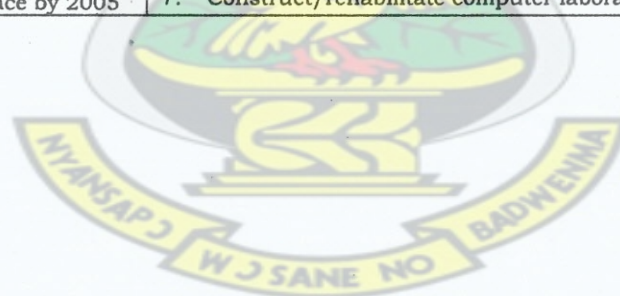
There will be an extension of opportunities for young people, including out-of-school children, drop outs and 'normal' school leavers to engage in technical and vocational opportunities. There needs to be increased investment in the promotion of science and technology, particularly in junior secondary schools and in post-basic institutions.

Extend and Improve Technical and Vocational Education and Training (Policy Goal 3)

Policy Objectives	Indicative Target	Strategies	Start by
ST1 Ensure relevant education and training for employability	- A comprehensive relevant TVET programme established by 2005; including trained, specialist staff, in all sub-sectors by 2010 - Additional 10 Technical Vocational Institutes established by 2015 3 Teacher Training Colleges provided with additional facilities to train Technical teachers	- Finalise national policy on TVET in collaboration with other MDAs and the private sector - Establish a national qualification framework and authority - Establish an inter-ministerial council for TVET - Establish 10 additional technical institutes on necessity basis (preference first given to needy areas) - Develop programmes at the secondary and tertiary levels that have a definitive focus on Job Market readiness, preparation and entrepreneurship through alliances with the private sector and other public sector agencies (also see ST2 below) - Establish Trained Advisory Committee to facilitate the link between the technical curriculum and industry - Organise entrepreneurship programmes - Commence trace research on employment of students from Technical and Vocational Institutes - Design and implement system to monitor and evaluate the performance of students and teachers on industrial attachment - Establish database on career advancement for students and provide careers advisory service - Provide additional Technical facilities to 3 Teacher Training Colleges and upgraded in order that they can provide diploma courses to train for teachers for Technical Vocational Institutes	2003 2005 2005 2005 2005 2004 2003 2004 2003 2005 2004
ST2 Allow for diversification of the technical and vocational curriculum (e.g. to include agriculture and business studies)	- A comprehensive relevant TVET programme established by 2005 - Trained, specialist staff, in all sub-sectors and institutions by 2015	- Establish a comprehensive Technical and Vocational Education and Training programme at all levels. - Review technical and vocational curriculum in consultation with industry to take a demand driven approach and increase it's relevance to industry ensuring that programmes take into account recent shifts in the jobs markets - with emphasis on agriculture, ICT, business applications, craftsmanship self-employment - Expand the availability of core subjects (to SSS level) as optional courses in TVIs to facilitate the entry of TVI graduates to tertiary level education	2004 2003 2004

Promote and extend the Provision of Science and Technology Education and Training (Policy Goal 6)

Policy Objectives	Indicative Target	Strategies	Start by
ST3 Promote science, mathematics and technology education and training	• Provide 100 additional workshops and 150 additional science laboratories in SSS • Rehabilitation of existing JSS workshops by 2006 • 50% of JSS to have workshops by 2015 • Additional 10 TVIs constructed by 2015 • IEC programmes to promote Science and TVET circulated by end 2004	1. Design national science and technology policy 2. Revitalise science laboratories and technical subjects workshops at all JSS, SSS, TVI (including the design of appropriate low-cost JSS workshops) 3. Ensure that practical skills are examined (and provide the funds for such examination) 4. Increase investment in science and technology through provision of facilities, training for staff in the use of such facilities and arranging for work-experience (in collaboration with the private sector, industry and commerce) 5. Provide support package to improve education in science, mathematics and technology at the basic level 6. Develop and publish IEC programmes to promote science and TVET, with an emphasis on attracting female students and those from rural areas 7. Continue to promote and support the use of STME clinics to encourage girl pupils interest and achievement in science, technology and mathematics education	1. 2003 2. 2005 3. 2005 4. 2005 5. 2005 6. 2003
ST4 Promote Information and Communication Technology (ICT) in schools and institutions of higher learning	• National policy on ICT in Education (ICTE) finalised and published by end of 2003 • Infrastructure for ICTE provided to first phase of Senior Secondary Schools by 2005 • Sufficient staff trained in ICT delivery by 2005 • Relevant basic and advanced level ICT training programmes in place by 2005	1. Finalise national policy on ICTE including syllabi 2. Provide necessary infrastructure to support ICTE programmes at SSS level 3. Train a core team in ICT as TOTs 4. Provide appropriate ICT training opportunities at all levels, utilising Science Resource Centres (SRCs) 5. Develop a cadre of trained persons to support the delivery of ICT in schools and institutions (pre-service and in-service) 6. Provide access to the Internet and establish a networking system as a basic part of the instructional environment in selected primary, secondary and tertiary institutions 7. Construct/rehabilitate computer laboratories in schools and institutions	1. 2003 2. 2003 3. 2004 4. 2004 5. 2004 6. 2004 7. 2004



Chapter 3

Managing and Implementing the ESP

3.1 Sector Wide Approach

The Ministry is committed to a whole sector, or sector wide, approach (SWAp) to education development. SWApS vary from place to place and from Ministry to Ministry, but whatever the case, it is a holistic approach to sector development, a process that includes the sector, the stakeholders and the beneficiaries in their entirety. The ESP is the plan for the sector and therefore one feature of the SWAp is that there should be joint responsibility between government and stakeholders during the implementation of the ESP. Therefore the Ministry, whilst in effective charge of the sector, working in partnership with other governmental and non-governmental organisations, will guide the implementation of the ESP. It will check how the plan is being implemented, that targets are attained, that progress against agreed indicators is being made and that feedback is adequately utilised. This will require joint co-ordination and commitment between MoE and all stakeholders.

A chart showing a collaborative management and responsibility system for ESP implementation is shown in Fig. 3.1 overleaf. This system will complement, not replace, the management structure of the MoE and its agencies and is explained, briefly, below⁷.

An advisory committee, the *Education Sector Technical Advisory Committee* (ESTAC), will oversee a series of Thematic Groups that reflect the areas of focus of the ESP. Members of the ESTAC may include representatives from the following:

Private sector, NGOs and CBOs
Denominational Boards of Management (FBOs)
School Management Committees and/or Parents Teachers Association
Ministries of Local Government, Health, Finance, Economic Planning and
Employment & Manpower Development
Representatives of Regions and Districts
Development partners, including external funding agencies

The ESTAC will have overall responsibility for advising and following through on the proposals in the plan. Initially it will

- a) establish four Thematic Groups (reflecting the ESP areas of focus)
- b) approve Terms of Reference for these Thematic Groups (TG),
- c) request work-plans and budget break downs from each TG,
- d) prepare a co-ordinated implementation programme of the plan.

See Fig.3.1 overleaf.

⁷ A separate more detailed paper on the SWAp management process is available from PBME.

ESP DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION

CHART SHOWING ADVISORY BODIES

Level / Personnel

FUNCTION / REPORTING

Senior staff of MoE and Agencies

Senior Management

Policy Assurance
Monitors the ESTAC

Senior technical and planning personnel from MoE, MoF, MoLG, MoH, MoEMD, MoEP, NDPC, donors, NGOs, CBOs, FBOs
Chaired by Honourable Minister of EYS

Education Sector Technical Advisory Committee (ESTAC)

Engine room of ESP Implementation:
Advises on programme planning and design; ESP management and monitoring; TG supervision, co-ordination and guidance; Donor liaison
Reports to Senior Management
Meets Quarterly

Technical officers from MoE, MoF, MoH, MoLG, MoEMD, MoEP, NDPC, NGOs, CBOs, FBOs, Curr Dev, Exams, Donors
Chaired by Directors of MoE and GES

Thematic Groups (TG)

Work engines of ESP
Production of planning outputs
Donor liaison - joint effort
Report to ESTAC
Meet Monthly (minimum)

Technical Secretariat

A small non-executive facilitating team, convened by PBME to service the reporting and information needs of the ESTAC and the various TGs (may need external support)

Each Thematic Group will produce a fully operational, prioritised annual work programme, including costed programme proposals. The work programmes will comprise more detailed sequenced versions of the sections in the ESP Work Programme (Volume 2 of the ESP) and will inform the MoE annual planning and budget process (MTEF).

During the plan period there will be regular annual reviews of education sector progress, comprising an evaluation of the progress of sector performance against the ESP targets and indicators.

3.2 Co-ordination of Stakeholder Inputs

3.2.1 Rationale

In some cases it is possible that education stakeholders may unintentionally undermine the leadership role of government as the key stakeholder and key provider⁸ in the development of its education sector. Government is aware of the need to reduce external assistance over time. Meanwhile, direct budget support from development partners can assist education sector planning and management. However, extensive 'off-budget' support, through uncoordinated projects and inputs, whether from donors, lenders, non-public sector NGOs, CBOs, FBOs or the private sector can make it difficult to plan properly and to use resources effectively.

Growth in the external support to education, while generally welcomed by beneficiaries when it reaches them, can place a heavy institutional burden on a line ministry such as MoE. A number of constraints can arise from lack of aid co-ordination:

- continuous visitations and numerous progress reports and reviews
- proliferation of uncoordinated projects
- duplication of effort
- parallel management units
- high administrative costs
- lack of country ownership
- cost and time overruns
- poor sustainability.

All of the above are wasteful and they contribute to poor development performance

The considerable diversification of support to the education sector makes it necessary to co-ordinate stakeholders and development partners within a single broad but flexible approach to sector development. For example, they should support the national visions and policies in the GPRS as well as the strategic plans and operational calendars of the ministry and its agencies, including the MoF-led MTEF process. They should also aim to eliminate the kinds of negative effects listed above. However, MoE recognises that aid co-ordination is complex. For example, each provider of aid may have its own agenda for support, priorities and operational procedures. Now, however, the MTEF and GPRS provide a context, through a set of processes and targets,

⁸ On average, GoG provides about 91% of the annual cost of running the education sector.

that aims to improve effectiveness by the establishment and maintenance of stakeholder co-ordination.

3.2.2 Propositions for Aid Co-ordination

MoE considers that effective partnership between external providers and the government⁹ is necessary to provide a co-ordinated approach to education development. To create effective partnership, there should be an institutional framework that helps partners to converse. Fig. 3.1 provides such an institutional framework. There should also be a set of guiding partnership principles that create mutual trust and confidence and result in meaningful and considerate collaboration. The propositions in Box 4 (next page) offer a means of developing an agreed *modus operandi* for effective co-ordination and collaboration.

3.3 Implementation of ESP through Work Programming and Operational Planning

Volume 2 of the ESP contains an outline work programme that covers the policy goals that underpin the strategic plan. The realisation of the ESP Work Programme is an important component of the implementation process

The purpose of the work programme is

- to provide a sequenced work programme in terms of expected outcomes over the plan period,
- to assist in the identification of priorities, scopes of work and technical requirements for District Officers, and the Thematic Groups designated by MoE and its Agencies (c.f. Fig.3.1).
- to assist with progress review on ESP work-planning,

The work programme in Volume 2 will be developed in terms of District, Regional and central desk programmes. As such, it will assure the following important elements in sector management and implementation:

- a) Greater articulation of the linkage between education sector development and broader development ambitions and plans (National Vision and Poverty Reduction).
- b) Preparation of Policy frameworks setting out sequenced guidelines for sector reform.
- c) Prioritisation and phasing of interventions.
- d) Preparation of a comprehensive ESP financing framework, including an assessment of requirements, existing recurrent and development budget commitments and analysis of likely financing shortfalls linked to the budgeting process and the MTEF.

⁹ I.e. the internal provider

BOX 4

PROPOSITIONS FOR AID CO-ORDINATION

Shared vision

1. Providers of aid, as partners, will take part in the development of the ESP and the subsequent reviews of sector performance through attendance as full participatory members at regular ESTAC meetings and by invitation to participate in education Work Groups.
2. Following completion and approval of the ESP, providers of aid will support its national vision and strategies for education development.

Commitment to the SWAp process

3. Providers of aid will commit to the MoE process by ensuring that their structures (e.g. operational procedures, time-scales, accounting and review mechanisms) comply with those of the government of Ghana.
4. MoE will work towards the development of Joint Sector Performance Reviews that will embrace the review-needs of all development partners, including aid providers and national stakeholders.
5. Providers of aid, with other development partners, will accept the Joint Sector Performance Review outcomes as satisfying their own review and accounting requirements. There will be no separate reviews. Development partners will be participants in the review process and will ensure that it meets their needs as well as those of other partners (including government).

Mutual confidence and trust

6. MoE will harmonise sector planning, policy and implementation through formal arrangements that involve its agencies and any other ministries engaged in the delivery of education (in the broadest sense).
7. Providers of aid to the education sector will harmonise their inputs, their planned outcomes and their methodology in support of Ghana's education development. The Donor group will appoint a leader mandated to speak on behalf of the largest group.
8. MoE, in partnership with providers of aid, will investigate the adoption, adaptation and/or the design and introduction of instruments (e.g. Guidelines, Code of Conduct, Memoranda of Understanding) that may assist the aid co-ordination process.

Subordination of external agendas to Ghanaian goals

9. Providers of aid to education will demonstrate that their purpose/policy/agenda for the development of education in Ghana are compliant with those of GoG.

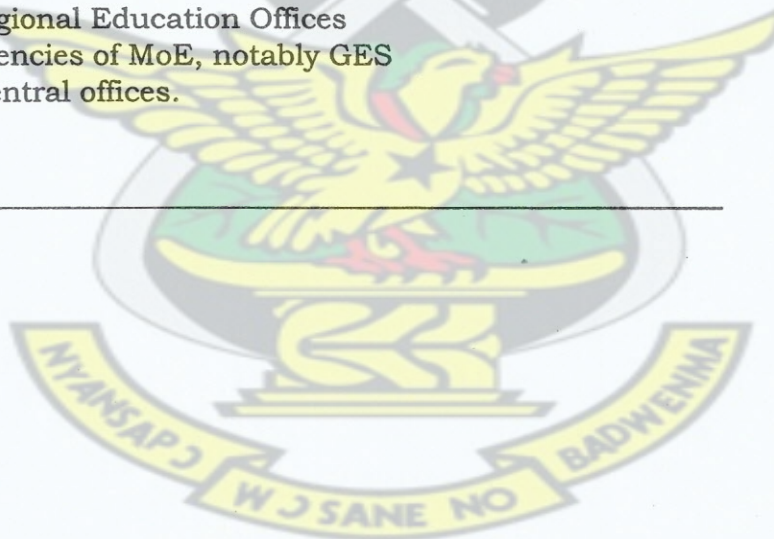
Joint strategic negotiation and communication

10. Development partners, under MoE leadership, will commit themselves to undertake joint negotiation on strategic and planning activities in education.
11. Flexibility should be built into all forms of negotiation and approaches to sector development support.

- e) Preparation of strategies for integrating existing activities into broader sector-wide programmes, in terms of both management of implementation and financing.
- f) Preparation for decentralisation consistent with the Local Government Act 462 [1993] and other relevant Acts.
- g) Uniform and internally consistent financial management, monitoring, audit and procurement systems.
- h) Joint Government and funding agency partnership arrangements (c.f. Box 4), including regular monitoring and review processes against agreed performance indicators and reporting systems.
- i) Capacity building requirements at central and district levels, taking into account of broader Civil Service Reform and Decentralisation initiatives.

The next step in the work programming process, starting in 2003, will be for the broad programme of Volume 2 of the ESP to be selectively disaggregated as Annual Education Sector Operational Plans (AESOP) in the form of year-on-year individualised rolling work plans for appropriate officers in:

- Schools
- The District Education Offices
- The Regional Education Offices
- The Agencies of MoE, notably GES
- MoE central offices.



Chapter 4

Monitoring Education Sector Performance

4.1 Indicators

A set of indicators will be a key component of the monitoring process. Quantitative and qualitative data will inform sector performance assessment and, as a result, any subsequent decision-making relating to the implementation of the plan. This system is aimed at ensuring a comprehensive evaluation framework, which will yield timely, relevant and evidence-based information for decision-making.

The indicator system will address the following requirements for monitoring sector performance:

- a) ***The need to have a holistic and comprehensive grasp of the state of implementation in relation to ESP targets***
Policy makers and decision makers, including managers of implementing agencies and other stakeholders at all levels, will be informed about the issues, challenges, successes and progress in the sector so that evidence-based analyses are made and decisions are taken that support commitment to the relevant issues.
- b) ***The need to maintain focus on problem areas, critical concerns and priorities***
As well as the four areas of focus¹⁰, there should be provision for special and possibly unforeseen policy directions which may need particular monitoring. The tracking of indicators will provide an early warning of unexpected circumstances.
- c) ***The need to generate support for educational interventions***
Support for specific interventions will be necessary in order to increase the probability of their successful implementation. This may call for a revision of indicators and implies that the system must be flexible.
- d) ***The need to provide feedback to all stakeholders***
The indicator system will assist in providing clear and unambiguous feedback to stakeholders through periodic reporting procedures.

A set of indicators is given at Annex D. These indicators include the EFA Indicators (shown shaded) and are grouped roughly under the four areas of focus¹¹. The list will be adjusted as the ESP develops and circumstances change. Baseline data from 2001/2, where available and appropriate, will

¹⁰ Equitable access to education, Quality of education, Educational management, Science, technology and TVET

¹¹ It is realised that there may be overlap in the use of the indicators between the four areas. Similarly, it is a matter of opinion where certain data should be located; e.g. repetition rates might be considered to be an indicator of quality, instead of access (as given in Annex D).

be used as a datum from which to measure progress. Qualitative data will be obtained from current documentation, including inspection and supervision reports.

4.2 ESP Review

The process of accountability, to which the Ministry is committed, dictates that there should be a review of education sector performance on a regular basis, perhaps annually. This review should be conducted by MoE and by its internal and external development partners. The purpose of the review process is to ensure that there are effective returns on the investments being made in the education sector and that the intended beneficiaries, students, children, parents and all other stakeholders, are indeed benefiting.

The Consultative Panel Meeting (CPM) process, which is already well established, has hitherto provided a forum for review. The Ministry will strengthen the CPM process by conducting more rigorous annual sector reviews during which the performance of the sector will be evaluated. Performance will be measured against commissioned reports, inspection reports, sector indicators, target completion and visits to educational establishments, including Headquarters, Regional and District offices. Working in tandem with our development partners, the performance review will inform future policy, future work programmes and the on-going development of the ESP itself. This implies that the ESP and the Work Programme (Volume 2) are subject to change in the light of changing circumstances.

The review will be arranged to complement the budgetary cycle so that informed decisions can be taken prior to budget preparation. Likewise the review will take place prior to revision of the annual rolling work programmes. It is expected that annual reviews will eliminate the need for development partners to request separate reviews for individual projects and support programmes. The review will cover whole sector performance and will, of necessity, cover all aspects of annual educational development, including projects and sub-programmes.

Chapter 5

Financial Framework for the ESP

5.1 Cost Projections

Table 5.1 shows the overall financial requirement (capital and recurrent) in terms of cost projections for the period 2003-2015. A more detailed summary is presented in Annex E.¹²

The costs are broken down by subsector/level of education in a format that allows the Ministry to separately identify the financial resources required to attain the goal of Universal Primary Completion (UPC) by 2015 in accordance with the EFA Fast Track Initiative (EFA FTI).

Table 5.1 Estimated Cost of financing the ESP, 2003 – 2015

Subsector/Division/Level of Education	Projected Cost (Millions of cedis)				
	2003	2004	2005	2010	2015
Preschool	194 078	199 686	205 409	252 869	328 478
Primary	1 374 814	1 537 402	1 604 818	1 693 239	1 937 975
Junior secondary	763 508	831 336	868 579	997 145	1 271 414
Senior secondary	505 602	551 788	574 634	735 887	999 116
Non-Formal Education	37 748	39 635	41 617	53 115	67 790
Special Education	15 453	21 642	24 567	31 635	43 617
Teacher Training	108 435	111 622	117 104	130 388	143 620
TVET	64 637	48 561	53 317	110 631	166 271
Tertiary education	451 758	458 532	477 872	630 483	817 049
Management and Subvented agencies	7 559	25 852	22 239	22 687	22 427
HIV/AIDS Management	500	1 000	1 000	1 000	1 000
Total	3 524 093	3 827 057	3 991 155	4 659 080	5 798 757

- Notes: 1 The data in this table are set in constant prices
 2 This table will be revised and extended as and when necessary in the light of actual data becoming available for later years, and the macroeconomic situation.

The figures presented in Annex E and Table 5.1 are calculated by making projections across the 13 year period from a base year of 2002; the base figures were compiled using actual expenditure data (from MoE budget, donor support and other sources of funding to the education sector) for the 2002 fiscal year.¹³ For the period 2003-2015, the costing projections are based on extrapolation of the 2002 figures combined with the application of

¹² The full version of the financial framework is available from PBME, MoE, in a separate document 'Costing the ESP 2003-2015'.

¹³ The model used is based on the EFA FTI model which does not allow figures to be adjusted for inflation. However, recurrent costs are indexed to GDP, and as such are only influenced by inflation through this channel. This means that in proportional terms the estimates of recurrent costs and recurrent financing gaps are consistent. As far as possible, construction costs have been dollarised, and translated at the 2002 exchange rate which means that these construction costs are consistent with recurrent costs all set in 2002 prices. It is also intended that, as with the ESP in its entirety, the costing is a living document, and will be revised and updated periodically, as circumstances require.

the indicative targets and benchmark parameters set for key factors (for example Gross Enrolment Ratios and Pupil Teacher Ratios) in order to ascertain a realistic idea of both the recurrent expenditure and capital investments required to meet these targets.

5.2 Funding the ESP

As the President's Committee notes, "the central Government is the predominant source of funding of education in Ghana" (ERRC, p 184). This is confirmed in Table 5.2, which gives the main sources of funding within the education sector for 1999- 2001. Here it is seen that on average Government contributes about 91% of the annual cost of education, most of which is spent on salaries.

Table 5.2: Main Sources of Funding within the Education Sector

Source	Year					
	1999		2000		2001	
	Billion Cedis	%	Billion Cedis	%	Billion Cedis	%
GoG	679	88.3	973	94.2	1 300	91.5
Donors	90	11.7	60	5.8	120	8.5
Total	769	100.0	1 033	100.0	1 420	100.0

[Based on MoE data (2002)]

The first table presented in Annex E shows the calculation of a 'resource envelope' for education. In calculating this, account has been made of funding to the education sector from all available sources, including the District Assembly Common Fund, the GETfund, the Scholarship Secretariat and HIPC monies, and these resources are added to either the recurrent or capital resource envelope based on the proportional allocations from these sources used for recurrent and capital spending in 2002.

This resource envelope has been set against projected recurrent and capital expenditures to obtain the expected 'funding gap'. Table 5.3 (taken from Annex E) shows annual funding gaps for the education sector.

The funding gaps may be met in a number of ways: efficiency savings, cost recovery and by inviting Development Partners to give their support to the sector, either directly through the budget or projects, or indirectly through technical and other forms of assistance.

Additionally, the Ministry is aware of the large proportion of recurrent expenditure, which is currently used to pay the salaries of teachers and of managerial and administrative personnel. Within the financial framework the Ministry has committed itself to lowering the proportion of recurrent spending, at all levels, which is devoted to the payment of administrative salaries, making more recurrent resources available for administration and service expenditures (teaching and learning materials, inspection and supervision, and staff training for example) which will be an essential part of ESP implementation.

Table 5.3: Funding Gap in the financing of the Education Sector

	2003	2004	2005	2010	2015
Cost and resource availability (in millions of CEDIS)					
Recurrent cost	2 918 025	3 136 260	3 306 935	4 035 498	5 070 898
Capital cost	605 568	690 797	684 220	623 582	727 860
Total cost	3 523 593	3 827 057	3 991 155	4 659 080	5 798 757
Recurrent Resource Envelope	2 704 601	2 786 886	2 923 885	3 753 779	4 726 092
Capital Resource Envelope	600 242	497 261	522 558	615 455	775 183
Total Resource envelope	3 304 843	3 284 147	3 446 442	4 369 234	5 501 275
Funding gap = domestic resource envelope - total cost (in millions of CEDIS)					
Recurrent account	- 213 425	- 349 374	- 383 050	- 281 719	- 344 806
Capital account	- 5 326	- 193 536	- 161 663	- 8 127	47 323
Total gap	- 218 750	- 542 910	- 544 713	- 289 846	- 297 483

Prioritisation

All sub-sectors of education have been considered within the ESP and funding allocations have been prepared (outlined in Table 5.1). However, in view of the GPRS and the EFA initiative, the basic education sub-sector, particularly primary schooling, is a priority for the Ministry of Education. Table 5.4 shows the funding gap in the attainment of the targets set for the achievement of UPC by 2015.

Table 5.4: Funding gaps in the primary schooling priority area

	2003	2004	2005	2010	2015
Domestic resource envelope for primary education (millions)					
o/w recurrent envelope	1 294 052	1 305 625	1 375 633	1 585 901	1 831 751
o/w capital envelope	989 175	1 047 519	1 101 095	1 396 983	1 627 160
Domestic resource envelope for primary teacher education	304 877	258 107	274 538	188 918	204 591
	58 078	58 465	61 082	62 659	64 182
Costs (millions cedis)					
Recurrent	999 744	1 089 165	1 152 871	1 378 820	1 600 629
HIV/AIDS-related		22 658	25 459	41 402	57 953
Additional textbook	67 017	67 017	67 017	81 604	87 292
Capital	307 582	358 562	359 471	191 412	192 101
Primary Teacher Education	62 661	65 794	69 084	70 466	71 875
Financing gap (=domestic resource envelope - costs, in millions of Cedis)					
Recurrent	-10 568	-41 647	-51 776	18 164	26 531
HIV/AIDS-related	- 472	-22 658	-25 459	-41 402	-57 953
Additional textbook	-67 017	-67 017	-67 017	-81 604	-87 292
Capital	-2 705	-100 456	-84 933	-2 495	12 490
Total Primary Sub-sector	-80 762	-231 777	-229 185	-107 337	-106 224
Primary Teacher Education	-4 583	-7 329	-8 002	-7 807	-7 693
Total UPC GAP (Millions of Cedis)	-85 346	-239 106	-237 187	-115 144	-113 918
Financing gap (=domestic resource envelope - costs, in millions of US\$)					
Recurrent	-1.23	-4.84	-6.02	2.1	3.1
HIV/AIDS-related	-0.05	-2.63	-2.96	-4.81	-6.74
Additional textbook	-7.79	-7.79	-7.79	-9.49	-10.15
Capital	-0.31	-11.68	-9.88	-0.29	1.5
Total Primary Sub-sector	-9.39	-26.95	-26.65	-12.48	-12.35
Primary Teacher Education	-0.53	-0.85	-0.93	-0.91	-0.89
Total UPC GAP (\$US Millions)	-9.92	-27.80	-27.58	-13.39	-13.25

The Ministry of Education is of the view that the above gap for the primary sub-sector should be given urgent attention and priority in the short to medium term. This will enable the Ministry to implement the strategies designed to facilitate the achievement of Universal Primary Completion by 2015. This priority will be reflected in subsequent operational planning.

KNUST

