

Le défi de l'apprentissage

Améliorer la qualité de l'éducation de base
en Afrique subsaharienne

Résumé

**Document de discussion préparé
pour la biennale 2003 de l'ADEA**
Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

Le défi de l'apprentissage :
améliorer la qualité de l'éducation de base
en Afrique subsaharienne

Ce fascicule est un résumé du document *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne* préparé par l'ADEA dans le cadre de l'exercice sur la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne entrepris en 2002-2003. Ce document a été présenté dans sa première version à la biennale de l'ADEA qui s'est déroulée à Grand Baie, Maurice, du 3 au 6 décembre 2003. Il a été édité et publié par la suite.

Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux des auteurs et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Les travaux entrepris dans le cadre de l'exercice sur la qualité de l'éducation ainsi que ce document ont été financés par les fonds du programme de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) auxquels les organisations suivantes ont contribué : Banque africaine de développement (BAD) ; Agence canadienne de développement international (ACDI) ; Agence japonaise de coopération internationale (JICA) ; Agence norvégienne pour la coopération au développement (Norad) ; Agence suédoise de développement international (Asdi) ; Carnegie Corporation de New York ; Commission européenne ; Banque mondiale ; Fondation Rockefeller ; Coopération allemande ; Institut international de planification de l'éducation (IPE) ; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) ; Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) ; Agence des Etats-Unis pour le développement international (USAID) ; Ministère de la Coopération pour le développement, Autriche ; Ministère des Affaires étrangères, Danemark ; Ministère des Affaires étrangères, Finlande ; Ministère des Affaires étrangères, Direction générale de la coopération internationale et du développement, France ; Ministère des Affaires étrangères, Irlande ; Ministère des Affaires étrangères, Pays-Bas ; Department for International Development (DFID), Royaume-Uni ; Direction du développement et de la coopération (DDC), Suisse.

Le Fonds fiduciaire norvégien pour l'éducation (NETF) déposé auprès de la Région Afrique de la Banque mondiale a également contribué au financement de l'exercice sur la qualité de l'éducation de l'ADEA.

Maquette de couverture : Marie Moncet, à partir d'un détail de *La pensée*, oeuvre de Malcom de Chazal

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique
(ADEA) – 2005

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

Institut international de planification de l'éducation

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tél. : +33(0)1 45 03 77 57

Fax : +33(0)1 45 03 39 65

Mél : adea@iiep.unesco.org

Site web : <http://www.ADEAnet.org>

**Le défi de l'apprentissage :
améliorer la qualité
de l'éducation de base
en Afrique subsaharienne**

Résumé

Edité par

Adriaan M. Verspoor

Table des matières

Remerciements	7
Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne	9
La quête de la qualité : un défi impressionnant	9
Le défi de l'apprentissage pour tous	9
Une transition inachevée vers l'éducation de masse	11
La qualité pour tous passe par l'équité	12
Les conflits et le VIH/SIDA compliquent encore la donne	13
L'étude	14
Améliorer la qualité : un bilan de nos connaissances	14
Efficacité des écoles et amélioration scolaire	15
Qualité et équité : deux défis confondus	17
Les principaux corrélats de l'inégalité face à l'éducation	17
Évolution de l'aide internationale	19
Les approches sectorielles	19
Solutions prometteuses et impasses	20
Un programme adapté qui prépare à l'avenir	23
Les preuves en faveur de l'enseignement dans la langue maternelle sont éloquentes	23
Des programmes adaptés à des attentes diverses	23
Réforme des programmes : le processus et le contenu ont la même importance	27
Améliorer la pédagogie dans les classes	29
Les premières années sont cruciales	29
La formation des enseignants en pleine mutation	31
Des écoles dédiées à l'apprentissage	33
Chaque école doit disposer de matériels pédagogiques en quantité suffisante	33
Les chefs d'établissement au cœur de la transformation	34
Soutien et contrôle de l'amélioration scolaire	35
Le nouveau paradigme : atteindre les élèves	37
Atteindre les élèves	37
La demande d'éducation est généralement forte	38
Instaurer des partenariats	39
Restructurer la gestion du secteur de l'éducation	41
Vers une gestion autonome des écoles	41
Une plus grande implication des communautés	43
Piloter l'apprentissage et évaluer les progrès	45
Piloter les progrès de l'apprentissage	45
Piloter les performances du système	47
Le financement de la qualité	49
Faire face à la diversité des conditions locales	50
L'appui des communautés	51
En route vers la qualité – un cadre stratégique	53
Les piliers de l'amélioration qualitative	53
Une culture de la qualité	54
L'éducation, un « organisme vivant »	55

Le rôle des leaders dans une culture de la qualité	55
La mise en œuvre est la clé de la réussite.....	56
L'avenir : apprendre et travailler ensemble	59
L'engagement des dirigeants politiques à agir.....	59
Fixer et hiérarchiser les priorités	60
Le renforcement des capacités.....	62
La généralisation des partenariats.....	62
L'apprentissage par la pratique.....	63
Bibliographie	65

Liste des tableaux

Tableau 1. Principaux facteurs de l'efficacité.....	15
Tableau 2. Disparités sociales dans l'enseignement primaire dans 19 pays d'Afrique*	18
Tableau 3. Coût-efficacité des politiques éducatives.....	22
Tableau 4. Cadre estimatif du coût de l'EPT.....	49
Tableau 5. Conséquences des changements dans les paramètres de valorisation de l'EPT	50

Liste des graphiques

Graphique 1. Répartition des enfants non scolarisés dans le monde.....	10
Graphique 2. Pourcentage d'adultes qui lisent aisément et durée de leurs études initiales.....	11

Liste des encadrés

Encadré 1. L'éducation des filles massai à Kajjado.....	18
Encadré 2. Zambie : le programme de lecture bilingue en primaire.....	24
Encadré 3. Ouganda : le programme scolaire sur le SIDA.....	25
Encadré 4. Guinée et Ouganda : innovations dans la formation des enseignants.....	30
Encadré 5. Bénin : améliorer la fourniture d'intrants.....	34
Encadré 6. Kenya : les groupes de soutien aux chefs d'établissement	35
Encadré 7. Nigéria : scolariser les communautés de nomades et de pêcheurs	38
Encadré 8. Sénégal : les écoles communautaires locales	39
Encadré 9. Ouganda : dévolution de la gestion financière	42
Encadré 10. Madagascar : les contrats-programmes.....	42
Encadré 11. Sénégal : la stratégie du faire-faire.....	43
Encadré 12. Kenya : réforme des examens.....	46
Encadré 13. Mauritanie : la gestion communautaire de la construction de classes	51
Encadré 14. Sénégal : les cahiers des charges et des résultats	56

Remerciements

Le lecteur trouvera dans les pages qui suivent une synthèse de l'ouvrage commandé par l'ADEA pour sa dernière biennale (Maurice, 3-6 décembre 2003), dont le thème principal était « La quête de la qualité ». La version finale de cet ouvrage, préparé par un groupe ad hoc sur la qualité de l'éducation créé par l'ADEA en 2002, est parue en 2005. Adriaan Verspoor, qui est à l'origine du concept et des thématiques de recherche, a fourni une assistance technique et éditoriale à tous les contributeurs. Il est également responsable de la révision finale du document, avant publication, ainsi que de la rédaction de ce résumé. Charlotte Sedel a coordonné le travail des nombreuses personnes qui ont participé à l'élaboration des documents d'appui – soit plus de 3 000 pages de texte.

Ce document est basé sur 22 études de cas nationales approfondies, 8 études réalisées par les groupes de travail de l'ADEA et 33 documents d'appui de spécialistes de l'éducation. L'annexe 1 reprend les titres et les auteurs de ces documents. Les études de cas nationales devaient porter sur l'un des quatre thèmes retenus, les équipes nationales ayant reçu l'appui technique de spécialistes de l'éducation (voir ci-dessous). Pour chacun de ces thèmes, une synthèse a été préparée par le(s) coordonnateur(s) responsable(s).

Les différents chapitres de cet ouvrage se sont appuyés sur ces études ainsi que sur d'autres analyses. Ils ont été rédigés par Martial Dembélé, Vincent Greaney, Thomas Kellaghan, Jeanne Moulton, Alain Mingat, Jordan Naidoo, Mamadou Ndoye, John Oxenham, Jane Schubert, Charlotte Sedel, Bart van Uythem et Adriaan Verspoor, avec l'appui de l'équipe éditoriale de l'ADEA.

Ce processus a reçu le soutien et les conseils de Mamadou Ndoye, secrétaire exécutif de l'ADEA. L'équipe éditoriale a également bénéficié des conseils et des suggestions (i) des membres du comité directeur de l'ADEA lors de la réunion de Chantilly (26 octobre 2002) ; (ii) des coordonnateurs des études de cas nationales et des spécialistes de l'éducation lors des réunions qui se sont tenues à Paris (12-13 décembre 2002), à Saint-Germain-en-Laye (9-15 février 2003) et à Bussy-Saint-Georges (30 juin-3 juillet 2003) ; et (iii) des participants de la biennale 2003 de l'ADEA.

Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne

La quête de la qualité : un défi impressionnant

L'objectif d'un apprentissage et d'un achèvement de l'éducation de base pour tous est au cœur des politiques éducatives des pays d'Afrique subsaharienne qui se sont tous engagés, lors du forum mondial sur l'éducation de Dakar, en 2000, à le concrétiser. Le défi implicite de cet engagement est impressionnant et probablement sans précédent. En dépit d'efforts considérables pour améliorer l'accès, la plupart des systèmes éducatifs de la région sont loin d'atteindre les objectifs de Dakar. A moins que l'augmentation des admissions en première année ne soit suivie par une amélioration de la qualité et de la rétention, la base en ressources humaines indispensable à un développement durable restera scandaleusement réduite. A l'heure actuelle, moins d'un tiers des enfants en âge d'achever leur scolarité acquièrent les connaissances et les qualifications spécifiées dans les programmes nationaux du primaire. Cela compromet les objectifs du développement économique, du progrès social, de la paix et de la démocratie qui sont au cœur du Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD). La quête de la qualité n'est pas seulement un enjeu pour la politique éducative – c'est un défi vital pour le développement.

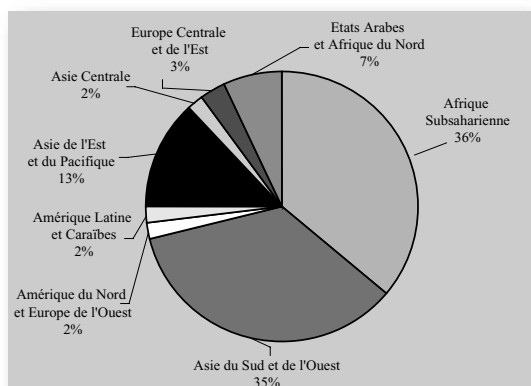
Le défi de l'apprentissage pour tous

Un grand nombre d'enfants africains ne sont toujours pas scolarisés (*Graphique 1*). Le taux brut de scolarisation des pays d'Afrique subsaharienne est de 81,2 % en 2000 – inférieur à celui de toutes les autres régions du monde.

Sur les 115 millions d'enfants d'âge scolaire non scolarisés de par le monde, 42 millions (soit 35 %) vivent en Afrique subsaharienne, alors que cette région ne représente que 10 % de la population mondiale. La scolarisation de ces enfants est un défi majeur pour les pays africains. Mais avec un taux brut d'admission supérieur à 95 %, la difficulté est rapidement devenue un problème de qualité et de rétention et non plus un simple problème d'accès. Dans de nombreuses écoles africaines, le niveau d'apprentissage est si faible

qu'après plusieurs années de scolarité, les élèves ne maîtrisent toujours pas les compétences de base (lecture/écriture et calcul). Par conséquent, si l'on n'accorde pas davantage d'attention à l'amélioration des apprentissages, le mouvement en faveur de l'éducation pour tous (EPT) risque d'être un énorme gâchis. Gâchis, car des ressources importantes seront investies sans que cela ne se traduise en résultats d'apprentissage ; et gâchis, car certains enfants – les futurs adultes – risquent d'abandonner l'école trop tôt ou de rester analphabètes malgré une scolarisation complète en primaire.

Graphique I. Répartition des enfants non scolarisés dans le monde



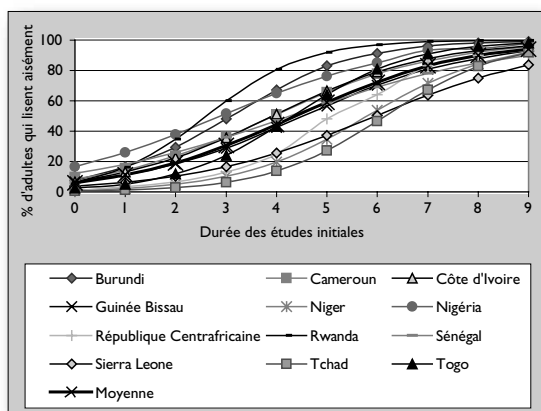
Source : UNESCO 2002

Sur tous les enfants inscrits en première année du primaire, moins des deux tiers achèveront le cycle et, parmi eux, seule une petite moitié maîtrisera les connaissances prévues au programme. De sorte qu'en Afrique subsaharienne, plus de deux enfants sur trois en âge d'achever le primaire arrivent sur le marché du travail avec, au mieux, une maîtrise minimale des compétences de base. Dans de nombreux pays du continent, ce faible niveau d'éducation de la main-d'œuvre limite les perspectives de compétitivité internationale, de croissance économique et de développement social.

Cette inquiétude quant à la qualité de la scolarité est aussi alimentée par les niveaux d'alphabétisation des adultes ayant été scolarisés dans leur jeunesse. Six années d'études primaires devraient permettre à ceux qui les ont suivies d'être durablement alphabétisés. Pourtant, la performance des systèmes scolaires à cet égard est extrêmement variable. Le *Graphique 2* est une synthèse

des données disponibles et reflète le niveau d'apprentissage d'individus ayant fréquenté l'école primaire dans les années 1980, dans la mesure où il s'agit de l'alphabétisation revendiquée d'adultes ayant en moyenne un peu plus de 30 ans. Ces données montrent que (i) le temps passé à l'école est une composante fondamentale de l'apprentissage ; (ii) la productivité de ce temps peut être très différente selon l'efficacité avec laquelle il est utilisé.

Graphique 2. Pourcentage d'adultes qui lisent aisément et durée de leurs études initiales



Source : Calculs by A. Mingat, basé sur les statistiques nationales

Une transition inachevée vers l'éducation de masse

De toute évidence, la plupart des systèmes africains sont incapables actuellement de transmettre les connaissances théoriques et pratiques ainsi que les attitudes que les parents sont en droit d'exiger et la société en droit d'attendre. Les raisons de cette faillite sont multiples et doivent être replacées dans une perspective historique. A l'indépendance, les pays africains ont hérité un système éducatif, coûteux et limité, conçu pour former une petite élite et dont les paramètres d'affectation des ressources interdisaient tout développement linéaire. Il fallait donc introduire de profonds changements pour transformer ce système en un instrument efficace d'éducation de masse. Certains pays ont achevé cette transition mais, dans un grand nombre d'autres cas, cette transition est toujours en cours. En outre, des objectifs de plus en plus ambitieux d'éducation de masse, passant de l'égalité des chances d'inscription à un achèvement

universel du primaire et aux résultats d'apprentissage, sont venus compliquer une situation déjà délicate. Si les pays industrialisés ont mis plus de 50 ans à concrétiser ces objectifs, l'Afrique subsaharienne doit pour sa part y faire face dans un contexte de récession économique, de problèmes majeurs de santé publique provoqués par la pandémie de VIH/SIDA, de persistance de conflits ou de guerres civiles dans un certain nombre de pays et d'insuffisance des capacités d'élaboration des politiques et de mise en œuvre des programmes.

Mais il n'y a pas d'alternative : le défi de la qualité de l'éducation de base doit être relevé sans plus tarder. La conférence de Jomtien, en 1990, avait conclu que les réformes éducatives devaient concentrer leurs efforts sur « les acquis réels de l'apprentissage et sur les résultats plutôt que sur la scolarisation exclusivement » (UNESCO, 1990). Le Forum mondial sur l'éducation de Dakar (2000) a réaffirmé l'engagement de tous les partenaires en faveur des objectifs EPT, tout en constatant que les défis de l'accès, de l'achèvement du primaire, de l'acquisition des apprentissages et de l'équité étaient inextricablement liés aux politiques mises en œuvre en faveur d'une éducation de qualité pour tous.

La qualité pour tous passe par l'équité

La politique d'éducation de base ne se heurte donc pas seulement à un défi qualitatif – elle doit relever le défi de l'équité, de l'égalité des chances d'apprentissage et de réussite. Le concept d'égalité a évolué avec le temps : après avoir désigné l'égalité d'accès, il est devenu synonyme d'égalité des chances – signifiant par là que tous les élèves bénéficient des mêmes conditions d'enseignement et d'apprentissage. Mais une définition encore plus ambitieuse de ce concept d'égalité, qui reflète les préoccupations mises en évidence à Jomtien et confirmées à Dakar, concerne l'égalité des résultats telle que mesurée par la réussite scolaire. De sorte que l'indicateur de progression vers la concrétisation de l'EPT est passé d'un *taux brut de scolarisation* de 100 % à un *taux net de scolarisation* de 100 % puis à un *taux d'achèvement du primaire* de 100 %. Mais la volonté affichée de voir les élèves qui achèvent le primaire maîtriser les connaissances et les compétences spécifiées dans les programmes nationaux est encore plus contraignante. Cette dernière perspective s'intéresse aux inégalités de résultats et pose comme principe que tous les élèves doivent avoir accès à des offres d'apprentissage et au soutien pédagogique nécessaires pour atteindre au moins le niveau attendu de compétences à la fin de leur scolarité.

Les conflits et le VIH/SIDA compliquent encore la donne

Les conflits et le VIH/SIDA qui frappent les pays d'Afrique subsaharienne rendent le défi encore plus complexe. D'une manière générale, les conflits nuisent à l'éducation. Il arrive souvent que des milliers de personnes soient déplacées au sein même de leur pays ou doivent se réfugier à l'étranger, venant ainsi aggraver la situation éducative du pays hôte. Si les bâtiments sont souvent détruits ou détériorés, les manuels scolaires et les supports pédagogiques risquent également d'être abîmés. Les parents et les enfants sont très marqués par les violences, vues ou vécues. Quant aux ministères de l'éducation, ils sont en général mal préparés à gérer le défi de la reconstruction, une fois la paix revenue.

La pandémie du SIDA a frappé 28,5 millions de personnes, enfants et adultes. Le VIH/SIDA a un impact négatif grave sur la capacité des enseignants à effectuer leur travail avec la régularité de rigueur mais il ruine aussi les possibilités de présence et d'apprentissage des élèves, surtout lorsqu'ils sont séropositifs, vivent avec des malades ou ont perdu, du fait de la maladie, leurs parents ou leurs tuteurs.

L'incidence de la morbidité et de la mortalité liées au VIH/SIDA sur les systèmes scolaires des pays d'Afrique subsaharienne a mobilisé l'attention de la communauté internationale et de nombreux gouvernements africains ont organisé des campagnes de sensibilisation et d'information auprès des populations ; ils ont également favorisé l'accès aux médicaments anti-rétrovirus. On constate de plus en plus (Bennell, 2003) que ces efforts ont commencé à porter leurs fruits dans plusieurs pays : ainsi, les actions intenses menées au Botswana, au Malawi et en Zambie pour lutter contre le VIH/SIDA ont sans doute eu un impact positif sur le comportement des enseignants, dans la mesure où les récentes estimations montrent que les taux de mortalité ne sont pas aussi élevés que les projections le laissaient souvent entendre. Cela signifie clairement que les actions engagées doivent se poursuivre et même se renforcer dans le temps. Tout programme réussi de lutte contre le SIDA repose sur plusieurs volets essentiels : une évaluation de la prévalence et du risque ; l'éducation et la prévention ; un dépistage volontaire ; des groupes de conseil et de soutien ; le redéploiement et les transferts de personnel ; l'embauche d'enseignants remplaçants ; les soins médicaux (y compris la mise à disposition de médicaments anti-rétrovirus) ; et la lutte contre la discrimination.

L'étude

Pour approfondir les débats et stimuler les réflexions, l'ADEA a retenu pour l'édition 2003 de sa biennale le thème de « la qualité de l'éducation de base » et mis en place un groupe ad hoc chargé d'étudier sous tous les angles une question centrale :

Comment les pays d'Afrique subsaharienne peuvent-ils, d'une manière financièrement viable, améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de base ?

La méthodologie retenue repose sur l'approche pratique déjà mise en œuvre dans des recherches antérieures de l'ADEA et dont la philosophie consiste à « apprendre par l'action, apprendre de l'action pour développer et améliorer l'action ». Cette approche privilégie le recueil d'informations et l'échange d'expériences entre participants en matière de processus de réforme ; elle préconise aussi le partage des connaissances entre pays, afin de faire naître une vision élargie, de favoriser un ancrage culturel et de permettre le renforcement des capacités techniques et institutionnelles nécessaires à l'amélioration continue de la qualité de l'éducation. Ce processus interactif d'apprentissage part du principe que chaque pays évalue ses propres politiques et initiatives et en partage les leçons avec les autres pays de la région – de sorte que les expériences réussies et/ou prometteuses d'amélioration de la qualité de l'éducation de base puissent être identifiées et analysées.

Les 22 études de cas préparées par des équipes nationales servent de fondement à l'analyse. La plupart des groupes de travail de l'ADEA ont préparé des documents nourris de leurs expériences. Des spécialistes de l'éducation ont également été sollicités pour produire des documents d'appui. Enfin, l'ADEA a demandé aux chercheurs de réseaux régionaux (ROCARE et ERNESA) de procéder à des revues de la littérature produite en Afrique. Tous ces documents ont permis d'enrichir les conclusions des études de cas et de les replacer dans le contexte plus large de l'expérience africaine et internationale.

Améliorer la qualité : un bilan de nos connaissances

La qualité est un concept complexe. La plupart des définitions mettent en avant les différentes composantes d'un modèle de base intrants/processus/résultats qui sous-tend habituellement la recherche et l'analyse politique dans le domaine de l'éducation (UNESCO, 2002). Les analyses proposées dans cet

ouvrage ont retenu un concept de qualité qui insiste sur les résultats cognitifs et affectifs (étayés par des intrants et des processus de qualité) quantifiables en fonction du niveau de connaissances pratiques et théoriques des élèves et de la maîtrise des attitudes inscrites dans les programmes scolaires nationaux.

Efficacité des écoles et amélioration scolaire

Une trentaine d'années de recherches et d'évaluations entreprises dans des perspectives diverses mais complémentaires propose différents filtres au travers desquels la qualité peut être considérée. Chacun de ces courants cherche à comprendre les politiques et les pratiques éducatives censées provoquer une meilleure performance de l'enseignement, de l'apprentissage ou des deux à la fois. Scheerens (2000) a compilé des données sur les pays industrialisés à partir des différentes branches de cette recherche. Parmi les 14 facteurs positivement corrélés à l'efficacité, le *Tableau 1* reprend les plus importants.

Tableau 1. Principaux facteurs de l'efficacité

Facteurs	Composantes
Direction pédagogique (leadership)	<ul style="list-style-type: none"> • Le chef d'établissement est à l'origine de la diffusion des informations • Il soutient et prend l'initiative de la professionnalisation de son personnel
Qualité des programmes/possibilités d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Fixation des priorités en matière de programmes • Possibilités d'apprentissage
Ambiance dans l'école	<p>(a) Ambiance disciplinée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importance accordée à la discipline • Bonne conduite et bon comportement des élèves <p>(b) Ambiance générale en termes d'efficacité et de convivialité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perception correcte des conditions susceptibles de renforcer l'efficacité • Engagement des élèves • Évaluation des rôles et des tâches
Potentiel évaluatif	<ul style="list-style-type: none"> • Suivi de la progression des élèves • Évaluation des processus scolaires • Exploitation des résultats d'évaluation • Archivage des données concernant les performances scolaires
Temps d'apprentissage effectif	<ul style="list-style-type: none"> • Durée • Contrôle des absences • Temps passé dans la classe

Les recherches sur l'amélioration scolaire ont examiné quelles étaient les conditions nécessaires pour l'amélioration de l'efficacité scolaire et sont parvenues à un solide consensus quant aux facteurs clés de l'amélioration scolaire – notamment le leadership, la coopération du personnel et des politiques scolaires orientées sur les résultats (Hopkins, 2001).

Une autre conclusion importante concerne le fait que les dispositions les plus efficaces pour favoriser les élèves issus de milieux défavorisés sont à rechercher directement dans les écoles et dans les classes, surtout lorsque celles-ci s'attachent à l'apprentissage des fondamentaux et font appel à une pédagogie directe. Les résultats de recherches menées dans les pays en développement sont très proches, avec néanmoins une différence de taille concernant les facteurs scolaires et, notamment, la disponibilité des ressources de base. Mais il est désormais évident que le seul fait de fournir les ressources de base et de connaître les facteurs contribuant à l'apprentissage n'entraîne pas automatiquement une utilisation efficace de ces outils ou une évolution des pratiques pédagogiques. Autre conclusion essentielle – le fait de reconnaître que les changements dans les processus d'enseignement et d'apprentissage qui se déroulent en classe n'impliquent pas seulement l'attitude des enseignants mais aussi leurs croyances (Fullan, 2000). Plusieurs leçons s'imposent pour parvenir à une amélioration scolaire durable :

- Le changement prend du temps ;
- Le changement provoque au départ angoisse et incertitudes ;
- Le soutien technique et psychologique est crucial ;
- L'apprentissage de nouvelles compétences doit intervenir de manière progressive et empirique ;
- L'environnement organisationnel, dans l'école et vis-à-vis de l'école, a un impact sur l'amélioration scolaire ;
- Pour réussir, tout changement doit se faire dans un esprit de collaboration, avec un juste équilibre entre pression et soutien.

Qualité et équité : deux défis confondus

La répartition équitable des chances d'apprentissage est désormais un objectif international, accepté de tous, et qui guide la politique et l'action des différents pays. La qualité est ainsi devenue inextricablement liée à l'équité.

Les principaux corrélats de l'inégalité face à l'éducation

Des analyses récentes confirment que la pauvreté, la ruralité et le sexe continuent d'être les trois corrélats les plus fortement liés à l'assiduité et aux résultats scolaires (*Tableau 2*). L'impact de la pauvreté sur les inscriptions, la rétention et l'achèvement est particulièrement frappant. Alors que, dans les milieux aisés, près de sept enfants sur dix vont au terme de leur cycle avec succès, ce n'est plus le cas que pour trois enfants sur dix dans les milieux les plus pauvres. La deuxième variable importante est le lieu de résidence (zones rurales/zones urbaines). Ces deux variables ont encore plus de poids pour les filles : d'une manière générale, seule une fille sur trois est susceptible d'achever ses études primaires, contre un garçon sur deux, et la proportion passe à une fille sur cinq dans les zones rurales les plus pauvres.

Une pédagogie médiocre est très probablement l'une des premières causes de l'échec des élèves en termes d'acquisition des compétences et des connaissances attendues et de réussite aux examens. C'est donc une source considérable d'inégalité. Si les pays veulent résoudre les problèmes d'accès et de qualité de l'éducation pour les populations rurales pauvres – et notamment les filles – ils devront accorder ouvertement la priorité à l'analyse des obstacles et des éventuelles inégalités qui affectent ces populations.

Si les facteurs liés à la demande jouent probablement un rôle dans ce décalage entre les sexes – comme en témoignent par exemple les expériences du FEA/FAWE avec la communauté massaï dans le district de Kajiado, au Kenya (*Encadré 1*) – l'amélioration des taux d'inscription des filles dans de nombreux pays africains et les expériences de pays d'Amérique latine et d'Asie montrent sans ambiguïté possible qu'il est possible de le réduire. Dans sept pays d'Afrique subsaharienne, les filles ont davantage de chances d'aller à l'école

que les garçons et dans neuf autres, l'impact du sexe sur la fréquentation scolaire n'est pas statistiquement significatif. Ces données semblent indiquer que, sous réserve d'instaurer des conditions favorables, les obstacles à l'éducation des filles disparaîtraient. Les responsables politiques doivent donc identifier ces conditions et prendre toutes les mesures correctrices qui s'imposent.

Tableau 2. Disparités sociales dans l'enseignement primaire dans 19 pays d'Afrique*

Indicateur		Taux brut de scolarisation (%)	Taux d'admission en 1 ^{ère} année (%)	Taux de survie (%)	Taux d'achèvement (%)
Moyenne de l'échantillon		78,2	71,9	58,0	41,7
Sexe	Garçons	84,5	76,9	61,4	47,2
	Filles	72,1	66,8	54,2	36,2
	Différence (filles / garçons)	12,4	10,1	7,2	11,0
	Ratio (filles / garçons)	0,84	0,87	0,88	0,77
Lieu de résidence	Zones urbaines	103,5	88,4	69,0	61,0
	Zones rurales	70,1	65,4	42,8	28,0
	Différence (rural / urbain)	33,5	22,9	26,2	33,0
	Ratio (rural / urbain)	0,68	0,74	0,62	0,46
Quintile de revenu	Q5 (20 % les plus riches)	106,7	89,9	76,3	68,6
	Q1 (20 % les plus pauvres)	62,1	53,3	43,9	23,4
	Différence (Q5-Q1)	44,6	36,6	32,4	45,2
	Ratio (Q1 / Q5)	0,57	0,59	0,58	0,34

* Angola, Bénin, Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire, Guinée, Guinée-Bissau, Madagascar, Malawi, Mauritanie, Niger, Nigéria, Ouganda, République centrafricaine, Rwanda, Sierra Leone, Tchad, Togo et Zambie.

Source : Mingat 2003

Encadré I. L'éducation des filles massaï à Kajiado

Lors d'ateliers organisés pour les chefs locaux, le FEA/FAWE s'est assuré que « la question des pratiques culturelles dépassées que sont le mariage et les grossesses précoces des filles, qui compromettent leur éducation, était effectivement abordée. D'autres problèmes ont été identifiés, comme l'absence de sensibilisation des communautés à l'importance de l'éducation, notamment pour les filles, et le manque de mobilisation et de participation des communautés au processus de planification et de mise en œuvre de l'éducation au sein de leurs villages ». Il faut noter que, parallèlement aux discussions sur ces problèmes coutumiers et culturels, des mesures de réconciliation et d'apaisement ont été prises : les chefs se sont engagés à ce que les filles qui s'étaient rebellées contre un mariage précoce parce qu'elles voulaient d'abord finir leurs études puissent se réconcilier avec leurs familles.

Évolution de l'aide internationale

Dans le sillage de la conférence de Jomtien (1990), les agences d'aide bilatérales et multilatérales ont multiplié leurs efforts de soutien aux programmes d'enseignement de base et aux réformes des politiques éducatives. Mais plusieurs facteurs conjugués – accent mis sur l'élargissement de l'accès, relatif manque d'intérêt face à la nécessité d'améliorer les résultats d'apprentissage, poursuite d'objectifs de résultats trop ambitieux, sous-estimation des contraintes de capacités, absence d'un cadre de financement viable et fragmentation de l'aide extérieure – ont souvent compromis l'atteinte des résultats attendus, notamment en termes d'amélioration qualitative.

Les approches sectorielles

Dans un tel contexte, les approches sectorielles (SWAp) s'imposent comme un processus favorable à un programme complet de développement sectoriel assurant une cohérence à l'aide des bailleurs internationaux et, de plus en plus, des ONG, mais aussi aux priorités de financement des gouvernements. Dans ce cadre, tous les financements importants pour le secteur viennent appuyer une politique sectorielle et un programme de dépenses uniques, associés aux processus nationaux de préparation budgétaire, placés sous la direction des autorités nationales qui adoptent des approches communes dans l'ensemble du secteur et font progressivement appel aux procédures publiques de déboursement et de reddition de compte pour la totalité des fonds obtenus. Sur les 48 pays d'Afrique subsaharienne, une quinzaine participe actuellement activement à des SWAp. Ils ont fixé les priorités nationales de l'amélioration de la qualité dans un contexte de répartition équitable des fonds sectoriels. Ils se sont également engagés à prendre l'initiative de partenariats avec des organisations internationales, construits autour de cibles et de stratégies largement consensuelles.

Les SWAp contribuent à surmonter les limites de l'approche par projet. Même s'ils restent incertains, les premiers résultats sont prometteurs : les fondements analytiques des réformes sectorielles ont été renforcés, la participation et la consultation ont été intégrées au processus d'élaboration des politiques et les passerelles entre politique et mise en œuvre ont été consolidées. Les SWAp ont instauré un environnement permettant de tenir compte de manière explicite des arbitrages intra et intersectoriels, d'acheminer directement les ressources dans les écoles (Guinée, Kenya, Ouganda et Tanzanie) et de généraliser des projets pilotes (Guinée, Mali et Zambie). Enfin, les ONG sont de plus en plus considérées comme des partenaires opérationnels et efficaces sur

lesquels les pouvoirs publics peuvent s'appuyer pour atteindre les populations vivant dans des zones reculées.

Mais des défis importants demeurent. Premièrement, les gouvernements devront élargir leurs partenariats au-delà des grandes agences d'aide et garantir la participation des acteurs nationaux et internationaux tout au long des processus de conception, d'examen et de mise en œuvre du programme. Deuxièmement, les programmes de développement sectoriel devront prendre des dispositions explicites pour inclure des mécanismes d'appui aux innovations et aux expériences. Enfin, les dispositifs financiers devront être flexibles afin de pouvoir s'adapter aux contraintes législatives et institutionnelles des principaux partenaires financiers. La manière dont les SWAP traitent notamment ce type de défis peut varier considérablement. De fait, l'une des forces de cette approche est la flexibilité dans la prise en compte des ambitions et des contraintes des partenaires.

Solutions prometteuses et impasses

Le défi financier implicite posé par les objectifs de l'EPT est considérable et impose une allocation efficace des ressources en direction des intrants abordables associés à un renforcement de l'apprentissage. Les chercheurs ont étudié les facteurs scolaires et non scolaires ayant un impact sur l'apprentissage des élèves et sont parvenus aux résultats suivants :

- le niveau de formation des enseignants a des effets variables et le fait d'avoir suivi plus de dix ans d'études générales n'a probablement pas d'impact réel sur l'apprentissage des élèves ;
- une formation initiale de courte durée accompagnée d'un appui à l'enseignant débutant peut être aussi efficace qu'une longue formation initiale ;
- la formation continue des enseignants, telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui, ne semble pas avoir d'impact notable ;
- le fait que chaque élève dispose d'un manuel dans les matières principales contribue probablement nettement à l'apprentissage ;
- les systèmes à double vacation nuisent pratiquement toujours à l'apprentissage alors que l'enseignement multigrade n'a généralement pas d'impact négatif et peut favoriser une amélioration sensible des pratiques pédagogiques ;
- les filles abandonnent moins leurs études lorsque l'enseignant est une femme ;
- jusqu'à 60 élèves par classe, la taille des classes ne semble pas affecter significativement l'apprentissage ;

- les repas distribués à l'école ont surtout un impact positif sur l'assiduité des élèves ;
- la formation préscolaire semble contribuer positivement à l'apprentissage des élèves ;
- le temps consacré à l'apprentissage a un impact important sur les résultats ;
- le redoublement a rarement un effet durable sur l'apprentissage des élèves ; il est corrélé à un taux d'abandon élevé.

Tous ces facteurs n'ont pourtant qu'un pouvoir explicatif limité, même si dans les pays en développement on observe bien plus des 10 à 15 % de variation constatée habituellement dans les pays industrialisés. Le reste est probablement lié à l'utilisation des ressources. En outre, c'est la relation entre le coût d'une variable donnée et son impact sur l'apprentissage qui en détermine la rentabilité (coût-efficacité), comme l'illustre le *Tableau 3*. Les interventions bon marché et extrêmement efficaces sont autant de solutions prometteuses que les décideurs pourraient choisir, plutôt que de s'engager dans l'impasse d'interventions coûteuses et peu efficaces.

Aucun apprentissage ne peut se concrétiser si les intrants essentiels ne sont pas disponibles. Mais, en dernière analyse, c'est la combinaison entre intrants et processus – programme adapté, enseignants compétents, stratégies pédagogiques efficaces et environnement scolaire propice – qui entraînera de véritables résultats d'apprentissage. Pour la plupart des pays, le défi politique le plus délicat est d'arriver à garantir la présence d'un nombre suffisant d'enseignants compétents. Les besoins de recrutement vont considérablement augmenter au cours des dix prochaines années alors même que le niveau de ressources publiques disponibles pour assumer l'augmentation automatique de la masse salariale sera probablement réduit.

On constate, et cela n'a rien d'étonnant, que des changements majeurs sont intervenus – et interviennent toujours – dans de nombreux pays au niveau de la composition du corps enseignant et de l'organisation des formations qui lui sont destinées. Dans plusieurs pays déjà, les enseignants volontaires et contractuels sont plus nombreux que les enseignants fonctionnaires.

Les résultats récents d'études du PASEC¹ montrent qu'il faudra sans doute revoir les principes traditionnels régissant les politiques de recrutement et de

1. Michaelova (2002, 2003) et Mingat (2003) proposent une synthèse de la plupart de ces résultats.

formation des enseignants, notamment au niveau de la croyance selon laquelle les élèves obtiennent de meilleurs résultats si les enseignants :

- ont un niveau d'éducation générale supérieur au BEPC ;
- ont suivi une formation initiale longue ;
- perçoivent des salaires élevés et bénéficient de la sécurité de l'emploi.

Tableau 3. Coût-efficacité des politiques éducatives

Variable	Solutions prometteuses	Impasses
Programmes scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Les programmes bilingues avec l'utilisation des langues africaines comme moyen d'instruction dans les petites classes. • Contenu organisé autour d'un nombre limité de matières. • Pédagogie directe faisant appel à des outils structurés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Langues des anciennes puissances coloniales utilisées tout au long du cycle. • Découverte de l'enseignement et de la pédagogie ouverts.
Matériels d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Un manuel par élève dans les matières principales. • Un cahier et des fournitures. • Fournitures scolaires dans les classes. • Guides de l'enseignant. • Bibliothèque scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Équiper les classes avec des ordinateurs.
Temps	<ul style="list-style-type: none"> • 900 heures d'enseignement. • Présence régulière de l'enseignant. • <u>Système de remplacement des enseignants absents.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation des enseignants en vacation double.
Infrastructures	<ul style="list-style-type: none"> • Construction de classes gérée par les communautés. • <u>Double utilisation des classes par rotation.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Appels d'offre à l'échelle du pays.
Enseignants et écoles	<ul style="list-style-type: none"> • Formation continue et soutien professionnel. • Formation à distance pour les enseignants. • Femmes enseignantes. • Gestion autonome des écoles. • Formation des chefs d'établissement comme leaders pédagogiques et de la transformation. • <u>Appui des conseillers pédagogiques.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Formation initiale de longue durée. • Gestion centralisée. • Inspections traditionnelles. • Spécialisation des enseignants.
Élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Implication de la communauté dans la distribution des repas dans les écoles. • Programmes de DPE et préscolaires gérés par la communauté. • Santé scolaire (micro-nutriments et médicaments anti-parasites). 	<ul style="list-style-type: none"> • Services fournis par les agences gouvernementales centrales.
Parents	<ul style="list-style-type: none"> • Comités de gestion scolaire ayant autorité pour l'allocation des ressources et l'organisation de l'école. • <u>Alphabétisation des adultes.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • La responsabilité sans les ressources.

Ces résultats devront bien entendu être confirmés, analysés en profondeur et minutieusement ajustés. Leurs implications pour les politiques devront être soigneusement étudiées alors que les pays – dans leur quête d'une éducation de qualité pour tous – sont en train de formuler des politiques nationales de recrutement et de déploiement des enseignants.

Un programme adapté qui prépare à l'avenir

Un programme scolaire pertinent donne un sens à l'apprentissage et le relie à l'expérience et à l'environnement de l'enfant ; il répond par ailleurs aux attentes et aux demandes des parents tout en préparant l'enfant non pas au monde d'aujourd'hui mais à l'évolution de la société au cours des 50 prochaines années. Dans un contexte de mondialisation et de transformation rapide où les capacités d'adaptation et d'innovation, de mobilité sociale et professionnelle et d'inventivité sont vitales, l'une des caractéristiques fondamentales d'un programme scolaire pertinent réside dans sa flexibilité – son ouverture et son adaptabilité aux besoins locaux et aux futures attentes. Ces objectifs sont à la base des réformes des programmes qui :

- sont en phase avec les différents buts de l'éducation, et cela concerne aussi les réformes introduisant la (pré-)professionnalisation, le travail productif/manuel, l'éducation à l'environnement et la santé ;
- visent à l'introduction des langues africaines comme vecteur de l'enseignement ;
- sont conçues pour améliorer l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage en faisant appel à des innovations telles que les programmes suivant l'approche par compétences et l'enseignement centré sur l'élève ;
- entendent améliorer l'organisation et la gestion des classes ainsi que les effectifs scolaires, grâce notamment aux systèmes d'enseignement multi-grade et à double vacation.

Les preuves en faveur de l'enseignement dans la langue maternelle sont éloquentes

Pour l'Afrique subsaharienne, le fait de relier l'enfant à son contexte signifie avant toute chose d'opter pour un enseignement dans la langue maternelle – au moins pendant les premières années de la scolarité. Mais cela impose aussi de proposer un contenu ancré dans la culture et l'environnement locaux. Les expériences du Burkina Faso, du Mali et de la Zambie (*Encadré 2*) proposent des solutions pour relever le défi de l'enseignement dans les langues africaines.

Des programmes adaptés à des attentes diverses

Afin de répondre aux attentes professionnelles et économiques des parents et de la société, les programmes scolaires devront insister sur l'acquisition des

compétences de base. Dans un monde où la croissance d'un pays est de plus en plus liée à sa capacité à se positionner sur un marché mondial concurrentiel et où les processus de production évoluent très rapidement, les programmes de l'éducation de base devront préparer les élèves aux conditions d'emploi qui prévaudront dans 50 ans ou plus et leur faire acquérir, outre les compétences demandées aujourd'hui, une capacité d'adaptation aux compétences de demain.

L'éducation à la santé occupe une place fondamentale depuis que l'on a pris conscience du rôle que l'éducation peut jouer dans la lutte contre le VIH/SIDA. L'expérience de l'Ouganda (*Encadré 3*) est, à cet égard, particulièrement encourageante.

Encadré 2. Zambie : le programme de lecture bilingue en primaire

Pour les élèves de première année, la lecture et l'écriture sont enseignées dans une langue zambienne parallèlement à un enseignement de l'anglais parlé. En deuxième année, l'enseignement dans une langue zambienne se poursuit et l'on introduit un enseignement de l'anglais écrit et parlé en s'appuyant sur les acquis de la première année. De la troisième à la septième année, on consolide l'enseignement de la lecture et l'écriture dans une langue zambienne et en anglais. Les sept langues zambiennes retenues et l'anglais sont toutes des langues d'enseignement, chacune étant utilisée pour apprendre à lire et à écrire dans cette langue. Pour les autres matières, et quel que soit le niveau, l'anglais – qui reste la langue officielle du pays – est la langue d'enseignement. Cependant, l'enseignant et les élèves peuvent s'exprimer en anglais ou dans une langue zambienne, pour mieux faire passer leur pensée. Des manuels scolaires assortis de guides de l'enseignant ont été élaborés. Les enseignants ont reçu une formation pour enseigner en deux langues – une langue zambienne et l'anglais. Les contenus de la formation sont consignés dans le manuel de formation *New Breakthrough To Literacy Training Manual*.

Lancé en 1998 comme projet pilote dans deux circonscriptions et impliquant 25 écoles, 50 enseignants et 2 000 élèves, le programme de lecture en primaire (*Primary Reading Programme* ou PRP) a connu une expansion rapide et couvre depuis l'année scolaire 2002-03 la totalité des 4 271 écoles primaires du pays. Cette expansion rapide est due aux excellents résultats enregistrés. On a en effet observé en première année lors d'un test en langue zambienne (en 2000) une amélioration de 780 % par rapport aux données de base de 1999 et, en deuxième année lors d'un test en anglais, une amélioration de 575 %. Enfin, de la troisième à la cinquième année, l'amélioration des résultats en lecture varie de 165 % à 484 %. D'une manière générale, les enfants obtiennent le niveau souhaité dans les langues zambiennes et accusent une année de retard en anglais alors que les données de base montraient qu'ils avaient au moins deux ans de retard dans les deux cas.

Encadré 3. Ouganda : le programme scolaire sur le SIDA

L'Ouganda est l'un des premiers pays à avoir mis en place un programme d'enseignement sur le SIDA. En 1986, le ministère de l'éducation a lancé une importante campagne comprenant notamment l'élaboration de programmes pour l'enseignement primaire et secondaire, des séminaires, des ateliers de formation pour les enseignants, des pièces de théâtre sur le SIDA mais aussi, et surtout, l'introduction de l'éducation préventive au VIH dans la politique nationale. Deux lettres d'information ont été largement distribuées : *Straight Talk* pour les élèves des écoles secondaires et *Young Talk* pour ceux du primaire. Le *Madarasa AIDS Education and Prevention Project* (MAEP), conduit par l'Islamic Association of Uganda (IMAU) et l'UNICEF, a été introduit dans 350 écoles avec pour objectifs de diffuser des informations et d'apprendre à se comporter avec des individus infectés.

Depuis, des signes encourageants sont observés : déclin des infections au VIH ; baisse du taux de jeunes femmes (15-19 ans) enceintes infectées – de 29,5% en 1992 à 10-14% en 1996 ; report du premier rapport sexuel ; réduction du nombre de partenaires occasionnels ; et augmentation de l'utilisation du préservatif.

Réforme des programmes : le processus et le contenu ont la même importance

De nombreuses réformes des programmes ont échoué lors de la phase de mise en œuvre et n'ont pas été à la hauteur des espérances – en ne tenant pas compte des attentes des parents ou en n'identifiant pas leurs conséquences pratiques pour les enseignants. Quand il s'agit de programmes scolaires, le processus de réforme ou d'innovation est aussi important que le contenu. L'établissement et le bon fonctionnement d'un partenariat multiforme, la clarification des rôles et responsabilités des différents acteurs et entités impliqués, la participation modulée de ces acteurs et entités, le réalisme des attentes et la prise en compte des réalités de la pratique de classe sont les conditions sine qua non de la réussite de toute opération de réforme ou d'innovation (Plante, 2003). Faute de réunir ces conditions – notamment en termes de participation – la réforme court deux risques : celui d'être perçue « comme un acte purement politique et administratif, pouvant être mené sans la collaboration réelle de l'ensemble des personnes concernées. Plus grave encore, [celui] d'adopter une vision pragmatique étroite qui ramène l'implantation d'une réforme des programmes, à l'origine conçue comme une activité pédagogique qui peut avoir des conséquences administratives, à une activité administrative qui peut avoir des conséquences pédagogiques » (Plante, 2003, traduction ADEA).

Améliorer la pédagogie dans les classes

La classe est le lieu de la transformation des intrants en apprentissage. Si l'enseignant est incompetent, le programme n'a aucune chance d'être efficacement mis en œuvre. En Afrique subsaharienne, l'amélioration des pratiques pédagogiques devra passer par une évolution des méthodes traditionnelles d'apprentissage basées sur le par-cœur et qui prévalent encore dans une grande majorité d'écoles. Partout dans le monde, les initiatives visant à l'adoption d'approches pédagogiques ouvertes – comme l'apprentissage par la découverte, l'approche par compétences et l'enseignement centré sur l'enfant – se sont heurtées à de grandes difficultés. Étant donné la réalité des classes africaines, qui sont le plus souvent surchargées ou multigrades, il semble plus réaliste de recommander au départ l'adoption de pratiques pédagogiques plus directes et ouvertement centrées sur l'apprentissage. Des expériences prometteuses existent dans ce domaine – comme le recours à des outils d'auto-formation fortement structurés associés à une pédagogie explicite de transmission du nouveau contenu : c'est le cas notamment de l'Escuela Nueva (Colombie) et du BRAC (Bangladesh).

Les premières années sont cruciales

La priorité doit être accordée à l'évolution des pratiques pendant les deux premières années de la scolarité. En effet, ces années sont cruciales pour la construction de l'avenir éducatif d'un enfant puisque c'est là que sont posés les jalons de l'acquisition des compétences de base. Des recherches conduites aux États-Unis montrent que le niveau de lecture en fin de première année de scolarité est un indicateur extrêmement fiable de la réussite scolaire future de l'enfant. Pourtant, de nombreux enfants sont loin de bénéficier des conditions requises pendant ces années fondatrices. Ce constat souligne l'importance de programmes DPE coût-efficaces préparant les enfants à la scolarité formelle et d'interventions concernant le contexte d'apprentissage des premières années de scolarité.

Encadré 4. Guinée et Ouganda : innovations dans la formation des enseignants

Confrontée à une pénurie de 2 000 enseignants par an, la Guinée a décidé en 2000 de restructurer son programme de formation initiale des enseignants, de trois ans, et de tester un modèle alternatif susceptible d'augmenter la production sans nuire à la qualité et qui insistait sur les connaissances et la pratique pédagogiques. Pendant la première année, les cours théoriques sont émaillés de stages pratiques d'enseignement dans des écoles ordinaires sélectionnées, sous la supervision de conseillers pédagogiques en collaboration avec l'enseignant associé et le chef d'établissement. La deuxième année est consacrée à un stage pratique au cours duquel les futurs enseignants assument l'entière responsabilité d'une classe. Un conseiller pédagogique et un enseignant associé sont là pour les épauler. L'objectif quantitatif a été largement dépassé, le programme ayant réussi à former 1 522 nouveaux enseignants (dont 37 % de femmes) par an, contre moins de 200 auparavant et ce, sans préjudice pour la qualité. Une évaluation réalisée en 2002 par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) a constaté que, globalement, les élèves dont l'enseignant était issu de ce nouveau programme obtenaient de meilleurs résultats que ceux dont l'enseignant avait suivi le programme précédent. En outre, les élèves dont l'enseignant faisait partie de la deuxième promotion du programme obtenaient de meilleurs résultats non seulement que ceux dont l'enseignant était issu de la première promotion mais aussi que ceux dont l'enseignant avait suivi l'ancien programme, traduisant ainsi un gain d'efficacité du programme.

En Ouganda, le ministère de l'éducation combine l'enseignement à distance et des sessions résidentielles de courte durée pendant les vacances pour offrir une formation continue à tous les enseignants en poste, les chefs d'établissement, les tuteurs chargés de l'extension des services éducatifs (*outreach*), les gestionnaires (en particulier les inspecteurs de district), les comités de gestion scolaire, les associations parents/enseignants et les animateurs communautaires. Les chefs d'établissement suivent un programme diplômant bien spécifique d'un an pour acquérir des bases en gestion.

Les programmes sont mis en œuvre *via* un réseau de centres de coordination, chacun gérant en moyenne un groupe de 22 écoles participantes. Dans chaque groupe, une école sert de centre de coordination scolaire. Les tuteurs des centres de coordination sont équipés de motocyclettes et/ou de bicyclettes pour pouvoir se déplacer plus facilement. Ils doivent se rendre au moins une demi-journée par mois dans chacune des écoles participantes. Ils entretiennent aussi des relations avec les communautés locales *via* les réunions du comité du centre de coordination et sont régulièrement en contact avec les bureaux de district chargés de l'éducation dont ils dépendent. Il semble que ce système ait redonné de l'énergie aux enseignants, amélioré l'équité du déploiement des enseignants qualifiés sur tout le territoire et redynamisé la profession d'instituteur en Ouganda.

La formation des enseignants en pleine mutation

Les pratiques pédagogiques souhaitables retenues par un pays, quelles qu'elles soient, auront des implications sur la préparation des enseignants, pendant la formation initiale et continue. A cet égard, les modalités de formation, de recrutement et de rémunération des enseignants connaissent aujourd'hui de profondes évolutions. Certains pays – comme la Guinée – recrutent désormais des enseignants avec un meilleur bagage général et leur proposent une formation initiale plus courte mais comprenant davantage d'expérience pratique dans les classes.

De plus en plus, les nouveaux enseignants – avec ou sans formation initiale – ont un statut de contractuels, souvent embauchés par les autorités de district ou les communautés. Cette évolution fait peser de nouvelles demandes sur les systèmes de formation continue, qui doivent être capables de répondre aux besoins d'une force enseignante de plus en plus diversifiée. La Guinée et l'Ouganda (*Encadré 4*) ont pour ce faire instauré des programmes décentralisés visant à une amélioration permanente des pratiques pédagogiques, au lieu de maintenir des offres ponctuelles de formation continue, émanant du niveau central

Des écoles dédiées à l'apprentissage

Toute tentative d'amélioration scolaire doit reposer sur la volonté explicite de privilégier l'apprentissage (Hopkins, 2001). La plupart, sinon la totalité des projets ou programmes visant à améliorer la qualité anticipent un impact positif sur l'apprentissage. Mais en réalité, l'accent a souvent été mis sur la fourniture des intrants scolaires². On observe de plus en plus des efforts pour (i) faire en sorte que les choix d'investissement soient guidés par des objectifs d'apprentissage explicites (Heneveld et Craig, 1996) ; (ii) avoir une vision de l'enseignement et de l'apprentissage qui contribuera à la concrétisation de ces objectifs ; et (iii) assurer un suivi rigoureux de l'apprentissage et exploiter les informations ainsi obtenues à des fins d'évaluation formative.

Chaque école doit disposer de matériels pédagogiques en quantité suffisante

Si l'on veut que tous les élèves aient de réelles chances d'apprentissage, il faudra mettre à disposition de chacun suffisamment de supports pédagogiques. Le Bénin (*Encadré 5*) et le Kenya ont ainsi listé les intrants indispensables. Les enseignants doivent être préparés à les utiliser, connaître les stratégies pédagogiques efficaces et être prêts à adopter et adapter de telles pratiques. Mais le processus d'amélioration scolaire doit, pour être durable, impliquer l'école tout entière. Il faut créer dans les écoles les conditions qui garantissent que les individus recevront l'appui nécessaire tout au long de cette expérience, inévitablement délicate et complexe, qui consiste à modifier ses modes de pensée et d'action. L'expérience de la fondation Aga Khan au Kenya et du programme namibien de formation des enseignants de l'éducation de base illustre bien les difficultés inhérentes aux processus de rénovation pédagogique et propose une leçon fondamentale : la portée et le rythme seront très variables d'un établissement à l'autre, en fonction du contexte socioéconomique, des ressources internes de l'école, de ses précédentes expériences de changement et de l'efficacité de l'aide extérieure.

2. Seuls six des 17 programmes analysés pour étudier leur impact sur l'efficacité des écoles affichaient clairement comme priorité l'amélioration de l'apprentissage des élèves (chapitre 8 du livre complet).

Encadré 5. Bénin : améliorer la fourniture d'intrants

Dans le cadre d'un vaste programme de réforme sectorielle, le ministère de l'éducation nationale du Bénin a lancé dans le milieu des années 1980 un processus participatif qui a débouché sur la définition et l'adoption d'un ensemble de 50 normes qualitatives. Une évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage menée à l'échelle du pays et se servant de ces normes comme indicateurs a révélé, qu'en moyenne, les écoles se situaient à moins d'un tiers du niveau minimum souhaitable. D'où la définition de dix normes prioritaires à utiliser lors de la conception de plans triennaux d'intervention et d'investissement dans les zones prioritaires, pour rehausser ou maintenir les caractéristiques des écoles au niveau minimal. Parmi ces normes, l'impression et la mise à disposition d'un manuel de français et d'un manuel de mathématiques pour deux élèves, d'un cahier d'exercices par élève et de 10 000 guides de l'enseignant par matière dans toutes les matières. L'exécution de ces plans entre 1996 et 2001 semble avoir amélioré certains indicateurs, comme le taux brut de scolarisation (qui est passé de 68,84 % à 88,49 %), la parité entre les sexes (de 0,61 à 0,69), les redoublements (de 25,11 % à 19,84 %), la rétention (de 41,8 % à 49,2 %) ou l'achèvement (de 34,3 % à 36,1 %). Cependant, ces résultats sont considérés comme inférieurs aux attentes. Parmi les facteurs explicatifs, une augmentation de 35,7 % du nombre d'écoles au cours de la période considérée, la pénurie d'enseignants, un dysfonctionnement du réseau de formation professionnelle, la présence dans le corps enseignant de 40 % d'individus non qualifiés et l'absence de manuels scolaires qui en outre, lorsqu'ils existent, ne sont pas vraiment utilisés.

Les chefs d'établissement au cœur de la transformation

Les données qui prouvent que, pour réussir, le processus d'amélioration de la qualité doit impliquer l'ensemble de l'école et être conduit par le chef d'établissement sont très éloquentes. Pourtant, souvent confinés à un rôle purement administratif, les chefs d'établissement sont confrontés à un défi pour lequel rares sont ceux qui y ont été préparés – le leadership pédagogique. Mais le plus important est l'émergence du rôle de transformation du directeur qui consiste à promouvoir et coordonner les efforts des enseignants et des partenaires communautaires pour améliorer les processus d'apprentissage et d'enseignement et pour renforcer les capacités de la communauté scolaire à mettre en œuvre le changement et à conforter l'efficacité de l'école. Il convient avant tout d'améliorer le processus de sélection des chefs d'établissement, en renonçant au principe de l'ancienneté au profit des compétences. En outre, les programmes de formation qu'un certain nombre de pays ont introduits (*Encadré 6*) pour préparer les chefs d'établissement à leur nouveau rôle sont des exemples de pratiques prometteuses susceptibles de contribuer significativement à l'objectif d'une éducation de qualité pour tous.

Le rôle des chefs d'établissement devient encore plus vital à mesure que les réformes adoptées en Afrique intègrent la notion de « gestion autonome des écoles » et fournissent directement aux écoles des fonds pour les intrants hors salaires des enseignants (comme au Kenya, au Mozambique, en Ouganda et en Tanzanie) et les dépenses de formation (Mauritanie, Ouganda et Tanzanie). L'affectation de ces ressources nécessite souvent un travail considérable de planification de la part des chefs d'établissement, avec en général la collaboration des comités de gestion scolaire et des associations de parents/enseignants. Rares sont les chefs d'établissement correctement préparés à ces nouvelles responsabilités. Le renforcement des capacités au sein des écoles et dans les organisations communautaires conditionne la réussite des programmes d'amélioration scolaire.

Encadré 6. Kenya : les groupes de soutien aux chefs d'établissement

Le Kenya a lancé le programme PRISM (gestion des écoles primaires) en 1996, dans l'objectif de développer les compétences de la totalité des 16 700 chefs d'établissement du pays dans les domaines essentiels de la gestion scolaire – y compris la gestion des programmes – et de la gestion du personnel et des ressources financières, matérielles et physiques. Pour en garantir la pérennité, ce programme a dès le départ été conçu pour renforcer les structures de soutien professionnel en place et identifier les ressources dans la communauté et l'environnement scolaire de chacun des chefs d'établissement. La clé du programme réside dans les groupes de soutien aux chefs d'établissement (HTSG), placés sous le contrôle des inspecteurs de zone. Les HTSG permettent aux chefs d'établissement de rencontrer périodiquement d'autres éducateurs, notamment des inspecteurs et des membres de la communauté, pour discuter des différents problèmes de pédagogie et d'administration scolaire.

Les différentes études réalisées au Kenya ont montré que les HTSG avaient un impact positif sur plusieurs indicateurs de l'amélioration de l'enseignement de base – gouvernance des écoles, participation et performances des élèves, taux d'admission et de rétention, participation des parents et de la communauté aux activités et à la vie de l'école, égalité d'accès pour les filles et les garçons, contributions financières des parents, leadership pédagogique des chefs d'établissement, introduction de stratégies efficaces de décentralisation de la formation des chefs d'établissement, et conception et mise en œuvre, par les chefs d'établissement, des activités de formation des enseignants.

Soutien et contrôle de l'amélioration scolaire

L'inspection administrative et pédagogique, tout comme le soutien professionnel, jouent un rôle important pour améliorer les interactions dans les

écoles et dans les classes. On sait aussi que les interventions des inspecteurs et des conseillers pédagogiques sont en général insuffisantes et inefficaces pour vraiment profiter aux enseignants. Ce constat se vérifie particulièrement bien en Afrique subsaharienne. D'un point de vue quantitatif, la situation s'est dégradée avec le développement des systèmes éducatifs car il n'y a tout bonnement pas assez d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques pour répondre régulièrement aux besoins des écoles et des enseignants. Les établissements de petite taille situés dans des zones reculées sont particulièrement mal lotis.

Le nouveau paradigme : atteindre les élèves

Étant donné la diversité des modes de vie des populations africaines, les inégalités entre les sexes et la multitude de groupes vivant dans des situations difficiles, l'offre éducative devra se diversifier. Les petites communautés rurales et les nomades ont besoin de modèles différents de ceux des populations urbaines ou des communautés rurales plus grandes. La diversité, la flexibilité et l'ouverture aux nouveaux modèles pédagogiques doivent caractériser tout système éducatif cherchant à atteindre tous les enfants. Cela ne revient pas à prôner une alternative à l'éducation formelle mais bien des alternatives au sein du système éducatif formel. Cela signifie que chaque État devra – en coopération bien entendu avec les partenaires ad hoc – mettre au point et appuyer des programmes qui répondent à la diversité des besoins des communautés et des groupes d'élèves.

Atteindre les élèves

Ce type de diversité appelle un « changement de paradigme » dans la réflexion sur les services éducatifs. Le paradigme dominant actuel est largement dominé par l'offre et consiste à « faire en sorte que les élèves aillent à l'école ou assistent aux cours ». Le paradigme complémentaire est centré sur la demande : « faire en sorte que l'éducation parvienne jusqu'aux élèves ». Cela implique de tenir compte de l'endroit où se trouvent les élèves, de négocier avec eux ou avec leurs familles ce qu'ils considèrent être une éducation satisfaisante et d'envisager les options éducatives optimales en fonction des possibilités liées au contexte des élèves, à leurs moyens et à leur motivation. Ce second paradigme s'applique déjà à l'éducation des adultes – comme en témoigne l'approche REFLECT au Burkina Faso. On le rencontre également ici ou là pour l'éducation des enfants, au Mali par exemple avec l'intervention de Save the Children ou au Nigéria pour certaines communautés nomades (*Encadré 7*). Une telle évolution des stratégies entraînera probablement une acceptation de la notion « d'apprentissage mutuel » ou celle visant à « rendre le formel informel tout en formalisant le non-formel ». L'adoption des langues africaines comme vecteur de l'enseignement au Burkina Faso et au Mali illustre ce processus.

Encadré 7. Nigéria : scolariser les communautés de nomades et de pêcheurs

En 1989, les quelque 3 millions d'enfants d'âge scolaire des communautés nomades et des populations itinérantes de pêcheurs n'avaient pas accès à l'éducation. Pour les atteindre, une initiative spécialement adaptée à leurs modes de vie a été lancée. En trois ans, les inscriptions sont passées de 18 831 à 229 944 élèves. En outre, l'indice de parité entre les sexes s'est amélioré, de 0,54 to 0,85.

Des résultats relativement décevants ont conduit à prendre, en 1992, d'autres initiatives complémentaires. La première – baptisée « Sensibilisation et émancipation des communautés » (CSE) – cherchait à obtenir un soutien actif de la part des parents et des communautés. Elle proposait des classes d'alphabétisation, des services de vulgarisation et des coopératives pour les adultes. La deuxième, « Rénovation pédagogique et formation des enseignants », cherchait à sensibiliser les enseignants du système traditionnel à la culture et aux valeurs des communautés de bergers et de pêcheurs, mais aussi à promouvoir des méthodes et des outils pédagogiques plus efficaces. Qui plus est, des efforts ont été consentis pour former et conserver des enseignants issus de ces communautés de bergers et de pêcheurs. Troisièmement, 700 classes mobiles et démontables ont été importées, qui suivent les déplacements des communautés pastorales, et 25 écoles-bateaux motorisées ont été mobilisées pour suivre les enfants des communautés itinérantes de pêcheurs. De nouvelles incitations ont été accordées aux enseignants – octroi de logements de meilleure qualité, de motos et de bicyclettes notamment. Cette politique a entraîné une progression du taux de transition dans le secondaire de 45 % en 1992 à 54,6 % en 2002, ce qui représente en valeur absolue une multiplication d'un facteur supérieur à neuf.

La demande d'éducation est généralement forte

Les expériences des pays qui ont pris des initiatives pour parvenir à l'enseignement primaire universel (comme le Kenya, le Malawi, l'Ouganda et la Tanzanie) montrent qu'il existe une véritable demande d'éducation pour les enfants dans les familles où les adultes, jeunes et moins jeunes, se sont vus plus ou moins totalement dénier leur droit à l'éducation. Cette demande est, d'une manière générale, forte et répandue et se manifeste avec efficacité dès lors qu'une offre d'éducation crédible, bon marché et dispensée dans des lieux suffisamment proches pour s'y rendre à pied, devient disponible. S'il existe bien des personnes qui ne sont pas intéressées par l'éducation, voire même qui s'y opposent, elles tendent à être minoritaires et de moins en moins nombreuses. Le secret de la réussite tient souvent à la mobilisation d'un appui social, par les membres de la famille et les amis mais aussi par les responsables communautaires et politiques.

Instaurer des partenariats

Dans plusieurs cas, les partenariats avec des ONG et des organisations communautaires de petite taille, à but lucratif ou non, ont fait leurs preuves pour négocier avec les communautés locales les différents mécanismes de prestation des services éducatifs. L'expérience du « faire-faire » au Sénégal illustre bien ce potentiel (*Encadré 8*).

Encadré 8. Sénégal : les écoles communautaires locales

Ces écoles ont fait leur apparition au Sénégal en 1992/93 sous l'impulsion de deux ONG, avant d'être adoptées en 1996 comme composantes de base de modèles alternatifs testés par le ministère chargé des programmes éducatifs alternatifs. A l'heure actuelle, elles sont gérées par un certain nombre d'opérateurs subventionnés par le ministère et de nombreuses ONG. Ces écoles visent les jeunes gens de 9 à 15 ans qui n'ont jamais été scolarisés (et sont analphabètes) ou qui ont abandonné l'école de manière précoce (abandons scolaires et autres enfants non inscrits). L'approche pédagogique mise en œuvre poursuit trois objectifs : l'intégration des jeunes dans des activités socioéconomiques au sein de leur environnement ; la poursuite d'une scolarité secondaire ; et la formation pré-professionnelle ou l'intégration dans certaines professions. Le modèle s'appuie sur six grands principes : (1) conception et autogestion de l'école par la communauté locale ; (2) intégration des enfants de 9 à 15 ans non scolarisés ou ayant abandonné l'école, notamment les filles, dans un cycle éducatif de quatre ans équivalent aux six années d'école élémentaire ; (3) utilisation des langues nationales comme principale langue d'instruction et du français comme seconde langue ; (4) soutien au programme d'éducation de base des adolescents par le programme d'alphabétisation des adultes ; (5) approche coordonnée « école des parents/école des enfants » ; (6) recours à des méthodes pédagogiques faisant la promotion de l'environnement.

La diversification est une option nécessaire mais rarement facile à concrétiser. Les initiatives adoptées au Burkina Faso et au Nigéria ne se sont développées que lentement et même après dix ans de mise en œuvre, elles ne touchent encore qu'une minorité d'enfants et d'adultes. Les expériences recensées proposent des solutions pour surmonter certains de ces obstacles :

- l'engagement des pouvoirs publics en faveur du principe de la diversité, c'est-à-dire un système ayant des objectifs fondamentaux communs mais valorisant les différences locales et conscient de l'inadéquation d'une solution unique pour amener l'éducation jusqu'aux élèves ;
- la flexibilité du recrutement des enseignants et un investissement important dans leur formation et dans l'appui professionnel seront souvent nécessaires pour pouvoir embaucher des personnes issues de la communauté mais ayant habituellement un niveau de formation générale très limité ;
- une communication intense entre toutes les parties et un découpage clairement défini et sans ambiguïté des rôles de chacun sont importants pour la faisabilité des initiatives ;
- l'évaluation des coûts et des résultats est essentielle si l'on veut élargir la couverture du programme ; il convient également d'allouer des ressources nationales fongibles aux programmes alternatifs. Sans éléments solides et convaincants de l'efficacité d'une innovation ou d'une réforme et de son coût, rares seront les décideurs prêts à l'adopter à l'échelle du système.

Source : Texte adapté à partir de l'étude *La stratégie du faire-faire au Sénégal : Pour une décentralisation de la gestion de l'éducation et une diversification des offres*, ADEA, 2005.

Restructurer la gestion du secteur de l'éducation

Dans la plupart des pays, l'éducation est traditionnellement administrée via des systèmes extrêmement centralisés imposant des modèles classiques de scolarité. Cela a souvent provoqué une utilisation inefficace des ressources, un accès inéquitable et l'apparition de différences inacceptables de qualité d'enseignement et d'apprentissage entre les riches et les pauvres, les citadins et les ruraux et les garçons et les filles. Ce phénomène a également ralenti la concrétisation des objectifs de l'EPT. Face à cette situation, quasiment tous les pays ont commencé à modifier leurs méthodes de gestion de l'éducation.

Vers une gestion autonome des écoles

La tendance à la gestion autonome des écoles – qui accorde aux écoles une plus grande latitude au niveau des décisions en matière de programmes, de budgets, d'allocation des ressources, de personnel et d'élèves – est absolument vitale. Tout en respectant des normes et des paramètres opérationnels définis par l'Etat, les écoles bénéficient d'une autonomie et d'une flexibilité accrues pour adapter l'organisation scolaire et les pratiques pédagogiques aux conditions locales. Les enseignants sont encouragés à adapter les réformes et les innovations au contexte local et aux besoins d'apprentissage des élèves. Dans des pays comme le Kenya, le Mozambique, l'Ouganda (*Encadré 9*) et la Tanzanie, le transfert de ressources se fait sous forme de dotations forfaitaires conditionnelles ; dans d'autres – à l'instar de la Guinée, de Madagascar (*Encadré 10*) et du Sénégal – il prend la forme d'un soutien aux projets de développement scolaire conçus par les écoles ou au travers de subventions versées à des écoles gérées et détenues par les communautés (Tchad). Le Sénégal a sous-traité l'essentiel de ses programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle à des prestataires non gouvernementaux (*Encadré 11*).

L'application de ces processus est extrêmement variable et les progrès sont la plupart du temps très inégaux et moins rapides que prévu. Les procédures financières publiques sont en général mal adaptées aux besoins d'une gestion financière décentralisée mais, et ce point est bien plus grave, l'efficacité de ces processus est souvent compromise par le manque d'expérience et de capacités dans les écoles et dans les comités de gestion scolaire. Parallèlement,

plusieurs expériences prometteuses (Guinée, Ouganda et Tanzanie) suggèrent qu'un effort systématique de renforcement des capacités de planification et d'expérimentation au niveau des écoles peut contribuer à façonner un contexte hautement propice à l'amélioration de la qualité.

Encadré 9. Ouganda : dévolution de la gestion financière

La politique d'enseignement primaire universel a entraîné la suppression des droits de scolarité demandés aux parents – les écoles reçoivent désormais du gouvernement une dotation proportionnelle au nombre d'élèves. Cette dotation est calculée au niveau central et versée aux districts en tant que dotation forfaitaire conditionnelle ; les districts transfèrent ensuite la totalité des fonds aux écoles, en fonction des effectifs inscrits. Le ministère publie des directives qui régissent l'allocation des fonds (en recommandant par exemple que 50 % soient consacrés aux outils pédagogiques, 5 % à l'administration, etc.). Le système de dotation prévoit environ 4 USD par enfant et par an pendant les trois premières années du primaire et 6 USD par enfant et par an pour les quatre années suivantes. La dotation sert à couvrir les besoins de l'école autres que les salaires des enseignants et les manuels scolaires.

Le comité de gestion de l'école administre les fonds. Au départ, les dotations parvenaient difficilement en temps et en heure aux écoles et les décisions d'affectation du conseil de gestion semblaient parfois manquer de transparence. Pour résoudre ce problème, les écoles communiquent désormais clairement les montants reçus du district, par voie d'affichage, de sorte que les parents ou tout autre membre de la communauté peuvent consulter les dossiers témoignant de l'utilisation faite de ces fonds. Des audits périodiques sont réalisés, pour vérifier que les fonds parviennent bien aux écoles et sont utilisés comme prévu.

Encadré 10. Madagascar : les contrats-programmes

À Madagascar, les contrats-programmes reposent sur les traditions locales de contrat et d'engagement. Cette stratégie s'appuie sur une approche participative ascendante, accompagnée d'une prise de responsabilité de la communauté et son implication grandissante dans la vie de l'école. La communauté est chargée d'identifier ses besoins éducatifs. Chaque contrat (projet scolaire qui définit les missions et les responsabilités des différentes parties) concerne en principe cinq acteurs : la communauté villageoise, les enseignants, le chef d'établissement, le district scolaire et le projet d'assistance. Sur les 12 330 écoles publiques élémentaires fonctionnant à Madagascar, environ 4 330 (34 %) dans 63 districts (sur 111) ont opté pour une approche de contrat-programme. Les parents et la communauté ont davantage pris conscience de leur rôle et de leur pouvoir grâce à ce partenariat fructueux.

L'introduction progressive de la gestion autonome des écoles a d'importantes conséquences pour les services ministériels centraux, dont le rôle évolue vers

une mission (i) de fixation des normes et des références ; (ii) de mobilisation d'un financement adéquat et de transfert effectif des ressources vers les écoles ; (iii) de suivi de la mise en œuvre des politiques et d'évaluation des progrès réalisés en termes de résultats scolaires ; (iv) de stimulation des débats publics sur les questions de politiques éducatives et de consolidation des partenariats sociaux et politiques autour des réformes éducatives. Par ailleurs, plusieurs pays étudient les possibilités d'appui de la part des entreprises.

Encadré 11. Sénégal : la stratégie du faire-faire

Le Sénégal a mis au point en 1991 une politique et un plan d'action destinés à faire face à l'élargissement de l'accès à l'éducation, en diversifiant les prestataires grâce à une stratégie du « faire-faire » (sous-traitance) conçue pour instaurer un partenariat entre l'État et les organisations de la société civile. L'État conserve plusieurs responsabilités : réglementation des prestataires ; coordination, suivi et évaluation de la mise en œuvre des programmes ; mobilisation et affectation des ressources. Les organisations de la société civile sont chargées de la conception et de la mise en œuvre des programmes, du renforcement des capacités des communautés et de la recherche-action. Les communautés participent en identifiant les besoins mais aussi en mettant au point et en prenant part aux accords locaux de gestion et de suivi. La diversification de l'offre éducative a nécessité plus d'une dizaine de programmes d'alphabétisation fonctionnelle des adultes et des modèles alternatifs pour l'éducation des jeunes, grâce auxquels on a pu scolariser plus d'un million d'élèves. Le secteur a obtenu environ 20 milliards de francs CFA de nouveaux financements. Le taux d'alphabétisation est passé de 31,1 % à 53,9 %. Grâce à cette ouverture au contexte local et à l'innovation pédagogique, la stratégie du faire-faire a permis de proposer des offres de formation de base adaptées à la demande des communautés, de faciliter l'introduction des langues nationales à l'école élémentaire et d'intégrer les programmes d'éducation et de formation dans les plans de développement local.

Une plus grande implication des communautés

Toutes ces évolutions vont en général de pair avec une volonté délibérée d'impliquer les communautés dans le processus de scolarisation et dans la gestion des ressources fournies en tant que soutien direct aux écoles. Une série de structures éducatives et de mécanismes d'offre alternative d'éducation sont donc testés pour garantir la réactivité du système aux besoins et aux priorités des gens, quel que soit leur contexte social, culturel et économique. Le rôle des communautés dans les comités de gestion scolaire s'étoffe pour intégrer – au-delà de leur implication traditionnelle dans la construction des écoles – la participation aux décisions relatives à l'adaptation des programmes et des calendriers aux conditions locales, la gestion des ressources scolaires ainsi que le pilotage et l'évaluation du fonctionnement de l'école.

L'Afrique n'est pas encore parvenue au terme de son expérience de décentralisation – mais on peut néanmoins en retirer quatre grandes leçons, qui n'ont évidemment qu'une valeur indicative :

- le fait de séparer l'offre de services du financement permet à l'État de solliciter les contributions de divers partenaires. Cela étant, un financement central important – même pour les programmes mis en œuvre localement – est indispensable pour assurer l'équité des chances d'éducation ;
- la restructuration de la gestion de l'éducation a des conséquences notables aux plus bas échelons de la hiérarchie comme au niveau central ;
- rares sont les pays à avoir réussi à améliorer l'efficacité de la gestion, du déploiement et de l'appui professionnel aux enseignants – et cela soulève de graves interrogations ;
- pour être efficace, la restructuration passe par un renforcement durable des capacités (y compris une définition claire des rôles et responsabilités), des incitations à la performance, une formation continue et une assistance technique à tous les niveaux du système.

Piloter l'apprentissage et évaluer les progrès

Une gestion efficace de l'amélioration de la qualité d'un système de plus en plus décentralisé implique de multiples prestataires chargés de délivrer des programmes adaptés à un large éventail de conditions locales différentes ; elle s'appuie également sur des sources multiples de financement et doit, pour ce faire, avoir accès à des informations fiables qui lui permettront d'orienter l'allocation des ressources et ses initiatives. Les évaluations de l'apprentissage des élèves ainsi que les statistiques sur des indicateurs clés de la performance du système – taux de couverture, efficacité interne, déploiement des enseignants et disponibilité des intrants matériels – sont des outils d'information indispensables à la gestion d'un tel système.

Piloter les progrès de l'apprentissage

Les informations sur l'apprentissage des élèves peuvent être collectées à quatre niveaux différents : (i) lors d'examens nationaux ; (ii) à l'occasion d'évaluations nationales ; (iii) pendant des évaluations internationales ; (iv) grâce au contrôle continu en classe. Les appels à une réforme des examens sont omniprésents. Les données relatives à leurs effets montrent que : (i) toute modification des sujets d'examens entraînera une modification du contenu des cours ; et que (ii) l'incompétence de l'enseignant, la taille des effectifs, la pénurie de ressources matérielles et les difficultés à enseigner des compétences d'ordre supérieur annihileront vraisemblablement les effets de la réforme des examens.

Les examens ne doivent pas être un obstacle à l'amélioration de la qualité – ils doivent au contraire permettre d'élargir la couverture du programme, de vérifier leurs capacités de certification, en s'assurant qu'ils portent sur un contenu adapté à tous les élèves et à tous les niveaux d'achèvement, et de renvoyer aux écoles des commentaires détaillés sur la performance des élèves. *L'Encadré 12* fait le point sur l'expérience du Kenya.

Encadré 12. Kenya : réforme des examens

Dans les années 1970, des mesures ont été prises pour réformer les examens de fin du cycle primaire au Kenya. Les modifications ont porté sur la teneur des examens afin de :

- réduire les questions mesurant la capacité à mémoriser des informations factuelles au profit de questions plus nombreuses visant à évaluer des compétences d'un niveau supérieur (compréhension, application) ;
- se concentrer sur l'évaluation des compétences que l'on peut appliquer dans une large série de contextes, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

Cette réforme entendait modifier la façon dont les enseignants préparent les élèves aux examens et, plus particulièrement, encourager l'enseignement et l'acquisition de compétences qui se révéleront utiles pour la majorité des élèves qui arrêtera l'école après les examens. Deux types d'informations ont servi à appuyer ces changements :

- des **informations incitatives**, avec la publication d'une liste d'élèves par ordre de mérite pour une région et une école (tableaux de classement) ;
- des **conseils**, diffusés sous forme de bulletin, basés sur une analyse de la performance des élèves au niveau national portant sur des questions individuelles et des suggestions relatives aux matières enseignées et aux difficultés rencontrées par les élèves.

Si ces réformes ont commencé par creuser les écarts entre districts, la situation s'est renversée au bout de quatre ans : pratiquement tous les districts qui avaient affiché des performances relativement médiocres ont fait des progrès étonnants par rapport aux autres.

Les évaluations nationales se sont multipliées sur le continent africain au cours des années 1990. Le SACMEQ et le PASEC ont grandement contribué à la mise en place de capacités nationales d'évaluation dans plus de 20 pays. Les informations obtenues dans ce type d'évaluation sur les forces et les faiblesses des acquis théoriques et pratiques des élèves et sur la décomposition des résultats – par sexe, notamment, ou par lieu de résidence – peuvent jouer un rôle essentiel pour les décideurs. Pourtant, ces informations ne sortent guère du cercle des chercheurs ; elles n'ont donc que rarement contribué à la conception et à la mise en œuvre de stratégies d'amélioration de la qualité. Les évaluations internationales apportent des données comparables sur les performances de plusieurs pays mais, à ce jour, rares sont les pays africains à y avoir participé. Cela étant, certaines évaluations nationales autorisent des comparaisons internationales et proposent ainsi une occasion irremplaçable d'apprentissage à partir de l'expérience d'autres pays confrontés aux mêmes difficultés et aux mêmes défis.

Alors que l'évaluation dans les classes ne réunit guère les suffrages dans les propositions visant à exploiter les évaluations pour améliorer la qualité de l'éducation, elle présente pourtant un réel potentiel de renforcement des ré-

sultats des élèves. Cependant, les évaluations faites par les enseignants sont souvent médiocres et peu utiles pour favoriser l'acquisition de compétences d'ordre supérieur ou de résolution de problèmes. Malheureusement, l'amélioration des pratiques d'évaluation des enseignants est beaucoup plus délicate que l'amélioration ou la conception d'autres formes d'évaluations.

L'expérience africaine analysée à ce jour montre que les informations tirées des évaluations peuvent améliorer les politiques et la gestion des ressources de l'éducation mais qu'elles contribuent aussi à façonner les pratiques pédagogiques – sans que le succès ne soit acquis pour autant. Si les procédures d'évaluation veulent espérer contribuer à l'amélioration des résultats scolaires, deux conditions au moins devront être remplies. Premièrement, l'intégration des politiques d'évaluation dans une série de mesures détaillées et coordonnées visant à l'amélioration en général et censées être renforcées par les réformes de l'évaluation. Deuxièmement, l'octroi de ressources garantissant une bonne compréhension – et une bonne application dans les écoles – de la réforme politique, dans la mesure où la réussite des réformes de l'éducation dépend en dernier ressort de l'efficacité de leur mise en œuvre dans les classes.

Piloter les performances du système

Des efforts considérables ont été consentis pour renforcer les capacités des pays à produire des statistiques de l'éducation et des indicateurs susceptibles de permettre un pilotage précis de la performance de leurs systèmes éducatifs. Le programme SISED du groupe de travail de l'ADEA sur les statistiques de l'éducation a ainsi prôné l'utilisation de méthodologies efficaces et d'outils techniques – y compris des applications TIC – conçus pour aider les pays à contrôler la « chaîne statistique » et à garantir une collecte et un traitement fiables des données. Un module pour la conception d'indicateurs de la qualité de l'éducation est en cours de test.

Le financement de la qualité

Bruns et al. (2003) proposent un cadre permettant d'estimer le besoin de ressources pour atteindre les objectifs EPT (*Tableau 4*).

Tableau 4. Cadre estimatif du coût de l'EPT

Taux d'encadrement	40	Recettes publiques en % du PIB	14/16/18
Salaires des enseignants / PIB par habitant	3.5	Part de l'éducation en % des recettes publiques	20
Dépenses hors salaires des enseignants en % des dépenses de fonctionnement	33	Part du primaire dans les dépenses publiques d'éducation	50
% de redoublants	10	% d'élèves scolarisés dans le privé	10

Sur cette base, ces auteurs estiment à 1,9 milliard de dollars par an en moyenne le besoin de financement extérieur. Cela implique une multiplication par quatre du niveau de l'aide extérieure, pour atteindre en 2015 45 % du coût total. Il faut noter en outre que ces estimations sont probablement en deçà de la réalité, notamment pour le financement de l'amélioration de la qualité.

La cible de 33 % fixée par Bruns et al. pour les dépenses hors salaires des enseignants entraînerait en moyenne des dépenses par enfant de 23 USD en 2015, comprenant : (i) les frais administratifs (10 USD) ; (ii) le financement d'initiatives spécifiques visant à garantir une offre d'éducation à environ 10 % d'enfants à risque. Si la somme totale de 13 USD arrivait à être dégagée pour les intrants de qualité dans les écoles, on serait alors assez proche d'un « niveau minimum d'intrants » (16 USD) mais très loin du « niveau souhaitable d'intrants » (environ 30 USD). Cependant, si le taux annuel de croissance de 5 % posé par Bruns et al. n'atteignait finalement que 3 %, alors les 33 % ne représenteraient plus en valeur absolue que 17 USD en 2015, une somme très inférieure au « niveau minimal d'intrants ». Par ailleurs, un problème de chronologie entre en considération, dans la mesure où le coup de pouce accordé aux dépenses de fonctionnement hors salaires des enseignants devra intervenir bien avant que les améliorations qualitatives qui en résulteront ne soient manifestes. L'augmentation des intrants matériels susceptibles de renforcer la qualité, représentant un coût estimé de 16 USD par élève (dont environ 10 à 12 USD iraient aux dépenses additionnelles), doit avoir lieu maintenant pour pouvoir étayer des améliorations immédiates des pratiques pédagogiques qui

entraîneront alors des gains d'efficacité lesquels, d'après le modèle, devraient intervenir tout au long de la période considérée. Le besoin annuel de financement dans les premières années s'en trouverait alors augmenté d'environ 700 millions d'USD, soit une augmentation d'environ 30% du montant total des dépenses récurrentes du primaire estimé en 2000.

Faire face à la diversité des conditions locales

Il convient donc d'envisager les différentes options qui s'ouvrent aux pays pour pallier un manque éventuel de ressources internes ou externes et se maintenir sur la bonne voie vis-à-vis des objectifs d'EPT. Le modèle de Bruns et al. quantifie quatre options politiques, qui sont résumées au *Tableau 5*.

Tableau 5. Conséquences des changements dans les paramètres de valorisation de l'EPT

33 pays africains	Coût de l'EPT (par an)		Ressources intérieures (par an)		Besoin de financement (par an)	
	Variation (%)	Variation (millions d'USD)	Variation (%)	Variation (millions d'USD)	Variation (%)	Variation (millions d'USD)
Diminution des dépenses salariales (de 3,5 fois le PIB par habitant à 3 fois)	-6,4%	-373	-0,4%	-17	-19,2%	-356
Augmentation de la part des dépenses d'éducation dans le total (de 50 % à 55%)	0,0%	0	6,6%	263	-14,2%	-264
Passage du taux d'encadrement de 40 à 45	-8,0%	-469	-0,2%	-8	-24,9%	-461
Vacations doubles	-6,2%	-363	0,0%	0	-19,6%	-363
Augmentation de la scolarité privée (de 10 % à 15 %)	-3,9%	-228	0,0%	-2	-12,3%	-227
PANACHAGE DE TOUTES CES MESURES	-20,2%	-1182	-0,1%	-4	-63,6%	-1176

Ces modélisations mettent en évidence le poids des décisions politiques sur le besoin de financement. Leur impact est tangible et illustre la flexibilité dont les pays disposent pour ajuster leurs politiques aux conditions extérieures. Elles indiquent également que – en partant du principe qu'une augmentation de l'aide extérieure supérieure à celle projetée par Bruns et al. est peu proba-

ble – les pays seraient bien avisés d’envisager des stratégies permettant : (i) un déploiement optimal des ressources disponibles et (ii) des contributions accrues des communautés et des parents au développement de l’éducation. Pour parvenir à être plus coût-efficaces, les pays devront tout d’abord réduire les variations dans le niveau d’allocation des ressources entre écoles – notamment en termes de taux d’encadrement. Ils devront aussi renforcer l’efficacité de leurs dépenses, en privilégiant les intrants et les processus réputés contribuer fortement à l’apprentissage. Enfin, ils devront envisager autant que possible des solutions à bas prix – à l’instar des programmes communautaires d’éducation de la petite enfance et d’alphabétisation des adultes ou de la construction de classes gérée par les communautés (*Encadré 13.*).

Encadré 13. Mauritanie : la gestion communautaire de la construction de classes

Lorsque les communautés du pays ont pris en charge la mise en œuvre du programme national de construction des écoles, les coûts unitaires sont passés de 18 000 USD à 4 600 USD pour des classes de conception simple mais ayant la même taille et la même durée de vie que les anciennes. Les communautés assument l’entière responsabilité de la construction, comme elles le feraient s’il s’agissait de leurs propres ressources et ce, même avec un cofinancement de l’État à hauteur de 70 %. Les décisions architecturales sont laissées à la libre appréciation des communautés : le plan de base doit être suffisamment simple pour ne pas provoquer de résistance dans la communauté à l’idée d’utiliser des matériaux qui n’entrent pas habituellement dans la construction d’une école ; le système de financement du projet est transparent, accessible aux communautés et rend difficile tout détournement de fonds ; les communautés reçoivent une assistance technique. Le versement des subventions se fait par tranches, dès lors que les progrès sont jugés satisfaisants par rapport aux objectifs fixés. D’une manière générale, ces stratégies de construction communautaire reposent, pour réussir, sur les composantes suivantes : (i) utilisation de matériaux disponibles sur place ; (ii) utilisation de techniques de construction familières aux villageois, aux artisans et aux entrepreneurs locaux ; (iii) limitation des améliorations du plan à celles jugées indispensables pour garantir une certaine durée de vie et la conformité aux normes de sécurité ; (iv) claire définition des devoirs et des responsabilités des différents partenaires. Un contrôle technique périodique permet aussi de vérifier que les normes de construction sont respectées – mais il ne remplace pas le suivi rigoureux de la part des communautés.

L’appui des communautés

Il est tout aussi fondamental de savoir valoriser la volonté affichée par la plupart des parents et des communautés de participer à l’éducation de leurs enfants. L’Afrique a l’habitude de ce type de contributions, mais il faut abso-

lument créer des partenariats et adopter des politiques qui ne placent pas une charge disproportionnée sur les plus pauvres. Ces politiques doivent suivre une règle d'or : aucun enfant ne se verra refuser son droit à l'éducation par manque de ressources. Plusieurs mécanismes ont été testés – les subventions de contrepartie, où le niveau d'apport des communautés dépend du niveau de pauvreté ; l'exemption de droits d'inscription ou la gratuité des manuels scolaires ; un soutien direct aux plus démunis et aux plus défavorisés ; une reconnaissance formelle de la valeur des contributions en nature. De nombreuses études ont démontré l'efficacité de ces dispositifs, surtout lorsqu'ils sont gérés par les communautés.

Roberts-Schweitzer et al. (2002) ont conclu dans une étude que les communautés sont capables de trouver des solutions pour identifier les familles les plus pauvres (et les plus nombreuses) afin d'éviter de faire peser de trop lourdes charges sur elles – en supprimant alors les droits de scolarité et en les aidant à faire face aux autres dépenses scolaires. Des contributions transparentes et approuvées par la communauté elle-même sont de toute évidence préférables à des droits de scolarité et des taxes cachés qui finissent souvent dans les poches des chefs d'établissement ou dans les caisses des administrations de district.

En somme, le défi financier des programmes d'éducation pour tous consiste à s'assurer que les contributions parentales sont efficacement complétées par des fonds publics, de manière à ce que tous les enfants, sans conditions, puissent accéder à une offre d'éducation de qualité. Les expériences récentes identifient deux voies politiques essentielles à cet égard : (i) l'implication visible des communautés dans les décisions d'allocation des ressources disponibles dans les écoles ; et (ii) un ciblage efficace de ressources publiques adéquates en direction des plus défavorisés à partir de l'identification, faite localement, de leurs besoins et de leurs capacités à payer. Tous les pays devront analyser les différentes options et variations du cadre indicatif de politique proposé par Bruns et al. (2003), afin de s'assurer que leur plan national d'EPT mobilise bien les ressources nécessaires pour offrir à tous les enfants un accès à une éducation de qualité et pour garantir la viabilité financière de ces politiques.

En route vers la qualité – un cadre stratégique

A l’instar des pays industrialisés, l’Afrique subsaharienne a suivi un chemin souvent difficile vers l’amélioration de la qualité. Si certaines expériences mettent en garde contre les obstacles à éviter et proposent des leçons utiles, d’autres – et c’est sans doute plus important – proposent des approches prometteuses conduisant à la réussite. Première étape obligée, l’adoption de politiques qui recherchent une efficacité optimale dans l’allocation des ressources – en analysant les solutions prometteuses et en se gardant d’entrer dans des impasses. Mais il faut parallèlement engager des actions explicitement conçues pour améliorer l’offre de services éducatifs et promouvoir la qualité et l’équité.

Les piliers de l’amélioration qualitative

Ces expériences, ainsi que les études examinées pour cette analyse, proposent un cadre d’amélioration de la qualité reposant sur sept grands piliers :

- *créer les occasions d’apprendre* : faire en sorte que les intrants et les fournitures essentiels soient disponibles et encourager le soutien des familles et la volonté d’aller à l’école ;
- *rénover les pratiques pédagogiques* : adopter des programmes pertinents, former des enseignants compétents, aider les chefs d’établissement à devenir des leaders pédagogiques et accorder une attention toute particulière à l’efficacité de l’enseignement dans les premières années de scolarité ;
- *gérer le défi de l’équité* : toucher tous les enfants en déployant toute une palette de mécanismes d’offre d’éducation, garantir l’égalité des chances d’apprentissage aux enfants pauvres, notamment en zones rurales, relever le défi de l’égalité entre les sexes et reconnaître l’importance de la diversité et de la flexibilité dans la conception et l’exécution des programmes ;
- *accroître l’autonomie et la flexibilité des écoles* : déconcentrer les pouvoirs au niveau des régions et des districts, passer progressivement à la gestion autonome des écoles, aider les chefs d’établissement à devenir les agents de la transformation mais se convaincre de l’importance du pilotage, de la supervision et de l’appui dans l’amélioration de l’école ;
- *mobiliser l’appui des communautés* : prendre conscience que la qualité naît

de l'interaction entre les parents, les communautés et les écoles, favoriser l'implication des communautés et les aider à devenir des partenaires du développement de l'éducation ;

- *instaurer un cadre financier réaliste* : allouer 10 à 15 USD par an et par enfant pour les dépenses hors salaires des enseignants, investir dans les intrants réputés avoir un réel impact positif sur l'apprentissage, gérer scrupuleusement la masse salariale, réduire les aléas dans l'affectation des ressources par élève entre écoles, solliciter les contributions des communautés et faire en sorte qu'aucun élève ne se voie refuser l'entrée en classe pour des raisons financières ;
- *réagir à la pandémie du VIH/SIDA et aux situations de conflit* : poursuivre et développer les campagnes d'information et faciliter l'accès aux médicaments anti-rétrovirus, instaurer des partenariats efficaces entre pouvoirs publics, ONG et communautés, afin d'assurer une éducation aux orphelins et aux enfants vivant dans des zones de conflit.

Une culture de la qualité

Tout cadre national stratégique d'action visant à améliorer la qualité doit reposer sur ces sept piliers. Il est tout aussi essentiel – même si cela n'est pas encore réellement accepté – d'instaurer une culture qui cherche explicitement à promouvoir la qualité et l'apprentissage. Une telle culture de la qualité est animée et étayée par une série de valeurs et de convictions largement partagées et relatives au processus d'enseignement et d'apprentissage – une théorie de l'apprentissage, doublée d'une vision de la pratique pédagogique. Une telle culture comprend cinq composantes cruciales :

- des valeurs qui placent l'apprentissage au cœur des préoccupations ;
- la conviction selon laquelle l'échec n'est pas forcément inscrit dans le processus d'apprentissage et que chaque enfant peut apprendre, si on lui en donne le temps et les moyens ;
- un engagement en faveur de résultats équitables et la volonté de modifier les intrants et les processus pour y parvenir ;
- un processus d'amélioration qui ne se contente pas de définir des résultats et des normes, mais qui s'intéresse avant tout aux moyens – les compétences et processus requis pour parvenir à des résultats de qualité ;
- un engagement en faveur d'un apprentissage universel de qualité, tout en préconisant la diversité et la flexibilité des mécanismes d'offre et des pratiques pédagogiques.

L'éducation, un « organisme vivant »

Une telle culture n'a guère de chance de se développer au sein d'une « bureaucratie machiniste », ce modèle industriel qui a longtemps caractérisé les écoles des pays développés et qui sévit encore dans de nombreux pays en développement. De fait, les systèmes éducatifs s'apparentent davantage à un « organisme vivant ». Les systèmes de gestion qui font leur apparition depuis peu s'inspirent de cette nouvelle métaphore des sciences du vivant : il s'agit de systèmes décentralisés à l'extrême, auto-producteurs et capables d'auto-création ; ils croissent et évoluent en permanence et savent réagir et s'adapter aux changements ; ils sont également très diversifiés, dans la mesure où chaque composante réagit aux informations fournies par son environnement. Pour pouvoir gérer de tels systèmes, il faut admettre que les modèles réglementés de l'ère industrielle sont devenus obsolètes. Ces systèmes grandissent et se développent grâce aux incitations, à l'évolution de leur environnement et parce que chacune de leurs composantes sait s'adapter et adopter des pratiques efficaces. Ce sont des organisations apprenantes. Ce changement de métaphore n'est pas innocent – il signale un nouveau mode de pensée et une série de convictions différentes ; il traduit un schéma mental différent pour appréhender ce qui compte et la manière dont le changement intervient.

Ces organisations fonctionnent avec une forte dose de contrôle local : elles encouragent et favorisent les initiatives locales et insistent sur « l'amélioration de la qualité de la pensée, sur la capacité de réflexion et d'apprentissage en équipe et sur les aptitudes à parvenir à une compréhension et une appréhension communes de problèmes complexes [...]. Toutes ces capacités permettront aux organisations apprenantes d'être à la fois davantage contrôlées localement et mieux coordonnées que les organisations qui les ont précédées et qui fonctionnaient selon des modèles hiérarchiques » (Senge, 2000). Au lieu de mobiliser les parties prenantes au niveau de l'école pour répondre aux mandats qu'elle impose, la hiérarchie fait preuve d'encouragement, d'esprit de suite et de soutien vis-à-vis des initiatives de terrain.

Le rôle des leaders dans une culture de la qualité

La première mission des responsables du système éducatif est de promouvoir cette culture de la qualité, de s'assurer d'un large consensus en sa faveur et de valoriser et encourager les comportements visant à la mettre en pratique. Cela

impose de faire naître chez chacun un sentiment de responsabilité et d'efficacité et d'encourager tous les acteurs à agir au mieux avec les moyens mis à leur disposition. Cela implique aussi un engagement de l'ensemble du système à prévenir les échecs, à répertorier systématiquement les bonnes pratiques et à favoriser un apprentissage continu. Certains penseront qu'il s'agit là d'une solution irréaliste pour les pays d'Afrique subsaharienne. Pourtant, plusieurs études de cas font état d'une évolution de ce type – ainsi, le Sénégal a produit des descriptions de poste pour l'ensemble du personnel éducatif qui ont reçu l'assentiment de toutes les parties (*Encadré 14*) ; le Bénin (*Encadré 4*) et le Kenya ont défini la liste des intrants auxquels tous les élèves et toutes les écoles doivent avoir accès ; Madagascar (*Encadré 10*) a lancé des contrats de performance avec les écoles ; la Namibie et le Swaziland aident leurs enseignants à réfléchir à leurs pratiques et à en tirer les leçons qui s'imposent.

Encadré 14. Sénégal : les cahiers des charges et des résultats

Le Sénégal a adopté le système des cahiers des charges et de résultats pour répondre aux préoccupations concernant la qualité des pratiques pédagogiques. Un système d'incitations fondé sur une définition claire des tâches des enseignants, des chefs d'établissement et des inspecteurs a été mis en place. Les rôles ou les missions ont été portés à la connaissance de chacun et servent de point de départ à l'évaluation des performances. La formation et l'organisation sont au cœur des tâches assignées aux inspecteurs.

Ce programme a permis – non sans peine – d'enregistrer une amélioration des résultats des élèves. Les principales difficultés rencontrées étaient liées à l'absence de formation à la gestion par résultats, au conservatisme des enseignants et à une logistique inadaptée. Des améliorations sont perceptibles au niveau des projets scolaires, de l'équipe enseignante, des partenariats et de l'ouverture de l'école à son environnement direct.

La mise en œuvre est la clé de la réussite

Chacun sait depuis longtemps que la mise en œuvre est le talon d'Achille des réformes éducatives, pays industrialisés et pays en développement confondus, surtout lorsque ces réformes ont pour ambition de modifier à grande échelle le processus d'enseignement et d'apprentissage. On ne compte plus les projets et les programmes soigneusement conçus qui se retrouvent enlisés dans les méandres de la phase d'application. Pratiquement toutes les recherches ont réussi à mettre en défaut le postulat selon lequel le changement serait un processus organisé, rationnel et linéaire proposant des solutions définies par le niveau central aux problèmes qualitatifs des écoles. De fait, les recherches s'accordent désormais sur plusieurs points : (i) le changement est avant tout

un processus local intervenant dans l'école considérée comme l'unité de changement ; (ii) l'apprentissage et l'adaptation par les acteurs locaux sont le secret de la réussite ; (iii) le renforcement des capacités locales – dans les écoles, les communautés et les districts – est une condition sine qua non du succès ; (iv) le progrès est graduel et inégal.

La mise en œuvre dépend de la manière dont des milliers d'enseignants, dans leurs classes, appliqueront les réformes. Les bonnes pratiques ne s'acquièrent pas par décret ; elles naissent de l'appropriation locale. En dernière instance, c'est la cohérence du triptyque « apprentissage des élèves/apprentissage et formation des enseignants/capacités de l'école » qui déterminera l'efficacité de telle ou telle politique d'amélioration scolaire. S'appuyant sur leurs recherches, Verspoor (1989) et Moulton et al. (2002) plaident pour un modèle de mise en œuvre qui fasse appel à des stratégies flexibles et progressives ; qui prévoie un système d'apprentissage par l'expérience ; qui autorise la conception et la mise en œuvre de plusieurs innovations ; qui reconnaisse et valorise l'expérience locale ; et qui considère les processus d'élaboration et de mise en œuvre des politiques comme des événements continus, itératifs et se renforçant l'un l'autre.

Les études de cas par pays réalisées pour cet ouvrage proposent plusieurs exemples de programmes allant dans ce sens. La généralisation de la gestion autonome des écoles, le recours à des plans de développement conçus localement pour servir de base à l'allocation des ressources, les programmes d'appui et de formation continue des enseignants, décentralisés et axés sur la demande, ainsi que les approches participatives de l'élaboration des programmes sont autant d'indications fiables d'une évolution des « schémas mentaux » présidant à l'amélioration scolaire dans les agences, les ministères de l'éducation et les autres parties prenantes. Ainsi, le Kenya, l'Ouganda et la Tanzanie accordent un montant non négligeable de ressources discrétionnaires aux écoles, qui sont gérées localement ; la Guinée et le Sénégal expérimentent le financement des plans de développement scolaire ; la Guinée et l'Ouganda ont décentralisé la formation continue des enseignants pour mieux répondre aux besoins locaux ; et la Mauritanie a conçu son actuel plan de développement de l'éducation grâce à un processus participatif et itératif impliquant de nombreuses parties prenantes et agences.

L'avenir : apprendre et travailler ensemble

La plupart des défis évoqués précédemment ont déjà été mis en relief dans les bilans du développement de l'éducation et discutés lors de conférences internationales. De fait, les exhortations à afficher une volonté politique, à concevoir des projets simples, à renforcer les partenariats et à apprendre de l'expérience se retrouvent dans toutes les recherches menées à ce jour. Mais les initiatives visant à les rendre opérationnelles et à identifier les étapes concrètes à respecter pour faire progresser la qualité de manière cohérente sont relativement rares. De ce point de vue cependant, les groupes de travail de l'ADEA et les discussions lors des biennales ont apporté une contribution non négligeable. Les données recueillies à l'occasion de ce projet identifient cinq conditions essentielles pour étayer une action efficace en faveur de l'amélioration de la qualité.

L'engagement des dirigeants politiques à agir

La volonté politique d'action est probablement la première étape indispensable à un engagement national et consensuel durable en faveur d'une vision partagée de la qualité et de l'équité qui servira de soubassement à une « culture de la qualité ». Ce type d'engagement ne se traduit pas seulement par des déclarations publiques de politique mais il a des implications concrètes :

- allocation des ressources nécessaires ;
- priorité accordée dans le discours politique à la qualité et à l'apprentissage ;
- participation de toutes les parties prenantes ;
- stratégies efficaces de communication pour susciter une adhésion généralisée.

Dans certains pays (Mauritanie et Ouganda par exemple), la priorité accordée par l'Etat à la réduction de la pauvreté et à une accélération de la croissance a entraîné un engagement durable des dirigeants au plus haut niveau en faveur d'un développement équitable de l'éducation. Dans ce cas, les interventions du pays et de l'extérieur sont placées sous la houlette d'un leadership national et respectent un processus explicitement conçu pour être participatif et continu.

Fixer et hiérarchiser les priorités

Les stratégies d'amélioration de la qualité sont confrontées à deux dilemmes : (i) comment établir les priorités ; (ii) comment faire partager à un nombre significatif d'élèves des innovations réputées avoir un impact sur l'apprentissage. Dans la plupart des cas, la fixation des priorités passe par des décisions concernant la portée et le déroulement chronologique des innovations – cela ne consiste pas à s'interroger sur ce qu'il convient ou non de faire. Au contraire, cette étape permet de répondre à deux questions : quand faut-il commencer et quelles sont les prochaines étapes ? Les expériences recueillies dans les études par pays et qui seront reprises dans les chapitres suivants ont identifié trois éléments utiles pour la hiérarchisation des priorités :

- le sentiment d'appropriation au niveau de l'école doit préexister aux différentes stratégies d'intervention proposées pour répondre aux choix locaux ;
- l'amélioration des pratiques en classe, fondée sur la reconnaissance du rôle central de l'enseignant dans tout projet d'amélioration de la qualité, constitue le point d'entrée ;
- les réformes du contenu des programmes et des méthodes pédagogiques doivent être envisagées comme un processus continu et sensible à la progressivité de l'évolution des pratiques dominantes.

Le principal obstacle à la portée réelle des innovations réside dans la capacité des enseignants à faire évoluer leurs pratiques pédagogiques. Beeby (1966), Verspoor et Leno (1987) et Hopkins (2001) proposent des cadres d'interventions stratégiques conçus en fonction des capacités de l'école à adapter, adopter et appliquer de nouvelles pratiques. Tous sont centrés sur l'école et tiennent compte du fait que les établissements n'ont pas tous les mêmes capacités à évoluer, d'où une progression forcément irrégulière et souvent inéquitable. Pour atténuer ces effets, les stratégies de mise en œuvre devront cibler les écoles les plus faibles et leur accorder une assistance et un appui bien spécifiques. Le programme brésilien Fundescola illustre la façon dont différentes composantes de l'amélioration de la qualité peuvent être échelonnées et combinées dans une stratégie cohérente. Le déroulement chronologique adopté est le suivant : investissements de départ dans l'appropriation et les intrants essentiels ; puis élaboration de plans de développement scolaire qui, avec le temps, deviennent de plus en plus ambitieux. Cette stratégie a permis au gouvernement de regrouper dans un programme flexible les objectifs nationaux d'amélioration de la qualité tout en garantissant un fort ancrage local.

On retrouve des composantes clés de ces stratégies centrées sur l'école dans toute l'Afrique subsaharienne, avec notamment le programme sénégalais de définition de fonctions et de résultats (*Encadré 14*), le programme béninois de définition de normes pour les intrants fondamentaux de qualité, les programmes guinéen (PPSE) et ougandais (TDSM) de formation décentralisée des enseignants et de systèmes de support ou encore l'adoption progressive de la gestion autonome des écoles au Kenya, en Ouganda et en Tanzanie et la mobilisation des communautés à Madagascar et au Mali.

Les grandes stratégies de transposition à grande échelle identifiées dans les recherches – la « transposition par éclatement » et la « transposition par reproduction » – se retrouvent aussi dans l'expérience de l'Afrique subsaharienne pour le développement de l'éducation. La Mauritanie a fait appel à la première stratégie pour introduire un certain nombre de changements bien définis dans l'allocation des ressources et l'organisation de l'enseignement. Le Malawi, l'Ouganda et la Tanzanie s'en sont servi pour supprimer les droits de scolarité et introduire l'enseignement primaire universel en frappant un grand coup. Le Burkina Faso l'a également utilisée pour introduire une gestion autonome des écoles et un appui aux écoles. Pourtant, pratiquement toutes les expériences – mais particulièrement celle de la Guinée, du Mali, de l'Ouganda et de la Zambie – montrent bien que le processus de changement de l'éducation est avant tout un processus d'apprentissage où les leçons de l'expérience sont réintroduites dans la conception du projet. Cette séquence de plusieurs cycles d'apprentissage et d'adaptation est probablement ce qui caractérise le mieux la réussite du changement et de l'innovation.

Ces expériences régionales, mais elles ne sont pas les seules, semblent abonder dans le sens de Korten (1980), qui identifiait trois phases incontournables pour transposer une stratégie à grande échelle : (i) apprendre à être efficace ; (ii) apprendre à être performant ; (iii) apprendre à généraliser. La plupart des projets pilotes se concentrent sur la première étape. Pourtant, un petit nombre arrivent à rassembler des éléments convaincants en termes de résultats d'apprentissage et de coûts ou à prendre les dispositions nécessaires pour le jour où la dimension humaine, institutionnelle et financière d'une application à grande échelle interdira le type de protection et de soutien de proximité qui contribuent au succès des programmes pilotes.

Il serait sans doute judicieux de revoir les méthodes de conception des projets pilotes pour les envisager délibérément comme une série d'innovations de faible envergure ne s'écartant pas trop des pratiques existantes et pouvant être

adaptées et appliquées par une majorité d'enseignants sans trop de difficultés ni trop de soutien extérieur. La mise en œuvre progressive d'une série d'innovations de ce type, consolidant peu à peu les capacités des écoles à évoluer, pourra de fait combiner la stratégie fonctionnelle à la stratégie d'éclatement pour devenir une stratégie d'apprentissage à part entière.

Le renforcement des capacités

A mesure que le cercle des parties prenantes impliquées dans l'éducation s'est élargi, la priorité à accorder au renforcement des capacités a de plus en plus fait l'unanimité. Mais les progrès concrets restent décevants. Pour être efficaces, les stratégies de renforcement des capacités doivent commencer par instaurer un environnement propice à l'exploitation des capacités existantes. Les audits de gestion et la décentralisation sont, à cet égard, des approches pleines de promesses. Le renforcement des capacités devra s'intéresser en priorité aux écoles mais, pour ce faire, les écoles devront recevoir l'appui d'institutions intermédiaires. La mise en place de ces nouvelles formes d'organisations intermédiaires qui s'engageront activement aux côtés des écoles doit figurer au cœur des stratégies de renforcement des capacités, surtout dans un contexte de décentralisation et d'autonomie grandissante des écoles en matière de gestion. Ces institutions seront tout sauf hiérarchiques : elles devront travailler en réseaux, centres de recherche et de formation, organismes professionnels, projets sociaux et communautaires, bureaux ministériels – et contribueront, par leur action parallèle au niveau intermédiaire, à mettre à plat le système éducatif. Le Burkina Faso, la Gambie et la Mauritanie font partie des pays qui ont engagé une analyse approfondie de leur système d'organisation, composante à part entière de la stratégie sectorielle de renforcement des capacités.

La généralisation des partenariats

Le forum consultatif international sur l'éducation pour tous (Amman, 1996) a conclu que l'un des résultats les plus satisfaisants obtenus depuis Jomtien concerne l'apparition de partenariats plus actifs. Le cadre d'action de Dakar s'en fait l'écho, qui appelle à « de larges partenariats dans les pays, soutenus par la coopération avec les institutions et organismes régionaux et internationaux ». Les partenariats interviennent à différents niveaux du système sans avoir tous le même objet. Certains, conclus entre les écoles et la communauté, visent essentiellement à appuyer la prestation de services éducatifs, notamment en direction des personnes les plus défavorisées, alors que d'autres façonneront la

coopération au développement et les modalités de l'aide à l'éducation – dans ces deux domaines, des évolutions fondamentales sont en cours. Les ONG se sont multipliées depuis dix ans et, qu'il s'agisse d'organisations internationales bien implantées ou d'organisations éphémères, elles assument pour la plupart un rôle plus important dans les décisions politiques ; elles fournissent par ailleurs des intervenants fiables pour la mise en œuvre des activités des programmes éducatifs sectoriels. Il revient dans ce cas aux pouvoirs publics d'instaurer des conditions propices à leur action. Enfin, à l'échelle des pays, les SWAp sont en train de révolutionner les modalités de financement et de gestion des programmes de développement de l'éducation. Une quinzaine de pays agissent actuellement de concert avec des partenaires nationaux et extérieurs au travers d'un mécanisme de SWAp pour l'éducation.

L'apprentissage par la pratique

Les études de cas par pays qui viennent étayer cet ouvrage et les analyses qui précèdent montrent sans ambiguïté que l'amélioration de la qualité est un processus polymorphe et complexe – pour les pays industrialisés comme pour les pays africains. Pourtant, dans la poursuite de cet objectif d'une « éducation de qualité pour tous », les pays acquièrent de l'expérience et en tirent les leçons qui s'imposent, indiquant par là que la stratégie et la pratique de l'amélioration de la qualité sur le continent africain doivent viser quatre grands objectifs :

- favoriser l'apparition d'un système d'organisations apprenantes optant pour une flexibilité de l'offre tout en respectant des objectifs communs. Le Mozambique, l'Ouganda et la Tanzanie mettent en place un système de subventions conditionnées aux effectifs, qui seront gérées au niveau de l'école. Le Burkina Faso, la Guinée et le Sénégal adoptent des systèmes de gestion dans lesquels la responsabilité de la conception et de la mise en œuvre des stratégies d'amélioration de la qualité incombe aux écoles et au district. Des systèmes alternatifs d'apprentissage sont en cours d'introduction au Burkina Faso et au Nigéria ;
- faire en sorte que l'ensemble du système éducatif ait pour préoccupation première l'apprentissage et en assure la cohérence. Les programmes de formation professionnelle des enseignants adoptés en Guinée, en Ouganda et à Zanzibar sont explicitement conçus pour aider les enseignants à identifier les obstacles à l'apprentissage, proposer des actions correctrices et en évaluer les effets. Le Burkina Faso, le Mali et la Zambie introduisent les langues africaines comme vecteurs de l'enseignement dans les premières années de la scolarité. La Namibie et le Swaziland mettent en œuvre des

stratégies d'évaluation permanente des acquis des élèves pour renforcer les résultats ;

- insister sur l'importance de la notion d'amélioration continue et d'effort durable et refuser toutes réparations de fortune. Dans de nombreux pays – comme le Mali, la Mauritanie, l'Ouganda ou la Tanzanie pour n'en citer que quatre – le développement de l'éducation est dorénavant défini dans le contexte d'un programme décennal de développement, avec cadre politique consensuel et indicateurs de performance ;
- poursuivre la mise en place de stratégies étayées par des données fiables fournissant les informations nécessaires à un apprentissage permanent par l'expérience. La Guinée, le Mali et la Zambie montrent bien comment un rigoureux pilotage des coûts et des résultats des programmes peut contribuer au processus de généralisation. Les programmes PASEC, SAQMEC, MLA et SISED aident de nombreux pays à construire des bases de données sur lesquelles étayer la politique et l'action.

L'amélioration qualitative de l'enseignement de base est une étape incontournable pour tous les pays africains désireux de participer à la société mondiale de l'information du 21^e siècle et de sortir de la pauvreté. Mais tant que les politiques EPT et les initiatives accélérées seront incapables d'augmenter l'apprentissage, sa Majesté l'EPT règnera sur un royaume fantôme. Un grand nombre de pays sont en train de tester des programmes d'amélioration de la qualité. Le partage des expériences, des réussites et des désillusions fait partie d'un processus d'apprentissage mutuel qui, seul, permettra aux décideurs et aux praticiens de la région de travailler ensemble dans une communauté d'apprenants.

Bibliographie

- Beeby, C.E. 1966. *The Quality of Education in Developing Countries*. Cambridge Mass. Harvard University Press.
- Bennell, P. 2003. *The Impact of the AIDS Epidemic on Schooling in Sub-Saharan Africa*. Background paper prepared for The Challenge of Learning: Improving the Quality of Education in Sub-Saharan Africa. Paris:ADEA.
- Bruns, B., Mingat,A. and Rakotomalala H. 2003. *Achieving Universal Primary Education by 2015:A Chance for Every Child*,Washington D.C.:The World Bank.
- Dewanou, H. D.,Ahanhanzo J.,Akpakpo V., Grimaud D., et Odjou J.,2003. *Les conditions d'apprentissage pour une éducation de base de qualité au Bénin : l'application des normes EQF*. Etude de cas préparée pour Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. Paris :ADEA.
- Diané, B., Bah Elhadj A.M, Fofana M., Fofana D., Barry I. et Fernandez S. ,2003. *La réforme de la formation initiale des maîtres en Guinée (FIMG) : étude-bilan de la mise en œuvre*. Etude de cas préparée pour Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. Paris : ADEA.
- Diop, I., Faye,W., Gueye, C.P., Henaine, S., Mara, Ndiaye, B.,2005. *La stratégie du faire-faire au Sénégal : pour une décentralisation de la gestion de l'éducation et une diversification des offres*. Paris :ADEA
- Eilor, J., Okurut H.E, Martin J. Opolot, Mulyalya C., Nansamba J.F, Nakayenga J., Zalwango C., Omongin O., Nantume O., Apolot F. ,2003. *Impact of Primary Education Reform Programme (PERP) on the Quality of Basic Education in Uganda*. Etude de cas préparée pour Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. Paris,ADEA
- Fullan, M.G. 2000. *The return of large-scale reform*. In *Journal of Educational Change* 2(1) pp. 5-28.
- Heneveld, W and Craig, H., 1996. *Schools count: World Bank project designs and the quality of primary education in Sub-Saharan Africa*.World Bank Technical Paper 303,Africa Technical Department Series. Washington, D.C.:The World Bank.
- Hopkins, D. 2002. *The Aga Khan Foundation School Improvement Initiative: an International Change Perspective*. In S. E.Anderson, S. E. (Ed.) (2002). *School improvement through teacher development: Case studies of the Aga Khan Foundation projects in East Africa* (pp. 247-70) Lisse, The Netherlands: Swets & Zetlinger Publishers.
- Hopkins, D. 2001. *School improvement for real*. London: Routledge/Falmer.
- Korten, D. 1980. *Community Organization and Rural development: a Learning Process Approach*. In *Public Administration Review*, September/October.
- Moulton, J., Mundy K., Welmond, M., Williams J. ,2002. *Paradigm Lost? Education Reforms in Sub-Saharan Africa*. Greenwood Press, Westport, CT.
- Michaelowa, K. 2003. *Determinants of Primary Education Quality:What can we Learn from PASEC for Francophone Sub-Saharan Africa?* Background paper prepared for The Challenge of Learning: Improving the Quality of Education in Sub-Saharan Africa. Paris:ADEA (Working paper).

- Michaelowa, K. 2002. *Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa*. HWVWA Discussion Paper 188. Hamburg Institute of International Economics.
- Mingat, A., 2003. *Eléments analytiques et factuels pour une politique de la qualité dans le primaire en Afrique subsaharienne dans le contexte de l'Éducation Pour Tous*. Papier présenté à la biennale 2003 de l'ADEA.
- Mushemeza, Elijah Dickens, 2003. *Financial Management of Education in a Decentralized Setting: The Case of Uganda*. ADEA Gt sur le finance et l'éducation [Document de travail]
- Niane, B., 2003. *Décentralisation et diversification des systèmes : impliquer et responsabiliser pour une « citoyenneté scolaire »*. Document d'appui préparé pour Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. Paris : ADEA.
- Nigeria, Ministry of Education, 2004. *Beyond Access and Equity : Improving the Quality of Nomadic Education in Nigeria*. Etude de cas préparée pour Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. Paris : ADEA.
- Nordtveit, B.H., 2003. *Partnership Through outsourcing: The Case of Non-formal Literacy Education in Senegal*. Etude préparée pour la Banque mondiale (projet).
- Plante, J., 2003. *Quelques enseignements tirés de la mise en oeuvre d'une réforme curriculaire*. Document d'appui préparé pour Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne. Paris: ADEA, 2005.
- Ratrema, W., 2003. *Les « Contrats Programmes » et l'amélioration de la qualité de l'enseignement à Madagascar : un exemple de décentralisation de la gestion du système éducatif*. Etude de cas préparée pour Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. Paris : ADEA.
- Roberts-Schweitzer, E., Markov A. et al. 2002. *Achieving Education For All Goals School Grant Schemes*. Washington D.C.: The World Bank.
- Sampa, F., 2003. *Primary Reading Programme : Improving access and quality in basic schools in Zambia*. Etude de cas préparée pour Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. Paris : ADEA.
- Scheerens, J., 2000. *Improving School Effectiveness*. Fundamentals of Education Planning No. 68. Paris: UNESCO/ International Institute for Educational Planning.
- Schenker, I., 2001. *New challenges for school AIDS education within an evolving HIV pandemic*. In Prospects, XXXI(3), 415-434.
- Senge, P., 2000. *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who cares About Education*. New York: Doubleday.
- UNESCO, 2002. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Le monde est-il sur la bonne voie ?* Paris: UNESCO.
- UNESCO, 1990. *Global Declaration on Education For All: Meeting Fundamental Education Needs*. Paris. UNESCO.
- Verspoor, A. M. and Leno, J., 1986. *Improving Teaching: A key to Successful Education Change*. EDT Discussion Paper No. EDT 50. Washington, D.C.: Education and Training Department, The World Bank.
- Verspoor, A. M., 1989. *Pathways to change. Improving the quality of education in developing countries*. Washington DC: The World Bank.

Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne

Ce fascicule est un résumé du *Défi de l'apprentissage : Améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne*. Une première version de ce document avait été préparée pour la biennale 2003 de l'ADEA qui s'est déroulée à Grand Baie, Maurice, du 3 au 6 décembre 2003.

Lors du forum mondial sur l'éducation de Dakar, tous les pays d'Afrique subsaharienne ont réaffirmé leur engagement à concrétiser les objectifs d'apprentissage et d'achèvement de l'éducation de base pour tous. En dépit d'efforts considérables, la plupart des systèmes éducatifs de la région sont pourtant loin de les atteindre. L'ampleur de la tâche est impressionnante : dans la plupart des cas, moins d'un tiers des enfants en âge d'être scolarisés acquièrent les connaissances et les qualifications spécifiées dans les programmes nationaux du primaire. Pour les auteurs de cet ouvrage, la concrétisation des défis de l'EPT passe par la résolution de deux problématiques qui se confondent – la qualité et l'équité. Ils étudient diverses options financièrement viables pour permettre aux pays d'Afrique subsaharienne de parvenir à ce résultat.

L'analyse repose sur 22 études de cas nationales rendant compte de programmes d'amélioration de la qualité menés en Afrique ainsi que sur 40 documents d'appui et une étude documentaire de recherches africaines non publiées. Le lecteur trouvera par ailleurs une synthèse de recherches sur la qualité, l'amélioration qualitative, l'équité et l'égalité entre les sexes ainsi qu'une description des interventions des agences extérieures, en pleine évolution, en vue d'aider les pays à se rapprocher des objectifs EPT. L'ouvrage passe en revue l'expérience de l'Afrique subsaharienne dans différents domaines : coût-efficacité des investissements dans les intrants ; réformes des programmes scolaires pour améliorer la pertinence de l'enseignement ; évolution des stratégies pédagogiques et de la formation des enseignants pour renforcer l'efficacité des écoles ; différenciation des programmes et diversification des prestataires pour des résultats plus équitables. L'analyse étudie aussi l'impact de ce souci de qualité et d'équité sur les modalités de financement et de gestion des systèmes éducatifs et sur les systèmes d'évaluation et de contrôle de l'apprentissage des élèves. Enfin, l'ouvrage propose un cadre stratégique pour l'amélioration de la qualité.

Le document comporte différents chapitres rédigés par des experts de l'éducation africains et d'autres régions. L'équipe éditoriale était placée sous la direction d'Adriaan Verspoor, consultant principal en éducation avec une connaissance approfondie de l'Afrique. M. Verspoor a également assuré la révision finale de l'ouvrage.

Le rédacteur

Consultant indépendant, Adriaan Verspoor s'est spécialisé dans l'analyse des politiques et l'élaboration et la gestion de programmes de développement de l'éducation. Il a travaillé 24 ans à la Banque mondiale, comme où il occupé différentes fonctions y compris dans la région Afrique où il a été Task team leader et Manager – de 1976 à 1984 – puis spécialiste régional principal en éducation – de 1998 à 2000.

Depuis sa retraite, en 2000, M. Verspoor intervient comme consultant pour l'ADEA, la Banque africaine de développement (BAfD), la Banque mondiale, le DFID et le gouvernement des Pays-Bas. Il suit toujours de près les questions touchant au développement de l'éducation en Afrique.

M. Verspoor est co-auteur de plusieurs ouvrages et articles abordant sous différents angles la question du développement de l'éducation. Formé à l'origine au métier d'instituteur, M. Verspoor a achevé un troisième cycle en économie du développement à l'université Erasmus de Rotterdam (Pays-Bas).



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

Institut international de planification de l'éducation/UNESCO
7-9, rue Eugène-Delacroix, 75116 Paris, France
Tél. : +33/(0)1 45 03 77 57 Fax : +33/(0)1 45 03 39 65
Mél : adea@iiep.unesco.org Site web : www.adeanet.org