



**Biennale ADEA 2001
(Arusha, Tanzanie, 7-11 octobre 2001)**

Aller plus loin Aller vers tous –
pérenniser les politiques et pratiques efficaces
pour l'éducation en Afrique

Première session :
De l'initiative pilote à la généralisation : expériences et problèmes soulevés

**La réforme en éducation par le bas :
créer les conditions propices à la réussite
de la généralisation des initiatives expérimentales**

Faire plus de place (ou accorder plus d'attention) à la base pour passer à une échelle plus grande :
Créer les conditions propices à l'expansion des tentatives de réforme en éducation
(ou comment généraliser les tentatives de réforme en éducation)

par Joël Samoff et E. Molapi Sebatane

en collaboration avec Martial Dembélé

Doc B

Ce document a été commandé par l'ADEA pour sa biennale (Arusha, 7-11 octobre 2001). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de l'auteur 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.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2001

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 37 96

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

Mél : adea@iiep.unesco.org

Sommaire

1. RESUME	5
2. INTRODUCTION: LA GENERALISATION (OU PASSER A UNE ECHELLE PLUS GRANDE)	8
3. REMARQUES CONCERNANT LE CONCEPT D'ELARGISSEMENT	11
4. L'ELARGISSEMENT D'EXPERIENCES D'INNOVATION ET DE REFORME EN EDUCATION EN AFRIQUE	14
L'EVALUATION DES RESULTATS EN EDUCATION : UN DEFI	15
OBSERVATIONS TIREES DES CAS EXAMINES	18
5. ANALYSE ET IMPLICATIONS	21
GENERALISER AVEC SUCCES	23
<i>La généralisation de réformes de l'éducation</i>	24
<i>Autres conditions et facteurs favorables</i>	25
GENERALISATION	26
OBSERVATIONS RELATIVES A DES EXPERIENCES DE GENERALISATION REUSSIES	30
6. QUAND LA GENERALISATION EST-ELLE INAPPROPRIEE ET POTENTIELLEMENT NON VIABLE?	31
7. RESOUDRE LES TENSIONS ENTRE DES OBJECTIFS DIVERGENTS	33
ÉLARGISSEMENT ET DEVELOPPEMENT PARTICIPAT IF LOCAL	33
ROLES DE L'ÉTAT	36
ROLES DES AGENCES DE FINANCEMENT ET D'ASSISTANCE TECHNIQUE	37
NIVEAUX DE PRISE DE DECISION ET DE RESPONSABILITE	39
8. CONCLUSION ?	42
AMELIORER LA BASE DE CONNAISSANCES	42
COMMUNICATION, COORDINATION ET RESEAUX	44
QUE PEUT-ON ENVISAGER D'ELARGIR ?	44
REFERENCES	47
ADEA PROSPECTIVE STOCK-TAKING: REPORTS REVIEWED	52

1. RESUME

1. Commencer petit mais arriver grand. C'est une approche attrayante dans l'innovation et la réforme de l'éducation en Afrique, là où les ressources disponibles ne suffisent pas à étendre la demande, où les écoles sont sous-équipées, où les enseignants qualifiés et le matériel pédagogique font défaut, et où la qualité reste inégale à travers le pays et parmi les différents segments de la population. Commencer par un effort concernant en particulier une école ou un département. Bien préparer la base, par une planification minutieuse, un développement de la communication parmi les acteurs impliqués ainsi que par un financement adéquat. Contrôler et évaluer les résultats. Modifier les pratiques afin de répondre au niveau local et en fonction des résultats préliminaires. Alors, comme ce qui a marché et ce qui n'a pas marché, devient plus clair, étendre le modèle pilot à d'autres cadres. « Passer à grande échelle ». Et éventuellement, réformer le système éducatif tout entier.

2. « Passer à grande échelle » a été un conseil et une requête concernant l'éducation en Afrique depuis plusieurs décennies, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur du continent. Pour les spécialistes nationaux en éducation, développer à grande échelle une innovation locale qui s'est révélée être efficace est une stratégie attrayante pour de plus larges réformes. Commencer par une activité pilote qui attire toute l'attention et l'énergie, permet d'avoir une base de contrôle d'essais et d'évaluations, de limiter les risques de mise en œuvre d'une initiative jugée non viable, et d'établir les modèles pouvant être reproduits à travers tout le pays. Passer à grande échelle, s'est cependant révélé un défi difficile à atteindre. Il y a apparemment quelques cas documentés de réformes éducatives pilotes en Afrique qui ont effectivement été développées pour devenir des programmes à envergure nationale. En fait, quelques initiatives prometteuses se sont avérées être très difficiles voire impossible à maintenir, même à leur échelle locale, après le départ de leur instigateur ou lors de la fin de leur financement initial. La connaissance empirique en recherche pour développer à grande échelle des initiatives locales prometteuses en Afrique est largement limitée. La plupart des documents sont normatifs et anecdotiques. Un des résultats est que les discussions contemporaines sur un passage à grande échelle sont étrangement répétitives, avec peu d'attention portée au fait que durant deux décennies de discussions sur l'importance de passer à grande échelle n'ont pas abouti en ce sens.

3. Les efforts pour passer à grande échelle demandent la reconnaissance de certaines initiatives jugées viables, précisément dû au fait de leur localisation limitée. Être proche des besoins et demandes locaux, adéquats à un cadre local, et, dirigé, géré et peut-être financé par les communautés locales, les réformes de ce type fleurissent là où elles sont nourries et se fanent là où elles ne le sont pas. Essayer d'élargir leur rayonnement serait comme semer des graines sur une terre brûlée par le soleil n'ayant pas été ameublée par la pluie et labourer ou planter une culture qui demande un fort ensoleillement dans l'ombre perpétuelle d'une forêt à flanc de coteaux.

4. Il est temps, cependant, de revoir les efforts faits pour passer à grande échelle en matière d'innovations éducatives en Afrique. Notre préoccupation première dans cette tâche n'est pas de suggérer un bon chemin ou une bonne trajectoire, mais plutôt de contribuer à résoudre les nombreuses problématiques concernant les réformes éducatives et le passage à grande échelle en rapportant des résultats, en mettant en avant les thèmes les plus importants et en cadrant les problématiques pour des discussions et négociations.

5. Ayant revu des rapports sur le passage à grande échelle pour les réformes éducatives en Afrique et ailleurs, nous pouvons dire que trois thèmes importants émergent et forment un ordre du jour pour le futur. La faible connaissance du sujet est un problème. Étendre à grande échelle les réformes prometteuses, demande une approche holistique et des réseaux sociaux très actifs. Le plus grand défi est de veiller au développement des innovations.

6. La recherche en éducation en Afrique est à la fois riche et pauvre. Elle est riche dans le sens où elle est volumineuse, souvent imaginative et perspicace et continue. Elle est pauvre dans le sens où une fois accomplie, elle tend à disparaître du paysage. Par conséquent, bien que de nombreuses personnes dans de nombreux lieux, africains ou non, soient impliquées dans l'étude de l'éducation en Afrique, il est difficile pour chacun et partout de développer une image globale claire de cette recherche. Il est encore plus difficile de se concentrer sur une problématique transversale tel que le passage à grande échelle. Les conditions associées à des réformes éducatives efficaces ainsi qu'à des efforts couronnés de succès dans leur développement à grande échelle sont spécialement mal documentées. Si la majorité de la recherche empirique est rapidement devenue invisible et inaccessible, il ne peut donc y avoir qu'un faible lien entre la recherche et la politique.

7. Il est clair que les réformes éducatives et leur échelle sont des processus qui demandent une approche globale, des moyens de communication opportuns et efficaces, et une stratégie coordonnée n'étouffant pas les initiatives locales. Les responsabilités doivent être partagées entre les communautés locales, les instances locales et centrales du gouvernement, les organisations non gouvernementales, les agences d'assistance technique et de financement, et les autres acteurs ayant un important rôle à jouer. Comme les spécificités locales varient et comme les réformes sont comprises comme des processus, chaque rôle sera différent suivant les endroits et les moments et évoluera sûrement dans le temps pour un cadre donné. Ce qui sera difficile à accomplir. De grandes institutions ainsi que leurs responsables préfèrent des certitudes aux ambiguïtés. Les plans clairs et constants sont souvent mieux considérés que les besoins locaux et la flexibilité. Il est difficile d'établir et de maintenir des réseaux efficaces d'interactions entre les organisations, les individus et les activités, spécialement dans des cas où la guerre, la sécheresse, les inondations et les épidémies (le VIH/SIDA étant un exemple frappant) érodent les valeurs communes et les actions conjointes. Le passage à grande échelle nécessite une attention particulière et soutenue pour développer et nourrir ces réseaux.

8. Le passage à grande échelle en matière d'éducation tend à développer l'accès et améliorer la qualité pour une plus grande population à travers une large dimension géographique, et le faire par des voies efficaces, équitables et durables. Comme l'éducation est le facteur central du développement, les stratégies adoptées de promotion des réformes par le développement de l'échelle d'initiatives pilotes efficaces doivent atteindre l'ensemble des objectifs de développement en matière de renforcement des pouvoirs, d'égalité, de transformation sociale, et de changement durable.

9. La littérature générale et les études sur les expériences africaines mettent en valeur le fait que le passage à grande échelle d'initiatives réussies reste systémique et localisé. Une réforme initiale doit avoir une bonne connaissance des besoins locaux et une bonne réponse à la demande locale significative. La réforme est elle-même dérivée et dirigée, nourrit, et souvent protégée par des leaders charismatiques, puissants, inventifs et capables de construire une coalition politique pour la supporter et la protéger. Une réforme doit être suffisamment financée, soit par un engagement sur le long terme du gouvernement ou d'une autre agence, soit, le plus souvent, par un financement local

suffisant. Plus important encore, il doit y avoir une forte appropriation locale de cette réforme.

10. Les initiatives nationales sont également des outils importants pour une réforme. La cohérence au niveau national du système éducatif est certainement un objectif légitime. Les communautés locales et leurs leaders, ainsi que les enseignants, les étudiants et les parents, peuvent et font opposition aux changements. Pour que les initiatives nationales survivent, malgré tout, elles doivent développer un réseau de partisans et de supporters locaux. C'est uniquement dans un cadre des plus autoritaires que des agents externes peuvent soutenir une réforme qui ne trouve pas d'appui local.

11. L'importance d'un enracinement local de ce processus suggère que la réplique d'éléments spécifiques d'une réforme dans d'autres cadres ne pourra que très rarement conduire à un résultat viable et durable. *De ce fait, au lieu de copier des éléments particuliers d'une réforme, ce qui doit être développé à grande échelle sont les conditions qui ont permis le succès de la réforme initiale et les racines locales qui la soutiennent.* Ce défi implique de trouver les moyens de générer une demande enracinée à un niveau local et à un niveau plus étendu pour une réforme ainsi que de soutenir au niveau local une réflexion exhaustive sur le contenu et la forme de cette réforme. Ce défi requiert également de trouver les moyens de construire un espace politique pour cette réforme et de la protéger des intérêts personnels qui la menacent et d'une bureaucratie dont les efforts qui tendent à la routine l'étouffent. Dans le même temps, ceux qui sont impliqués dans la réforme doivent la comprendre comme un processus continu plutôt qu'un résultat spécifique et doivent la structurer en faisant de l'apprentissage le cœur de celle-ci.

2. INTRODUCTION: LA GENERALISATION (OU PASSER A UNE ECHELLE PLUS GRANDE)

12. Commencer petit en visant grand : une telle approche présente indéniablement un intérêt pour ce qui concerne l'innovation et la réforme en éducation en Afrique. En effet, la situation y est généralement caractérisée par des ressources insuffisantes par rapport à une demande en expansion ; des écoles sous-équipées ; une pénurie d'enseignants compétents et de matériels didactiques de bonne qualité ; des disparités de qualité au sein d'un même pays et entre différents segments de la population. Pour ces raisons, il est recommandé, dans un premier temps, de : limiter les expériences d'innovation et de réforme à une école ou à une circonscription ; bien préparer le terrain, planifier soigneusement la suite des opérations ; veiller à ce que les acteurs concernés soient impliqués à l'aide d'une bonne campagne de communication ; veiller à disposer d'un plan de financement adéquat ; effectuer le suivi et l'évaluation des résultats ; modifier les pratiques en fonction des réalités locales et des conclusions préliminaires. Lorsqu'on a une idée plus précise de ce qui marche et de ce qui ne marche pas, l'expérience pilote peut être élargie à d'autres sites. Il s'agit, en d'autres termes, de passer à une échelle plus grande. Au bout du compte, l'ensemble du système éducatif devient un champ de réforme.

13. Cette approche progressive, fortement prisée par les praticiens du développement, est une réaction à la longue histoire des stratégies descendantes de développement. Initiées par l'État, elles ont rarement atteint leurs objectifs déclarés. Les rares réussites se sont soldées par des projets et des programmes faiblement enracinés dans les communautés locales ; dont la viabilité restait tributaire de l'expertise, de financements et de pressions extérieurs et qui ne contribuaient, pour ainsi dire pas, au renforcement ou à l'extension des connaissances et des capacités locales. De nombreux autres facteurs plaident en faveur d'une orientation plus centrée sur le plan local. En effet, à la faveur des crises économique et financière des années 1980, la nécessité de recourir à des sources de financement locales et disposer d'un financement continu, a revêtu une importance de plus en plus critique. Cette évolution a coïncidé avec la montée de la remise en cause de la capacité et de l'intégrité des États. Ces deux facteurs combinés ont contribué à renforcer les plaidoyers en faveur de la décentralisation de la prise de décisions et de la responsabilité. De même, notamment, depuis la dissolution de l'Union soviétique et l'effondrement du bloc socialiste, l'idéologie mondiale dominante prône la privatisation et la réduction du rôle de l'État. Vers les années 1990, on a assisté à l'émergence d'un modèle de développement marqué par le retour d'un État fort au rôle quelque peu retouché. L'État y était réduit, cette-fois, à une instance de coordination chargée de créer un environnement propice à l'épanouissement de l'initiative communautaire, organisationnelle et individuelle. Cette évolution de la réflexion globale sur le développement a renforcé la conviction que, pour être efficaces, les réformes devraient être expérimentées d'abord à petite échelle, à l'aide de projets pilotes fortement soutenus par les populations locales puis, appliqués, le cas échéant, à une échelle plus grande.

14. Dans certains pays, le contexte local a également plaidé en faveur d'une approche progressive de la réforme en éducation. A titre d'exemple, l'Apartheid, en Afrique du Sud ne prévoyait pas de programmes d'éducation pour adultes axés sur les problèmes fondamentaux des communautés ; le renforcement des capacités des communautés à résoudre leurs problèmes ou de programmes visant à lier l'alphabétisation à la participation des citoyens. Dans ce contexte, de nombreuses organisations locales, dont certaines bénéficiaient d'un financement extérieur, ont créé des programmes d'éducation pour adultes sans coordination régionale ou nationale digne de ce nom. Avec l'avènement du gouvernement par la majorité, la généralisation des programmes les plus efficaces

devint une exigence populaire. De même, dans des pays frappés par la guerre, les inondations, la sécheresse, ou par d'autres catastrophes, ou dans les pays dont le contexte politique ne permet pas une programmation efficace à l'échelle nationale, de petites initiatives créées, financées et dirigées localement ont pu néanmoins fleurir. Une fois la crise passée, ces initiatives deviennent candidates à la généralisation.

15. Pendant plusieurs décennies, l'approche graduelle est fortement prônée a été à la fois fortement conseillée et objet d'injonction dans le domaine de l'éducation, en Afrique, aussi à l'intérieur que hors du continent africain. En effet, pour les spécialistes nationaux de l'éducation, l'application, à une échelle plus grande, de petites expériences innovantes est une stratégie attrayante pour élargir le champ de la réforme. Le fait de commencer par une expérience pilote présente de nombreux avantages. Cette approche permet de : ne pas disperser l'attention et les énergies ; mener l'expérience et de l'évaluer sur un terrain aux dimensions maîtrisables ; limiter les risques en cas d'échec ; construire un modèle éventuellement reproductible sur l'ensemble du territoire. Dans un article clairvoyant et retentissant, Myers¹ a expliqué pourquoi les agences internationales étaient de plus en plus favorables à cette approche. Selon cet auteur, les agences s'étaient engagées, et mettaient ainsi leur image en jeu, dans des programmes nationaux destinés aux populations les plus démunies, et sont frustrées par le fait de financer des petits projets de démonstration ou des projets pilotes, qui semblent avoir un impact limité sur la politique nationale de l'éducation et sa programmation, « même lorsqu'ils produisent des résultats positifs » (p.2). Dans ces conditions, il est clair que la généralisation des expériences pilotes constituait un défi à relever. Cette conviction reste vivace. En effet, près de deux décennies après la publication de cet article, un panel organisé par les Nations Unies² sur l'éducation des filles a, notamment, considéré que la généralisation des expériences pilotes est une des étapes les plus critiques de leur mise en œuvre.

16. Ce défi s'est avéré difficile à relever. Comme nous le verrons plus loin, il existe peu d'études de cas sur des expériences pilotes de réforme en éducation en Afrique qui ont été élargies avec succès au point de se muer en programmes nationaux. En fait, il a été difficile, voire impossible de maintenir certaines initiatives très prometteuses, même à petite échelle, après le départ de leurs initiateurs ou la fin du programme de financement. Malheureusement, force est de constater qu'il existe très peu d'études empiriques systématiques accessibles sur la généralisation d'initiatives prometteuses en éducation en Afrique. Uvin et Miller relèvent la pauvreté générale de la recherche empirique sur ce sujet et affirment que l'essentiel de la littérature existante est normative et anecdotique³. Selon ces chercheurs, cette indigence explique que les discussions actuelles sur ce problème soient généralement éthérées, redondantes et accordent peu d'attention à la question de savoir pourquoi on ne compte pas un nombre croissant d'expériences probantes de généralisation de projets pilotes après plus de deux décennies de recommandations insistantes dans ce sens.

¹ Robert G. Myers, "Going To Scale" (Document préparé pour l'UNICEF pour la 'Second Inter-Agency Meeting on Community-based Child Development', New York, 29-31 Octobre, 1984).

² The ECOSOC High Level Segment on Africa: Girls Education Panel, organisé le 1^{er} juin 2001, avec de hauts officels de l'UNICEF, du FNUAP, et WFP et le Directeur exécutif de la Federation of African Women Educationists
<http://www.unesco.org/education/efa/know_sharing/flagship_initiatives/ecosoc.shtml>
[2001.08.22]

³ Ce qui est la prémisse de leur aperçu instructif, qu'ils caractérisent comme "un premier regard scientifique sur le passage à grande échelle". Voir Peter Uvin and David Miller, "Scaling Up: Thinking Through the Issues".

La plupart des discussions actuelles sur la généralisation des projets pilotes ne sont, en définitive, que des répétitions d'informations disponibles qui ne tiennent pas compte des enseignements tirés des premiers efforts de reproduction qui ont été menés il y a plus d'une décennie.⁴

17. En fait, il se peut que certaines expériences initiales soient viables précisément parce qu'elles sont menées à petite échelle. Les expériences qui répondent aux besoins et aux contraintes locales, qui sont bien adaptées à l'environnement local, orientées, gérées et peut-être financées par les communautés locales, fleurissent lorsqu'elles sont soutenues et périclitent lorsque ces conditions ne sont pas réunies. En conséquence, tenter de les généraliser revient à semer sur une terre aride ou semer sur une terre perpétuellement ombragée des graines qui ont besoin d'un soleil ardent pour germer et pousser.

18. Il est temps, par conséquent, d'analyser les tentatives de généralisation des initiatives et réformes en éducation en Afrique. Il s'agira moins de suggérer la bonne voie ou une ligne d'action correcte à suivre, que de contribuer à élucider de nombreuses questions controversées en matière de réforme en éducation et de généralisation d'expériences pilotes ou de petites expériences, en rendant compte de résultats d'expériences, en mettant en relief des thèmes importants, en identifiant des questions susceptibles de faire l'objet de discussions et de négociations. Le présent document est structuré comme suit : la première partie fait le point de la littérature existante sur la généralisation des expériences pilotes ou des petites expériences et s'efforce de clarifier les concepts et les notions clés. La deuxième partie analyse des expériences de réforme en éducation menées récemment en Afrique et tente d'en tirer des enseignements utiles pour la mise en œuvre de l'approche progressive préconisée. La troisième partie traite des relations et des tensions existant entre divers objectifs de développement, notamment, entre les objectifs suivants : généralisation des petites expériences ; développement participatif ; appropriation des expériences par les communautés ; Cette partie traite également d'autres aspects du développement qui constituent le contexte des tentatives de généralisation d'initiatives expérimentales. Enfin, la quatrième partie aborde les défis que les efforts visant à soutenir l'innovation doivent relever et établit le constat qu'en matière de réforme en éducation, comme pour la « technologie appropriée », l'échelle d'application adéquate est variable. Elle peut être petite, grande ou quelque part entre les deux.

⁴ Nico van Oudenhoven and Rekha Wazir, "Replicating Social Programs: Approaches, Strategies and Conceptual Issues", Management of Social Transformation, Discussion Paper Series, No. 18. Note 3. Paris: UNESCO. URL: <http://www.unesco.org/most/dsp18.htm> [2001.08.12]

3. REMARQUES CONCERNANT LE CONCEPT D'ÉLARGISSEMENT

19. Il importe de prime abord de clarifier la terminologie car les définitions et les typologies abondent. La profusion de termes et des catégories reflète des significations différentes mais surtout des perspectives différentes, d'où la nécessité d'établir certaines distinctions importantes.

20. La généralisation d'initiatives expérimentales ou de petites initiatives n'est pas la seule approche qui a été adoptée pour introduire des innovations ou procéder à des réformes en éducation en Afrique : loin s'en faut. En effet, certains efforts de réforme ont été appliqués, à l'échelle nationale dès le départ, sans passer par des projets pilotes. Ainsi, le ministère de l'éducation peut adopter un nouveau programme applicable à l'ensemble des institutions de formation des enseignants du pays ; modifier le système de passage des examens d'une manière qui affecte tous les apprenants dans des disciplines données, ou encore, modifier la structure et les responsabilités des commissions scolaires et des comités de gestion des établissements scolaires, etc. De telles initiatives, qui peuvent constituer des stratégies efficaces de généralisation et d'amélioration de l'éducation, reposent généralement sur des principes et des structures de gestion qui diffèrent profondément d'efforts de réforme menés à titre expérimental sur une aire limitée. Les réformes du premier type n'entrent pas dans le champ de notre réflexion puisque les défis de généralisation constituent notre point focal. Pour cette raison, nous ne tiendrons compte de ces réformes que dans la mesure où elles sont basées sur de petites initiatives expérimentales précédentes.

21. Dans la littérature existante, la notion d'échelle a des significations et usages multiples. En effet, Harrington et White notent que ce mot désigne, selon les cas, le niveau d'application de la réforme (village, circonscription, région) ; la perspective analytique à partir de laquelle la réforme est évaluée (ainsi, une réforme appliquée à l'échelle du pays peut être évaluée à partir de la perspective d'un village) ; la stratégie d'investissement adoptée (investissement modeste ou important) ; l'ampleur de l'impact de la réforme (une réforme appliquée à l'échelon du village peut avoir des répercussions sur tout une circonscription, tandis qu'une réforme menée sur l'ensemble d'un territoire national peut, dans les faits, n'avoir d'impact que dans quelques villages ou sur certains segments de la population) ; et enfin, le degré d'implication des communautés (une initiative menée à l'échelon du village peut mobiliser une participation plus ou moins forte)⁵. Au sein d'une même organisation ou institution, la notion de mise à l'échelle ou de généralisation peut avoir plusieurs significations. Ainsi, il peut, entre autres, s'agir de : élargir la cible du projet (ce que certains spécialistes appellent la mise à l'échelle) ou d'élargir la gamme des activités (mise à l'échelle fonctionnelle organisationnelle). Pour d'autres spécialistes, encore, la notion de mise à l'échelle implique le changement d'orientation d'une réforme, le passage de la reproduction d'un projet (mise en œuvre d'une activité identique dans des sites différents) à la création de mouvements à la base ou d'organisations communautaires susceptibles d'influer sur le processus de formulation et d'application des politiques. Une question aussi simple que : « quelle est l'échelle d'une réforme »? peut, par conséquent, susciter des réponses variées. En effet, une réforme menée à l'échelon du village peut être assortie d'un investissement de grande échelle. La

⁵ Larry Harrington and Jeff White, "Taking it Higher: Thoughts on Scaling up within Problem-Solving Approaches to Research on INRM", CIMMYT Natural Resources Group; Center for International Forestry Research
<<http://www.inrm.cigiar.org/Workshop2000/abstract/Larry%20Harrington/LHarrington.htm>>
[2001.08.14].

même réforme peut être assortie d'une participation communautaire à petite ou à grande échelle et avoir un impact plus ou moins grand sur la société, indépendamment de son aire d'implantation originelle.

22. Dans l'article cité plus haut, Myers a mis au point une typologie de la transposition qui a été largement utilisée et affinée ultérieurement. Dans cette typologie, la stratégie consistant à transposer une initiative à une échelle plus grande se nomme *généralisation par expansion* : on commence petit puis on s'accroît graduellement sur la base des succès enregistrés. Cette stratégie, souvent appelée *reproduction*, est devenue le modèle le plus couramment retenu pour élargir l'échelle d'application d'une intervention. Myers, à la suite de Korten⁶, assimile cette stratégie à un *processus d'apprentissage*. Dans ce cas, le processus de généralisation commence par l'apprentissage de l'efficacité (au début, l'efficacité est faible et de l'aire de couverture de l'expérience, réduite. Les erreurs et les problèmes sont nombreux). La deuxième étape consiste à apprendre à devenir efficace en réduisant les besoins en intrants par unité de produit. Dans un troisième temps, on apprend à généraliser l'initiative en reconnaissant l'importance de la prise en compte des réalités locales et en adaptant le rythme de la généralisation aux capacités organisationnelles existantes.

23. La deuxième stratégie permettant d'élargir l'échelle d'une initiative est la *mise à l'échelle par explosion*. Dans cette approche, un modèle de réforme applicable à l'ensemble du pays est élaboré, sans passer par une phase pilote⁷. Les modifications et les ajustements visant à tenir compte des spécificités locales se font généralement *a posteriori*. Cette approche suppose, implicitement, qu'il est possible de mobiliser des énergies et des ressources importantes et l'engagement individuel au moyen d'une réforme nationale de grande envergure ; que la stimulation de la demande alimentera et financera le processus de généralisation. En général, dans ce cas, les autorités politiques au plus haut niveau soutiennent visiblement et fortement la réforme à l'aide d'une campagne nationale de communication. Les leaders locaux comprennent rapidement que leur statut et leur influence dépendent de leur capacité de soutenir et d'appliquer la réforme. Avec le temps, les éléments de la réforme sont institutionnalisés ; ce qui renforce la probabilité qu'ils se maintiendront une fois la campagne nationale de mobilisation passée. Des campagnes d'alphabétisation ont été organisées avec succès de cette manière à Cuba et au Nicaragua, par exemple. De même, plusieurs pays africains ont appliqué cette stratégie en menant notamment des campagnes nationales d'alphabétisation visant à atteindre la scolarisation primaire universelle. Dans ses analyses récentes, Myers s'est montré plus critique envers cette approche en arguant du fait qu'elles étaient, d'une manière générale, faiblement enracinées au plan local. Les initiatives de lutte contre le sida, qui sont mises en œuvre actuellement, indique un regain d'intérêt pour cette approche.

24. La troisième stratégie de généralisation de l'échelle d'une petite initiative est la *généralisation par association*. Cette stratégie vise à combiner des initiatives distinctes, qui ne sont pas nécessairement coordonnées, mais répondant chacune aux besoins d'environnements spécifiques. Dans les faits, le processus d'association tient plus du hasard que de la planification. On peut ainsi créer des centres de soutien pédagogique dans un district et les lier, par la pratique, à un programme d'enseignement modifié qui est dispensé par d'autres institutions de formation des enseignants ou à de nouveaux modes de recrutement d'enseignants appliqués dans un autre district afin de réaliser une réforme

⁶ David Korten, "Community Organization and Rural Development: A Learning Process Approach", *Public Administration Review* (September-October 1980): 480-511.

⁷ En pratique, cette approche est se rapproche plus d'une réforme nationale que d'un effort pour passer à grande échelle. Comme indiqué plus haut, ce qui nous intéresse en premier lieu sont les efforts qui commencent petit et grandissent.

plus générale de la formation des enseignants qui peut être appliquée à une échelle plus élevée. De même, des expériences conduites dans un site donné peuvent influencer les conceptions et les pratiques dans d'autres sites, élargissant ainsi l'échelle de la réforme. Contrairement à la reproduction, cette approche est plus flexible en ce sens qu'elle permet de s'adapter plus rapidement à des besoins et à des contraintes spécifiques.

25. Plutôt que de poser la question de savoir *comment on procède à la généralisation* d'une petite initiative, Uvin et Miller ont tenté de caractériser *ce qui fait l'objet de généralisation*⁸. Ainsi, dans leur typologie, la généralisation peut porter sur la *structure*. Lorsqu'une organisation s'accroît, en termes de taille ou de composantes, il s'agit d'une *expansion quantitative*. Lorsque la généralisation concerne les *programmes* (augmentation du nombre ou du type d'activités), ces auteurs parlent d'*expansion fonctionnelle*. Lorsque la généralisation concerne la *stratégie* (l'organisation va au-delà de la fourniture de services ; elle cherche à renforcer les capacités des bénéficiaires et à s'attaquer aux causes structurelles du sous-développement, incluant ses facteurs contextuels et son environnement socio-politique) il s'agit de (*mise à l'échelle politique*). La généralisation peut également porter sur la *base des ressources*. Dans ce cas, l'organisation renforce sa base financière et institutionnelle (*mise à l'échelle organisationnelle*). Ces catégories ne s'excluent pas mutuellement. En effet, une stratégie de mise à l'échelle quantitative peut reposer sur une stratégie efficace de mise à l'échelle fonctionnelle et organisationnelle.

26. Uvin et Miller notent que la mise à l'échelle ou expansion quantitative (l'approche qui se rapproche le plus de la pratique courante) peut se faire de diverses manières. Les initiatives locales efficaces peuvent être étendues à d'autres sites. Les gouvernements ou d'autres organismes peuvent tenter de reproduire une initiative prometteuse dans d'autres sites. Selon ces auteurs, cette voie est d'autant plus prisée par les États et les organisations non-gouvernementales qu'elle permet de tester un projet pilote, de combiner une activité à base communautaire et une expansion rapide. La structure chargée de la gestion de l'initiative n'a pas besoin d'attendre que de fortes organisations communautaires soient mises en place dans tous les sites d'intervention projetés. Les États et d'autres organisations peuvent utiliser des incitations et des récompenses pour stimuler le processus d'expansion et soutenir des initiatives prometteuses que l'on envisage d'étendre progressivement. *L'agrégation des ressources* constitue une autre voie : dans ce cas, des organismes distincts décident de mettre leurs ressources en commun pour élargir leur champ d'opération. Cette méthode aboutit rarement à des fusions. Dans le cas de figure le plus courant, on privilégie la coopération, la collaboration, la représentation conjointe et l'exécution conjointe de programmes. Il convient enfin de citer *l'intégration* qui consiste à intégrer de petits programmes dans des structures et des systèmes existants. Dans le cas de figure le plus courant, l'État décide, par exemple, de prendre en charge des initiatives scolaires communautaires réussies. Cette voie est particulièrement séduisante pour les gouvernements, les agences extérieures de financement et d'assistance technique car elle promet l'expansion rapide d'initiatives viables.

27. Nous tentons dans la section qui suit a pour objectif d'illustrer les typologies identifiées ci-dessus en analysant des expériences de généralisation menées en Afrique.

⁸ Uvin and Miller, "Scaling Up: Thinking Through the Issues".

4. L'ELARGISSEMENT D'EXPERIENCES D'INNOVATION ET DE REFORME EN EDUCATION EN AFRIQUE

28. Comme nous l'avons noté plus haut, de nombreuses initiatives créatives, intéressantes et, parfois spectaculaires, ont été mises en œuvre dans le domaine de l'éducation en Afrique. Il semble, cependant, qu'elles aient rarement pu être intégrées avec succès dans les programmes éducatifs nationaux. En effet, la plupart de ces expériences n'ont pas survécu à l'enthousiasme des débuts, au tarissement du financement initial qui a été souvent fourni par l'extérieur ou au départ de leur initiateur.

29. Nous nous sommes efforcés par conséquent d'analyser les documents disponibles sur la réforme en éducation en Afrique en privilégiant les travaux de recherche empiriques qui traitent de la généralisation des initiatives de réforme. Cette tâche s'est avérée plus difficile que prévu et constitue un problème en soi pour la généralisation des réformes en éducation. En effet, d'intenses recherches bibliographiques dans les bases de données de l'UNESCO, de l'Institut international pour la planification de l'éducation, de la Banque mondiale et de l'Educational Resources Information Center contiennent des références à des ont révélé très peu d'études empiriques qui traitent explicitement de la généralisation des initiatives de réforme en éducation en Afrique. Bien entendu, de nombreuses études et évaluations ont été réalisées sur la réforme en éducation en Afrique. La Banque mondiale, par exemple, a un site Internet sur la réforme en éducation dans le monde. Toutefois, les questions relatives à l'extension de petites initiatives ou aux types de réformes entreprises ne sont pas spécifiquement couvertes dans ce site⁹. Il existe également des revues d'études sur le secteur de l'éducation et des documents analogues pour l'ensemble de l'Afrique et pour certains pays¹⁰. Certaines (ou plusieurs) de ces études et évaluations traitent plus ou moins systématiquement de notre sujet. La documentation existante étant volumineuse et souvent difficile d'accès, il n'a pas été possible d'identifier des études qui traitent de notre sujet de manière empirique et systématique. La recherche de documentation a été d'autant plus ardue que de les études commanditées, réalisées par des chercheurs africains sur la réforme en éducation en Afrique, sont généralement diffusées localement et rarement publiées¹¹. Dans ces conditions, il est difficile de

⁹ URL: <http://www1.worldbank.org/education/globaleducationreform/> [2001.08.22].

¹⁰ Joel Samoff, avec N'Dri Thérèse Assié-Lumumba, *Analyses, Programmes et Priorités pour l'éducation en Afrique, 1990-1994*. (Paris: UNESCO, pour le Groupe de travail sur l'analyse sectorielle en éducation de l'ADEA, 1996); Cowden E. M. Chikombah, Boniface R. S. Chivore, Obert E. Maravanyika, Levi M. Nyagura, and Isiah M. Sibanda, *Revue de l'analyse en éducation au Zimbabwe 1990-1996*. (Paris: UNESCO pour le Groupe de travail sur l'analyse sectorielle en éducation, 1999); Tilahun Workneh, Tirusew Teferra, Ayalew Shibeshi, and Malcolm Mercer, *Etudes sur l'éducation en Ethiopie, 1994-1997*. (Paris: UNESCO, 1999); E. M. Sebatane, D. P. Ambrose, M. K. Molise, A. Mothibeli, S. T. Motlomelo, H. J. Nenty, E. M. Nthunya, and V. M. Ntoi, *Revue de l'analyse sectorielle en éducation au Lesotho 1978-1999*. (Paris: UNESCO pour le Groupe de travail sur l'analyse sectorielle en éducation de l'ADEA, 2000); D. K. Agyeman, J. J. K. Baku, and R. Gbadamosi, assisted by E. Addabor, K. Adoo-Adeku, M. Cudjoe, A. A. Essuman, E. E. K. Gala, and C. Pomary, *Review of Education Sector Analysis in Ghana 1987-1998*. (Paris: UNESCO pour le Groupe de travail sur l'analyse sectorielle en éducation, 2000); K. Ernest Ilboudo, M. Compaoré, B. Ouédraogo, P. Somda, O. Kaboré, A. Ouédraogo, F. Kinda, and B. Kaboré, *Revue de l'analyse sectorielle en éducation entre 1994 et 1999*. (Paris: UNESCO, Groupe de travail de l'ADEA sur l'analyse sectorielle en éducation, paru en français).

¹¹ L'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) constitue un point d'entrée important pour la recherche sur l'éducation en Afrique. Pour consolider ses acquis et dans le cadre de la préparation de la biennale de 1999, l'ADEA a commandé des rapports sur des

comparer les expériences et lier la recherche au processus de formulation et de mise en œuvre des politiques.

30. Maclure note à juste titre que, même dans les cas où des études ou (plus souvent des évaluations) traitent spécifiquement d'activités dont la généralisation est prévue, elles restent généralement centrées sur la phase pilote et non sur le processus de généralisation projeté.

Insensibles à la réussite ou à l'échec relatif des efforts de réforme, les évaluations tendent à se concentrer principalement sur les phases pilotes ou sur les programmes de réforme.¹²

31. De nombreux programmes et projets éducatifs novateurs mis en œuvre en Afrique ont été présentés comme des histoires à succès. Les cas pertinents ont été répertoriés et documentés, par exemple, dans le cadre du projet Cooperative Action Strategies in Basic Education in Africa (CASE AFRICA) mis en œuvre par l'UNESCO. En 1999, l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique a invité les pays africains à présenter des rapports nationaux et des études dans le cadre de son Étude prospective/bilan de l'éducation en Afrique, qui mettait l'accent sur les innovations en matière d'accès, de qualité et de renforcement des capacités¹³. On se serait attendu à ce que la plupart de ces réussites aient été appliquées à grande échelle. Mais la lecture de ces rapports indique qu'il n'en a rien été. Par ailleurs, certains des rapports mentionnent que la généralisation des réformes est prévue, d'autres non.

L'évaluation des résultats en éducation : un défi

32. D'une manière générale, l'évaluation des activités humaines est un exercice difficile pour une raison très simple : les gens et les institutions n'aiment pas l'immobilité. Ce qui est compréhensible. Nous accordons beaucoup de valeur à l'adaptation à l'accommodation, à la souplesse, à la réceptivité, à l'auto réflexion à l'autocritique et à la capacité d'utiliser notre expérience pour modifier la conception, la structure, le contenu et la pratique.

33. Or, ces attributs sont souvent en contradiction avec le modèle d'évaluation standard qui présuppose une progression raisonnablement structurée (on va des hypothèses aux buts et objectifs puis aux indicateurs, aux mesures, aux observations, aux résultats, et enfin aux recommandations) et qui repose généralement sur la manipulation et l'analyse de données quantitatives. Distinguant les variables indépendantes des variables dépendantes, cette approche vise à identifier les facteurs (intrants) ayant un impact important sur les comportements observés (outputs) Dans la mesure du possible,

expériences réussies de réformes de l'éducation en Afrique. Voir Association for the Development of Education in Africa, *What Works and What's New in Education: Africa Speaks! Report From a Prospective, Stocktaking Review of Education in Africa* (Paris, Association pour le Développement de l'éducation en Afrique, 2001), et Association pour le développement de l'éducation en Afrique, *Partnerships for Capacity Building and Quality Improvements in Education* (Paris, ADEA, 1999). Pour un aperçu des problèmes et défis généraux de l'éducation en Afrique, voir Joel Samoff, No Teacher Guide, No Textbooks, No Chairs: Contending with Crisis in African Education, Robert F. Arnove and Carlos Alberto Torres, editors. *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local* (Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 1999), 393-431.

¹² Richard Maclure, editor, *Overlooked and Undervalued: A Synthesis of ERNWACA Reviews on the State of Education Research in West and Central Africa*. (Washington: USAID, 1997), p. 102. ROCARE le réseau ouest et centre africain pour la recherche en éducation.

¹³ Association pour le développement de l'éducation en Afrique, *What Works and What's New in Education: Africa Speaks!*

ce travail est effectué dans un contexte naturel et non en laboratoire, en isolant des éléments présentant un intérêt majeur, en les isolant d'influences contradictoires, en les dissociant d'autres facteurs, de caractéristiques environnementales voire du rôle de l'évaluateur. Ainsi, bien que la dissection propre et nette soit de l'ordre de l'impossible, elle reste l'objectif principal de cette démarche.

34. En matière d'éducation, une telle approche est particulièrement problématique. En effet, l'éducation est fondamentalement indissociable de son contexte. L'apprentissage est le résultat de connexions, d'interactions, de réactions, d'expériences partagées, d'empathie et non d'une observation clinique. Prenons le cas de l'élaboration du contenu de programmes d'enseignement. Il ne peut y avoir de bon programmes indépendamment de leur contexte d'utilisation, de même qu'un crayon ou un ordinateur ne saurait avoir de valeur intrinsèque. En effet, le meilleur programme résulte d'un processus interactif qui implique des individus ayant des compétences diverses, de l'expérience et qui analysent, façonnent, testent puis modifient une grande variété de contenus, de modes d'utilisation et qui procèdent à des ajustements au fur et à mesure de la mise en œuvre. Cette appréhension de l'éducation en tant que *processus*, requiert, bien plus que la révision d'un savoir antérieurement acquis et la publication de nouveaux manuels scolaires, le remaniement continu des programmes en veillant à ce que les révisions postérieures soient substantiellement différentes des précédentes. Le savoir faire incorporé dans le programme n'est pas le produit d'une accumulation de fragments de connaissances, à l'instar d'une collection de coquillages. Il est plutôt le fruit d'une confrontation de perspectives, d'expériences et de préférences. Il résulte, non d'un consensus scientifique mais de désaccords non résolus sur la manière d'inculquer efficacement des idées, le rôle des enseignants, des étudiants, des matériels éducatifs, voire sur le processus d'apprentissage. Tels sont les ingrédients nécessaires à la conception du contenu d'un programme d'enseignement.

35. Poursuivons avec le même exemple. Il est logiquement possible d'étudier l'élaboration du contenu d'un programme d'enseignement en l'isolant d'influences contradictoires, en analysant les principaux intrants et produits escomptés, en testant des relations hypothétiques. On peut, par exemple, par simple observation, dresser une liste de deux, cinq ou dix facteurs susceptibles de contribuer le plus efficacement à l'élaboration du contenu d'un programme d'enseignement pouvant être influencé par des décisions de politique. Une telle liste peut comprendre les éléments suivants : niveau d'éducation et expérience passée des spécialistes de l'élaboration du contenu des programmes d'éducation, le degré et les formes de participation des enseignants (et peut-être des apprenants eux-mêmes) : niveau d'éducation, expérience passée, nombre et types d'enseignants. Elle peut comprendre également les étudiants, la participation, le niveau de prise de décision, la disponibilité des ressources, etc. Une fois cette liste établie, on peut créer ou identifier des sites de conception de programmes d'enseignement similaires par bien d'aspects mais différents par deux ou trois éléments importants, etc. Des études de ce type sont conduites tous les jours. Pourtant, elles restent globalement insuffisantes et ne fournissent pas d'orientation claire sur les politiques appropriées. Cela pour plusieurs raisons.

36. Premièrement, les règles de base changent souvent et de manière imprévisible. Une décision prise par une autorité supérieure et, concernant des personnes chargées d'élaborer divers types de programmes, modifie le contexte de travail et rend difficile la comparaison des conclusions tirées de sites divers. Chaque situation devient ainsi spécifique. Deuxièmement, le nombre de variables à superviser simultanément est trop élevé. Par ailleurs, la simplification d'hypothèses relatives à des variables importantes peut conduire à exclure des variables pouvant avoir une influence déterminante. Dans plusieurs pays, par exemple, les intérêts et les préférences des agences extérieures

d'assistance, en matière de financement, notamment, peuvent influencer directement ou indirectement sur l'élaboration des programmes. Troisièmement, des différences supposées anodines peuvent avoir de grandes conséquences. Des différences de départ, qui échappent à l'attention, peuvent avoir des impacts profonds. Il importe de noter que l'utilisation de meilleures techniques de mesure ne peut pas aider à résoudre ce problème car elles ne peuvent pas détecter toutes les différences.

37. Quoi qu'il en soit, les réformes de l'éducation portent généralement sur le long terme tandis que les évaluations, elles, relèvent du court terme. Une réforme jugée réussie peu après son initiation peut s'avérer non viable. La première évaluation et les autres revues à court terme peuvent aboutir à des conclusions radicalement différentes de celles produites par des évaluations à long terme.

38. Les personnes impliquées dans la réforme en éducation, la communauté des spécialistes de l'éducation et les responsables nationaux chargés de la formulation des politiques ont souvent des compréhensions largement divergentes des critères d'évaluation et des indicateurs de succès. A titre d'exemple ; le bilan prospectif de l'éducation en Afrique qui a été élaboré par l'ADEA a mis l'accent sur la qualité, l'accès et le renforcement des capacités. D'autres indicateurs auraient pu être retenus. On suppose que le choix des indicateurs se fonde sur la perception que l'on a de l'état de l'éducation en Afrique et des dispositions à prendre pour améliorer la situation. Les priorités varient également d'un pays à l'autre. Par exemple, les pays qui ont déjà réalisé les objectifs de scolarisation primaire universelle accorderont moins d'importance au problème de l'accès, que l'Afrique du Sud où l'Apartheid interdisait effectivement à la majorité noire d'accéder à l'éducation.

39. Par ailleurs, étant donné que les produits ou les résultats de l'éducation ont toujours des origines et des causes multiples, il est difficile de dire si la généralisation d'un programme a été nuisible ou inutile. Il est à peu près impossible de relier des résultats spécifiques à une la généralisation d'une réforme en éducation car ils peuvent aussi bien être attribués à d'autres facteurs. Comme nous l'avons suggéré plus haut, la causalité est difficile à établir en matière de réforme en éducation, surtout lorsque l'observation porte sur une longue période, car les résultats enregistrés peuvent être dus à une multiplicité de facteurs.

40. Ces précautions sont importantes : elles rappellent opportunément qu'en matière de réforme en éducation, les « réussites » sont souvent largement contextuelles et contingentes. On devrait, par conséquent, se garder d'extrapoler les conclusions d'études empiriques sur des expériences de généralisation de programmes de réforme en éducation ; et se souvenir que, des généralisations qui semblent bien fondées, devraient toujours être interprétées comme telles dans le cadre d'initiatives et contextes spécifiques.

Observations tirées des cas examinés

41. La prolifération d'innovations dans le domaine des politiques et des pratiques de l'éducation en Afrique peut compliquer le processus de suivi des programmes, des projets et leurs stratégies de mise en œuvre¹⁴. L'incorporation d'un nombre trop élevé d'innovations dans les systèmes éducatifs a créé un phénomène de saturation¹⁵. En effet, dès qu'une réforme semble tarder à produire les résultats escomptés, la tendance est d'introduire des changements, souvent sans procéder à une mise en œuvre et un suivi adéquats de l'initiative précédente. Il y a également des pressions pour trouver des solutions rapides, et non des solutions de long terme, aux problèmes de l'éducation. Ces pressions sont souvent dues aux exigences des agences de financement. Shaeffer (1992) note que ce type de pression peut compliquer le travail d'adaptation d'une réforme au contexte local. Un ministère peut ainsi être tenté de terminer un projet, le déclarer réussi et passer à un autre projet au lieu d'en renforcer les activités, le maintien et la viabilité¹⁶.

42. Dans ce genre de situation, les indicateurs de succès du système éducatif sont parfois déterminés par le nombre de projets terminés et par le volume de financement déboursé. De tels programmes ne peuvent pas être viables. Les activités éducatives peuvent avoir des impacts à long terme et des effets relativement immédiats¹⁷. La réforme est processus qui demande du temps et qui a besoin d'être internalisé par sa cible. Il est, par conséquent, nécessaire de procéder à des revues périodiques des performances de stratégies innovantes en s'aidant d'un plan de suivi et d'évaluation systématique. Il importe surtout, en matière de généralisation de réformes, de garder à l'esprit que la revue devrait avoir pour but d'aider à avoir une meilleure idée de ce qui marche et de ce qui ne marche pas. Les conclusions de ces revues devraient, le cas échéant, être incorporées dans les activités visant à généraliser la réforme. Il importe également de souligner que le suivi et l'évaluation devraient être prévus dans le plan de mise en œuvre et impliquer, autant que possible, l'expertise locale afin de s'assurer de la participation de la population¹⁸. On peut enfin noter que parfois, les réformes de l'éducation sont menées en Afrique d'abord parce qu'elles sont à la mode ou constituent un expédient politique. Les politiciens et les responsables de la formulation des politiques peuvent, en effet, utiliser les innovations à des fins électorales. En effet, les gens se plaignent souvent de ce que des politiciens imposent des initiatives dans le système éducatif, ces plaintes proviennent souvent d'établissement scolaires disposant de peu de fonds et déjà débordés par d'autres activités. En outre, il arrive trop souvent que les enseignants et d'autres acteurs concernés apprennent des changements importants par la radio ou par des collègues. Obanya note que les politiques et les intentions sont souvent considérées comme des succès parce

¹⁴ E. M. Sebatane, "Monitoring of Educational Developments in Southern Africa: Past Experiences and Future Prospects", (Communication présentée à la huitième Southern African Comparative and History of Education Society, 1999).

¹⁵ D. Hopkins, M. Ainscow, and M. West, *School Improvement in an Era of Change*. (New York: Teachers College Press, 1994), p. 12.

¹⁶ Sheldon Shaeffer, *Collaborating for Educational Change: The Role of the Teacher, Parents and Community in School Improvement*. IIEP Studies Program: Increasing and Improving the Quality of Basic Education (Paris: Institut International pour la Planification de l'Éducation, 1992), p. 16.

¹⁷ F. J. Nieuwenhuis, "Can Research into the Development of Education in Post-Colonial Africa Shape Education Policies in South Africa?" *International Journal of Educational Development* 17,2 (1997): 129-43.

¹⁸ Joel Samoff, "The Reconstruction of Schooling in Africa", *Comparative Education Review* 32,2 (1993): 181-222.

qu'on est pas capable d'assurer le suivi du fonctionnement des systèmes¹⁹. Selon cet auteur, cette incapacité est l'une des causes majeures de l'échec des tentatives de réforme en éducation en Afrique

43. Certains spécialistes de l'éducation recommandent de conceptualiser les initiatives à base locale avant de les généraliser. Ce fut le cas, par exemple, des conclusions tirées d'un programme d'éducation de base qui a été appliqué à l'Université de Natal, en Afrique du Sud. Ce programme était axé sur la formation de formateurs et l'élaboration de matériels didactiques pour l'enseignement de l'Anglais en tant que deuxième langue²⁰.

44. Les coûts constituent l'un des principaux obstacles aux tentatives de généralisation d'initiatives innovantes en éducation en Afrique. Une étude empirique réalisée par Cobbe a traité de cette question dans le cadre d'un programme éducatif interactif mis en œuvre en Afrique du Sud et intitulé «English in Action»²¹. L'auteur a examiné divers facteurs entrant dans le cadre de l'opérationnalisation d'un tel programme et notamment le coût de son généralisation et a conclu que les anticipations de coûts influent sur les facteurs économiques et politiques.

45. Comme nous l'avons indiqué plus haut, il s'avère souvent difficile, voire impossible pour les pays africains, d'assurer la viabilité de programmes financés par l'extérieur au départ. En effet, dans la plupart de cas, on ne prévoit pas de mécanismes visant à assurer la viabilité de ces programmes, notamment des activités de renforcement de capacités. Jenkins cite l'exemple d'un programme de formation d'enseignants en cours d'emploi qui a été mis en œuvre au William Pitcher College (Swaziland) dans les années 1970²². Ce programme destiné à un nombre précis d'enseignants a été fermé une fois l'objectif atteint bien qu'il ait suscité beaucoup d'intérêt et d'enthousiasme de la part de stagiaires potentiels. Le pays concerné n'était pas en mesure de poursuivre ce programme quand le financement extérieur a été épuisé.

46. L'introduction dans l'enseignement du premier degré au Burkina Faso, et ce à l'échelle nationale, de la gestion axée sur les résultats, à la fin des années 1990 est peut-être un exemple de ce que Myers appelle expansion par explosion. Contrairement du système d'inspection précédemment en vigueur, la nouvelle approche requiert l'utilisation des données sur le rendement des écoles afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et un soutien plus adéquat aux enseignants visant à les valoriser et à les motiver dans leurs efforts d'amélioration de la qualité. Deux outils ont été élaborés à cet effet : l'un pour les chefs de circonscription chargés de superviser et appuyer les écoles et l'autre pour les conseillers pédagogiques chargés d'appuyer individuellement les enseignants. Les directeurs d'école et les enseignants sont vus comme des acteurs-clés dans cette approche, chargés d'élaborer et de mettre en œuvre des plans d'action d'amélioration de l'école et de la classe. Dans ce cas, l'approche adoptée pour implanter le changement semble avoir été plutôt administrative et bureaucratique dans la mesure où la mise à disposition des outils a limité l'attention à des aspects importants tels que le feedback des

¹⁹ P. Obanya, "Going Beyond the Educational Reform Document", *Prospects* XIX,3 (1989): 333-347.

²⁰ Elda Lyster, "Adult Basic Education in a Rural Development Project: A Micro-level Case Study", *Convergence* 24,1-2 (1991): 32-38.

²¹ James Cobbe, *The Economics of Interactive Instruction; The Case of South Africa*. LearnTech Case Study Series (Washington: 1995).

²² J. Jenkins, "Some Trends in Distance Education in Africa: An Examination of the Past and Future Role of Distance Education as a Tool for National Development", 41-44, 46-48 (1989) URL: <http://www1.worldbank.org/disted/policy/national/diff-02.html>.

acteurs/bénéficiaires sur les outils en amont et leur formation à l'utilisation de ces outils. Il en est résulté que malgré des résultats encourageants enregistrés, cette approche ne semble pas avoir pris racine au bout de trois années de mise en œuvre.

47. Au nombre des raisons qui expliquent l'impact limité ou l'inutilité de tentatives de généralisation de réformes en éducation, notamment dans le domaine de l'enseignement à distance, il convient de citer le manque de créativité quant à l'adaptation des stratégies, des ressources du programme initial et des coûts impliqués ; l'absence de volonté politique. D'autres efforts de généralisation de projets d'enseignement à distance échouent ou ne parviennent pas à se maintenir parce qu'ils constituent des phénomènes isolés dépourvus de base institutionnelle solide et de suivi au niveau local²³.

²³ A Dodds, "Distance Learning for Pre-tertiary Education in Africa", M. Thorne and D. Grugeon, editors. *Open Learning in the Mainstream*. 321-327 (Harlow: Longman, 1994).

5. ANALYSE ET IMPLICATIONS

48. Que peut-on retenir de ces expériences et d'autres expériences de généralisation d'innovations et de réformes, dans le domaine de l'éducation et dans d'autres domaines du développement ? Il importe, avant tout, d'être prudent et critique lorsqu'on parle « d'enseignements » et de « meilleures pratiques ».

49. Comme nous l'avons indiqué plus haut, en éducation, l'évaluation des résultats est une entreprise extrêmement difficile. Il est encore plus difficile de lier une innovation précise à des résultats donnés.

50. Le fait que l'éducation soit intrinsèquement liée à un contexte a plusieurs implications. Premièrement l'évaluation des efforts de réforme en éducation exige l'utilisation d'approches qui tiennent compte de la nature fondamentalement contextuelle de l'éducation ; qui abordent l'éducation comme un processus et un résultat. Les spécialistes de l'éducation se sentent rapidement mal à l'aise dès qu'on utilise des notions telles que « les meilleures pratiques » car, ce qui rend efficace une pratique donnée dans un environnement donné est fonction, à la fois, de la pratique concernée et du contexte. De même, les spécialistes de l'éducation sont irrités par la tendance à isoler l'éducation de son contexte afin de l'étudier et de l'évaluer. Il s'agit d'expérimentations formelles qui considèrent l'interaction comme une source de confusion et non comme l'aspect le plus important de l'analyse.

51. Deuxièmement, pour des raisons similaires, la plus grande prudence est de mise lorsqu'on cherche à identifier les enseignements tirés d'une expérience donnée. Des leçons, sorties de leurs contextes peuvent difficilement être considérées telles. Il est, bien sûr, possible de s'inspirer d'enseignements tirés de contextes divers. Tel est, en fait, le postulat de base du présent document. Ce que l'on apprend devrait, cependant, toujours être situé dans son contexte. Il est relativement facile de citer des exemples de contextes non porteurs d'enseignements qui évoquent davantage des corsets que des orientations utiles pour l'action. Ainsi, pendant longtemps, de nombreuses agences de financement et d'assistance technique oeuvrant en Afrique ont affirmé que, dans une certaine mesure, la qualité de l'éducation est davantage influencée par la disponibilité de manuels scolaires que par la taille des classes ; que la formation d'enseignants en cours d'emploi est, de loin, plus rentable que la formation des enseignants préparant à l'enseignement. Or, de nombreuses études portant sur l'éducation aux États-Unis suggèrent que les investissements qui produisent le plus d'impact sur la qualité de l'éducation sont ceux qui améliorent la formation des enseignants, tout en réduisant la taille des classes. Il se peut que ces conclusions divergentes soient toutes bonnes. Il se peut également qu'elles soient toutes erronées. Leur juxtaposition souligne cependant l'importance de la contextualisation des enseignements tirés d'expériences données et les risques que l'on court lorsque l'on sort des conclusions de leurs contextes pour les plaquer sur d'autres contextes. Dans le cas d'espèce, il suffit parfois de traverser une frontière pour s'apercevoir que des conclusions considérées comme pertinentes ne peuvent pas être extrapolées.

52. Troisièmement, le fait de simplifier des conclusions à des fins d'extrapolation peut conduire à énoncer des évidences et non à générer des orientations utiles pour l'action. Des évaluations comparatives systématiques peuvent ainsi aboutir à la conclusion que les directeurs d'établissements scolaires ont joué un rôle décisif dans la mise en œuvre d'une réforme. Conclure que le leadership est d'une importance décisive occulte les enseignements que l'on pourrait tirer d'une analyse des contextes dans lesquels les études originelles ont été conduites et des conditions dans lesquelles les conclusions peuvent être considérées comme valables. Une telle conclusion n'apporte rien en termes d'orientations utiles pour l'action.

53. Quatrièmement, s'agissant de l'éducation, le plus important, en définitive, est de se souvenir que les variables qui affectent l'accès, les résultats de l'apprentissage et la gestion font l'objet de négociations et de renégociations constantes. La décentralisation des responsabilités en matière d'éducation illustre bien notre propos. Pendant un temps, la décentralisation a été considérée comme la panacée aux problèmes d'éducation dans les pays pauvres. Sous leur propre impulsion et en réponse à des pressions et à des encouragements extérieurs, certains systèmes éducatifs ont été significativement décentralisés. Des études systématiques réalisées sur ce sujet suggèrent que la décentralisation (compte non tenu des lieux où elles n'a pas dépassé le stade de la rhétorique) permet de réaliser différentes choses à différents endroits et souvent sous des formes variables. En d'autres termes : l'équilibre adéquat entre la direction centralisée des opérations et l'autonomie locale dépend des lieux et des moments. Cet équilibre peut, en outre, changer au gré des circonstances. L'efficacité de la décentralisation est, par conséquent, le reflet des négociations en cours, parfois entre des acteurs changeants, et concernant la définition des niveaux de responsabilité et de prise de décision pour l'exécution d'activités précises. Aussi un plan de décentralisation, efficace dans un contexte donné, peut-il ne pas être applicable dans un autre cadre.

54. De même, ce qui est considéré comme efficace ou inefficace est contextuel et négociable. Par exemple, une réforme visant l'amélioration des résultats des examens, qui renforce les inégalités de genre et de race peut être considérée comme très efficace par certains (dans ce cas, on juge de la qualité de l'éducation en termes de résultats ; les inégalités sont importantes et doivent être réduites, mais elles ne constituent pas, en soi ; une mesure de la qualité). La même réforme peut être considérée, par d'autres, comme faiblement efficace (dans ce cas, l'inégalité est une mesure de la qualité : les écoles ayant un nombre élevé de garçons performants et de filles peu performantes ne fournissent pas une éducation de qualité).

55. Cinquièmement, en comparant les stratégies de généralisation de réformes, il importe d'éviter de formuler des conclusions définitives à partir d'expériences menées sur de courtes durées. Les initiatives d'éducation et les réformes peuvent prendre des années pour produire des résultats que l'on peut considérer comme fiables et mesurables. Prenons l'exemple de l'appui à l'amélioration de la formation des enseignants des enseignants : si cet appui est efficace, les enseignants nouvellement formés seront plus compétents que leurs prédécesseurs. Leurs élèves apprendront probablement davantage, plus efficacement ou plus rapidement que les élèves des enseignants du système éducatif qui n'a pas bénéficié d'améliorations. Les élèves des enseignants plus compétents auront probablement de meilleurs résultats, mesurables à l'aide de techniques appropriées. Toutefois, entre le moment où l'on effectue l'investissement initial (en améliorant les capacités pédagogiques des enseignants) et celui où les améliorations deviennent visibles, on peut s'attendre à ce qu'il se passe plusieurs années voire une décennie.

56. Sixièmement il peut être difficile, voire impossible d'établir des liens entre une innovation ou une réforme donnée et des résultats donnés, notamment avec des résultats qui restent invisibles des années après le lancement d'une réforme. Reprenons l'exemple de l'appui pédagogique utilisé ci-dessus. Étant donné que de nombreux facteurs peuvent influencer sur le niveau des performances, on pourra difficilement de lier, de manière systématique et fiable, l'amélioration des résultats aux examens à l'amélioration de la formation des enseignants ou à une autre réforme lancée des années auparavant.

57. Il en découle que, pour ce qui concerne l'appréciation des conclusions de rapports d'évaluation d'expériences de généralisation d'innovations ou de réforme en éducation en Afrique, il importe d'être très attentif au contexte, aux conditions dans lesquelles les conclusions ont été tirées et à leurs implications pour l'action future.

Généraliser avec succès

58. Dans leur revue critique de l'appui à la réforme en éducation, Healey et DeStefano affirment que la plupart des initiatives de réforme en éducation sont, d'une manière ou une autre, des modèles de démonstration ou des projets pilote²⁴. Ils notent que l'on peut trouver *presque partout*, des poches de bonnes pratiques éducatives et suggèrent que « les bonnes pratiques » éducatives n'ont rien d'esotérique²⁵. Selon ces chercheurs, des enseignants créatifs, des parents qui prennent des initiatives et qui ont une influence politique ; des directeurs d'écoles non conformistes, qui prennent des risques, et des communautés ouvertes au changement peuvent constituer des facteurs efficaces d'innovation dans le domaine de l'éducation. Il est, par conséquent, possible de trouver des réformes audacieuses partout dans le monde et, souvent, dans des zones pauvres ou déshéritées. Toutefois, de bonnes pratiques d'éducation ne se trouvent pas partout. Les efforts de réforme sont initiés sous la forme de projets pilotes précisément parce que la combinaison de facteurs qui permet de générer des améliorations scolaires varie selon le temps et les lieux ; et parce que, contrairement à ce que suggèrent des années de recherche et d'analyse, les résultats pédagogiques les plus efficaces restent le fruit d'interactions créatives entre les enseignants et les enseignés. Ils sont, par conséquent, davantage générés par des processus interactifs que par la planification en amont.

*...si les spécialistes de la réforme en éducation savaient créer de bonnes écoles, le problème de généralisation des réformes de l'éducation n'existerait pas...il n'y a tout simplement pas de recettes miracles...*²⁶

59. La prédominance de l'expérimentation est particulièrement évidente dans le domaine de la réforme en éducation en Afrique où, elle reste est lourdement tributaire de l'aide extérieure. La quasi totalité des projet de réforme sont, en effet, des projets pilote, des projets de démonstration ou expérimentaux. L'aide extérieure est largement axée sur les améliorations techniques (éducation des enseignants, élaboration du contenu des programmes, conception et production de matériels, réforme de systèmes de passage des examens, évaluation, planification de l'éducation, etc.). Les agences de financement ne peuvent pas régler tous les problèmes de l'éducation en Afrique. Selon Healey et DeStefano, les évaluations de ces projets indiquent que seule la moitié ou un de ces projets sur dix a été capable de se maintenir après le retrait de l'aide extérieure. Ce qui est fort peu.

60. Tentons néanmoins d'identifier ce qui marche. Comme nous l'avons noté plus haut, la réussite de la généralisation de projets innovants ou de réformes de l'éducation peut être due à des facteurs propres à un lieu et à moment donné. Ces facteurs ne se prêtent pas toujours à l'extrapolation. La plupart des spécialistes s'accordent pour reconnaître que trois facteurs sont d'une importance cruciale pour la réussite de la généralisation d'expériences de réforme en éducation : (1) la forte implication d'un leader charismatique favorable à la réforme et à son généralisation ; (2) l'existence d'un grand intérêt et d'une forte demande de la part de la communauté ciblée pour la généralisation du projet ; (3) la disponibilité de fonds en quantité suffisante. Ces fonds peuvent, être

²⁴ F. Henry Healey and Joseph DeStefano, "Education Reform Support: A Framework for Scaling Up School Reform", Policy Paper Series (Research Triangle Park, NC: Research Triangle Institute, 1997).

²⁵ Healey and DeStefano, "Education Reform Support: A Framework for Scaling Up School Reform", p. 2 (*en italiques dans le texte*).

²⁶ Healey and DeStefano, "Education Reform Support: A Framework for Scaling Up School Reform", p. 7.

modestes, mais ils devraient être fournis localement. De nombreux observateurs affirment, par ailleurs, que l'absence de l'un ou l'autre de ces facteurs peut compromettre la réussite d'un projet de généralisation.

61. Cette liste peut être étoffée en y ajoutant d'autres facteurs associés à la réussite de la généralisation de projets de réforme en éducation. Pour ce faire, nous avons combiné les conclusions de nombreuses études concernant le primaire et le secondaire²⁷ avec les observations que nous avons faites sur les cas que nous avons examinés. Deux remarques s'imposent ici : premièrement, les tentatives de réforme qui ont échoué ne se prêtant, généralement pas à la généralisation, les facteurs associés à une réforme efficace et ceux qui sont associés à une généralisation réussie se recoupent nécessairement. Deuxièmement, les listes de facteurs fournies ci-dessous ont été établies à partir de diverses sources. Certains de ces facteurs peuvent, par conséquent, être incompatibles ; ce qui reflète, du reste, la diversité des expériences et des évaluations.

62. Ces listes ont pour but de faciliter la discussion, l'évaluation et la recherche. Il s'agit de listes brutes dont les composantes n'ont été ni hiérarchisées ni pondérées. Bien que plusieurs catégorisations soient possibles, il convient de noter que les facteurs listés ci-dessous ne relèvent clairement d'aucune des typologies exposées plus haut. Nos sources différant par leur importance relative, et faute d'une base empirique plus solide, pondérer les facteurs équivaldrait à les déconnecter de leur contexte. Une autre approche aurait consisté à répartir les facteurs en intrants et en processus pour faciliter l'analyse. Elle présente, cependant, l'inconvénient d'introduire davantage de confusion en ce qui concerne le rôle relatif des facteurs, car certains d'entre eux peuvent être à la fois des intrants et des processus. Il en est ainsi du leadership et du financement par exemple. Il nous a paru plus judicieux de considérer ces facteurs comme partie intégrante du processus de généralisation de nos expériences de réforme en éducation. En conséquence, les facteurs extraits des documents que nous avons examinés ont été regroupés par proximité, en partant des variables associées à la réforme proprement dite, à celles qui relèvent du contexte général.

La généralisation de réformes de l'éducation

1. Un leadership engagé, dévoué, tenace, constitué, souvent, d'une personne charismatique dont la persistance et l'entêtement peuvent aussi bien constituer un avantage qu'un inconvénient.
2. Une demande locale clairement exprimée et soutenue dans le temps.
3. Une implication directe et profonde de la communauté locale et d'autres acteurs jouant un rôle important dans la réforme.
4. L'appropriation locale d'aspects précis de la réforme ; cette appropriation est plus probable lorsque les facteurs concernés sont élaborés par des acteurs locaux.
5. La disponibilité d'un financement suffisant, même modeste, mais provenant de sources locales.

²⁷ Les sources sont présentées dans la liste des références..

6. L'adoption d'une approche qui considère le projet pilote comme une expérience d'apprentissage, prévoit des ajustements et des modifications, accorde une attention particulière au long terme et aux implications plus vastes du processus de mise en œuvre.
7. Une analyse technique de haute qualité
8. Une bonne évaluation de la faisabilité de la mise en œuvre.
9. Une planification souple et itérative.
10. Des critères précis concernant les pratiques et les performances, assortis d'un système adéquat et fiable de suivi et d'établissement de rapports sur les résultats.
11. Une définition précise des processus de reddition de comptes sur les résultats.
12. La fourniture d'une solide formation de base et d'une formation continue à l'ensemble des participants au programme. La formation la plus efficace est participative, axée sur la réforme et fondée sur des expériences antérieures.
13. La disponibilité de fonds ou de subventions accordés sur une base concurrentielle et réservés aux initiatives les plus prometteuses ; le risque ici étant de décourager les initiateurs de projets refusés.
14. La disponibilité de facilitateurs, animateurs, formateurs et autre personnel de soutien ; de processus et d'institutions permettant d'étoffer et d'agrandir ce groupe de personnes. Ces deux facteurs déterminent la faisabilité et le rythme de la généralisation.
15. La création de forums réunissant les acteurs impliqués pour leur permettre de partager leurs idées et leurs résultats avec d'autres personnes impliquées dans des réformes similaires.
16. Une réforme a des chances de s'enraciner et constituer un tremplin solide pour l'élargissement quand elle est très sélective, axée sur un seul but ou un seul type de services ; ceux-ci pouvant être diversifiés et étendus ultérieurement.

Autres conditions et facteurs favorables

1. L'aptitude du leadership à maintenir l'attention sur la généralisation et sur les conditions nécessaires à sa réalisation.
2. L'implication forte et soutenue d'acteurs locaux dans le processus de prise de décision et de mise en œuvre (notamment, les parents) ; la possibilité de mener des délibérations informées de manière démocratique.
3. L'existence de valeurs, de convictions, de principes partagés et intangibles : (a) être convaincu de la valeur et de l'importance de la réforme ; (b) être certain que les enseignants et d'autres agents professionnels peuvent assumer des responsabilités plus importantes en dépit des limites dues à leur niveau d'éducation et à leur préparation ; (c) être persuadé que certaines personnes peuvent assumer des responsabilités qu'elles n'ont jamais assumées auparavant ou qu'elles ont paru incapables d'assumer ; (d) être déterminé à poursuivre l'initiative même avec des ressources insuffisantes ; (e) être déterminé à établir un système de recrutement et de gratifications fondé sur les compétences et les performances ; (f) être décidé à remettre les acquis en jeu afin de réaliser l'objectif de généralisation de la réforme (g) être décidé à poursuivre le processus même si les résultats ne soient pas entièrement satisfaisants.

4. L'engagement clair, explicite, visible et, réitéré des responsables politiques locaux et nationaux. Cet engagement est d'autant plus difficile à obtenir que les réformes peuvent être perçues, à tort ou à raison, comme des menaces pour les intérêts en place.
5. La généralisation a plus chances de réussir lorsqu'elle est prévue dès le départ.
6. L'intégration effective de projets pilotes et d'initiatives communautaires dans les programmes nationaux. Certains commentateurs soulignent que des réformes réussies, qui ont été initiées en dehors du système d'éducation formelle, ont réussi précisément en raison des difficultés qu'elles ont dû surmonter.
7. L'existence d'un réseau solide qui relie la communauté à d'autres organisations et constitue un cadre de soutien à la réforme et au processus de généralisation. L'organisation de ce réseau doit être fondée sur la collaboration, quelle que soit la diversité des objectifs et des modes de fonctionnement des organisations participantes.
8. L'existence de systèmes d'information simples, capables de réagir rapidement, avec plus de pertinence que des systèmes d'information complexes, fragiles et exigeant des ressources humaines et financières plus importantes.
9. La prévision de mécanismes permettant aux acteurs impliqués de faire le point sur les progrès réalisés et célébrer les succès.
10. L'existence d'une structure de soutien stable allant au-delà de l'apport d'un appui institutionnel formel et comprenant des individus et des groupes qui travaillent à la réalisation et au renforcement de la viabilité du processus de réforme.

Généralisation

63. Comme nous l'avons indiqué plus haut, Healey et DeStefano estiment à plus de la moitié, voire à un sur dix seulement, le nombre d'expériences de réforme en éducation qui se sont maintenues. Il semble que les taux d'échec enregistrés en matière de généralisation d'initiatives de réforme, en général, soient du même ordre. Comment expliquer cet état de choses ?

64. La plupart des chercheurs qui ont tenté de répondre à cette question attribuent ce taux élevé d'échec à l'absence de l'un ou l'autre des trois éléments majeurs que nous avons identifié ci-dessus, à savoir : le leadership, la demande et le financement. Dans la plupart des cas, des activités sont reproduites dans de nouveaux sites sans un leadership comparable à celui qui a rendu possible la réussite du projet pilote. Les besoins locaux ressentis, qui ont permis de mobiliser et de galvaniser la participation dans les projets pilotes, n'ont pas été exprimés dans les nouveaux sites d'implantation du projet ; le financement de la phase pilote, souvent fourni par des sources extérieures, n'a pas suffi pour couvrir les besoins de l'effort de généralisation. En d'autres termes, ces tentatives bénéficient d'une énergie, d'une intensité et de ressources moindres que les projets initiaux.

Aucun des rapports de recherche examinés par l'ERNWACA ne fournit d'indications sur l'intégration et l'institutionnalisation réussies de réformes expérimentales importantes dans des systèmes éducatifs nationaux. En lieu et place, la réforme en éducation prend la forme d'un chapelet de petites innovations qui créent souvent une profusion d'activités sur une courte période, dans un nombre limité d'établissements scolaires implantées dans des aires géographiques relativement restreintes. Malheureusement, comme le confirme le rapport de l'ERNWACA, sans une base institutionnelle et des ressources solides, les expériences de réforme et d'innovation sont souvent abandonnées ou condamnées à rester d'éternels projets pilotes²⁸.

65. Cet état de choses peut s'expliquer par la dépendance à l'égard de ressources extérieures pour le financement des plans de réforme en éducation ; et par la préférence des agences de financement pour les projets pilotes. Ces facteurs reflètent l'horizon relativement court des cycles de financement et des politiques, qui confine le rôle des agences de financement à celui de fournisseurs de capitaux de départ.

66. Il importe de noter, que les travaux de recherche et les évaluations concernant les réformes et les tentatives de généralisation qui ont échoué tendent à être axés sur les antécédents et sur les intrants au détriment du processus de mise en œuvre et des effets positifs ou négatifs à plus long terme. Dans sa revue synthétique de la recherche en éducation en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale Maclure note ce qui suit :

*Du point de vue du contenu, le travail de recherche réalisé par l'ERNWACA s'appesantit sur les antécédents, les faiblesses conceptuelles des politiques de réforme et les contingences qui ont produit des résultats totalement imprévus. Cependant, le processus de mise en œuvre est peu analysé. De même, il semble que l'impact des innovations d'éducation et des réformes de l'éducation, sur les principaux acteurs chargés de les mettre en œuvre, sur la population scolaire et les communautés locales, qui constituent les cibles des changements envisagés, ait été sous-estimé. On aurait besoin d'en apprendre davantage sur les effets résiduels des **efforts** visant à produire des changements positifs et sur les perceptions que divers échelons de l'administration de l'éducation et les communautés ont de l'échec ou de la réussite²⁹.*

²⁸ Maclure, *Overlooked and Undervalued*, p. 102.

²⁹ Maclure, *Overlooked and Undervalued*, p. 105 (en italiques dans le texte).

67. Certains observateurs vont plus loin en soutenant que la généralisation de petites expériences de réforme réussies, notamment sous la forme de la reproduction dans des sites multiples, est une approche fondamentalement viciée. Malvicini et Jackson ont vigoureusement défendu ce point de vue³⁰ à partir d'expériences précises menées par le Swedish Working Life Fund:

Le Swedish Working Life Fund (SWLF) a investi plus d'un milliard de dollars E. U. dans plus de 25.000 projets locaux. Entre 1990 et 1995, ces projets ont touché plus de la moitié de la population active des pays concernés. Ces projets visaient à apporter un appui au renforcement des capacités des bénéficiaires à résoudre leurs problèmes et à augmenter la productivité. A notre étonnement, aucune approche systématique n'a été utilisée, bien au contraire. Ces efforts étaient fondés sur une philosophie qui s'opposait à la reproduction, dans d'autres sites, de projets pilotes, de modèles à succès ou de ce que Gustavsen et al. (1996) appellent des star-cases... Le rôle des agents du SWLF a consisté à apporter un appui à « l'infrastructure interne de changement » des projets ; créer des espaces et un environnement où les gens créent leur propre changement... La notion fondamentale de réseau d'apprentissage n'a émergé qu'après le lancement du projet. (en italique dans le texte).

68. Traitant plus généralement du problème de la généralisation, Malvicini et Jackson notent ce qui suit :

Les projets pilotes sont rarement élargis. Les personnes chargées de concevoir des projets expérimentaux espèrent simplement que l'État ou les communautés locales reproduiront les expériences réussies. La généralisation demeure théorique notamment dans les initiatives de grande ampleur financées par des donateurs. Elles bénéficient de peu de financement et de peu d'intérêt après le retrait du donateur. Cette situation est d'autant plus regrettable que les communautés ayant de projets pilotes qui marchent y ont généralement investi un capital social important mobilisé par le truchement des mécanismes du programme. Ce capital social accumulé reflète souvent un haut degré de créativité locale, d'enthousiasme, de fierté, de confiance dans le processus de conception et de mise en œuvre de programmes innovants. Il est peu probable (en italique dans le texte) qu'un projet pilote soit reproduit après la remise des prix, la publication d'un livre ou l'organisation d'une conférence sur ses réussites. (en italique dans le texte).

69. Ces propos sont pessimistes. Mais il n'en reste pas moins nécessaire d'analyser les raisons de l'échec des efforts de généralisation des projets pilotes. Bien que les échecs,

³⁰ Peter Malvicini and John Jackson, "Emerging at Scale: Breaking the Star-Case Monopoly", CGIAR-NGO Committee and Global Forum for Agricultural Research. *Going to Scale: Can We Bring More Benefits to More People More Quickly?*, who cite Björn Gustavsen, Bernd Hofmaier, Marianne Ekman Philips, and Anders Wikman, *Concept-Driven Development and the Organization of the Process of Change* (Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1996).

tout comme les réussites, puissent être largement imputés à un contexte et à un moment clairement situés, il peut être utile de proposer une synthèse de facteurs généralement associés à l'échec des tentatives de généralisation. Pour ce faire, nous avons procédé comme ci-dessus : en combinant les conclusions tirées de nombreux travaux de recherches³¹ avec nos propres observations concernant les cas que nous avons examinés. Les tentatives de réforme qui ont échoué se prêtant mal à la reproduction, les facteurs associés aux réformes inefficaces et ceux associés aux expériences qui se sont soldées par un échec se recoupent nécessairement. Les observations sont les suivantes :

1. La demande concernant les services proposés par la réforme est faible. La réforme n'a pas une forte capacité de mobilisation, pour cette raison.
2. Les ressources restent insuffisantes, même avec des contributions volontaires locales importantes et une gestion très efficace de ressources limitées.
3. L'engagement politique est insuffisant à l'échelon local et/ou à des échelons supérieurs.
4. Les programmes peuvent être détournés ou réorientés par les autorités locales, nationales ou par d'autres institutions.
5. Des problèmes organisationnels, de gestion et de mise en œuvre compromettent l'existence du projet initial et/ ou en entravent la généralisation. La législation, les statuts, la réglementation et les contrats peuvent constituer des contraintes ou des freins à la réforme.
6. La communication, la coopération, et la collaboration entre les organisations et les communautés sont insuffisantes ou inappropriées.
7. Les connaissances requises en matière d'éducation, de réforme en éducation et d'aspects importants de la réforme sont inappropriées.
8. La perception que les citoyens ont de la manière dont la réforme devrait fonctionner, qui se fonde sur leur propre expérience, constitue un obstacle à la mise en œuvre de réformes envisageant des changements de grande envergure ; les attentes des éducateurs peuvent jouer un rôle similaire.
9. Les processus de formulation de politiques et de prise de décision axés sur la résolution de crises, reposant sur des politiques redistributives, sont plus préoccupés par la régulation des comportements que par la promotion du changement. Ni le long terme, ni l'éducation, ni l'apprentissage n'y sont privilégiés.
10. La faible attention accordée aux résultats et la quasi inexistence d'obligations de résultats.
11. Les décalages entre les systèmes d'évaluation standards et les systèmes d'évaluation courants (pour ce qui concerne les examens, par exemple).

³¹ Les sources sont présentées dans la liste des références.

Observations relatives à des expériences de généralisation réussies

70. Il peut être utile de proposer une synthèse d'observations d'ordre général qui ont été faites sur des efforts de généralisation d'innovations ou de réformes de l'éducation en Afrique, sans perdre de vue les précautions énoncées plus haut. Pour ce faire, nous avons procédé comme ci-dessus en combinant les conclusions de nombreux travaux de recherche avec nos propres observations sur les cas que nous avons examinés. Dans ce cas, aussi, on retrouve des recoupements entre des facteurs associés à l'innovation ou à la réforme originelle et les facteurs associés aux efforts de généralisation. Ces observations sont les suivantes :

1. La réforme ne suit pas un plan d'ensemble. Le succès est dû à la réceptivité des acteurs locaux, aux caractéristiques du contexte local et à une forte organisation locale.
2. Le passage réussi, d'un projet à un programme, est associé à un processus d'apprentissage. Cela requiert l'existence d'organisations qui (a) acceptent de se tromper, (b) effectue la planification des opérations en collaboration avec la communauté locale et (c) lient l'accumulation des connaissances à l'action.
3. Certaines réformes de l'éducation se prêtent davantage que d'autres à la généralisation et à une gestion d'envergure nationale. Les réformes perçues comme des opérations essentiellement techniques et, qui ne menacent pas des intérêts locaux (par exemple, la modification du contenu du programme d'enseignement ; la modification des méthodes pédagogiques pour l'enseignement des sciences de base) peuvent davantage être conduites par des responsables de l'éducation que des réformes perçues comme potentiellement déstabilisantes et menaçantes pour la communauté (exemples : l'amélioration de l'accès des filles, de minorités religieuses ou ethniques à l'éducation). Ce type de réforme peut être initié par des autorités nationales mais leur succès dépend, en dernière analyse, du leadership local et de l'implication des communautés.
4. la généralisation de réformes est plus efficace lorsque les chercheurs, les planificateurs et les administrateurs forment une équipe qui travaille en collaboration très étroite.
5. la généralisation de réformes est plus efficace lorsque les capacités organisationnelles acquises dans le cadre du projet pilote sont préservées et utilisées au fur et à mesure de l'extension du champ d'application de la réforme.
6. Les tensions entre l'autonomie de l'enseignant et son implication dans la communauté restent fortes.
7. La décentralisation de la gestion a des avantages et des inconvénients. En effet, l'implantation de la responsabilité de la gestion et de la supervision au niveau local peut fortement favoriser l'enracinement et la généralisation de la réforme. Cette option risque cependant de : (a) renforcer l'influence d'opposants locaux à la réforme ; (b) promouvoir des programmes à certains endroits en perdant de vue les objectifs plus vastes de la réforme ; et (c) autoriser de fortes divergences d'orientation entre différents sites qui grèvent les capacités de management et d'appui des instances centrales de gestion.
8. Comme nous le verrons plus loin, les efforts de généralisation, effectués notamment sur le mode de la reproduction, peuvent être, (sans doute, est-ce souvent le cas), en tension avec le développement participatif et l'appropriation locale des programmes de développement.

6. QUAND LA GENERALISATION EST-ELLE INAPPROPRIÉE ET POTENTIELLEMENT NON VIABLE ?

71. Comme nous l'avons indiqué dès le départ, commencer petit en visant grand constitue une stratégie efficace de généralisation de petites initiatives car elle permet d'expérimenter de nouvelles idées afin d'agrandir l'échelle d'application des réformes de l'éducation. Cette assertion est vraie dans certains cas, mais moins souvent qu'on ne le pense. Il existe, en effet, des cas où la généralisation peut être inappropriée ou peu susceptible d'être viable.

72. **La généralisation peut augmenter les coûts ou réduire les financements au point de compromettre la viabilité de la réforme.** On suppose souvent que la généralisation de programmes pilotes réussis s'accompagnera d'économies d'échelle bien que cette proposition soit peu étayée dans les faits.

De nombreux spécialistes de la planification pensent intuitivement qu'il est possible de réaliser des économies d'échelle dans leurs projets, mais il n'existe pas de preuves évidentes sur ce point³².

73. Les économies d'échelle initiales peuvent être réduites à néant par l'augmentation des coûts unitaires, au fur et à mesure que le projet est élargi à des cibles difficiles à atteindre. De même, les communautés impliquées dans les projets pilotes peuvent ne pas vouloir financer des activités dans des sites où la faible implication des populations ne permet pas encore de mobiliser des fonds en quantité suffisante.

74. **La généralisation risque de distraire les principaux responsables et de diluer d'autres capacités managériales au point de submerger les responsables du projet.** L'importance du leadership est un des thèmes récurrent de la littérature relative à la réforme en éducation. Ainsi des directeurs d'écoles, capables de mobiliser efficacement les membres de leurs communautés et de galvaniser leurs équipes, s'en sortiront peut-être moins bien si on leur confie des responsabilités à l'échelle du district, de la région ou du pays. De fait, certains des attributs ou des comportements qui les rendaient efficaces, (aptitude à prendre des initiatives dans des circonstances adverses ; volonté de défier les autorités ; entêtement malgré les critiques et l'adversité), ne seront pas acceptés dans le système éducatif national et peuvent être sévèrement réprimés ou sanctionnés. De même, des systèmes de gestion et d'administration appropriés pour une province ou un pays ne sont pas de simples agrandissements de modèles réductibles à l'échelon du village. Des personnes capables de superviser et assurer la paie d'une dizaine d'enseignants peuvent être submergées si on leur demande de superviser et d'assurer la paie de dix mille enseignants. De même enfin, les systèmes de gestion et d'administration nationaux peuvent ne pas être suffisamment réceptifs au contenu et à la forme de la réforme pour maintenir l'expérience développée dans des sites pilotes.

75. **La généralisation peut compromettre le projet de réforme initial**, en grevant les capacités managériales et administratives, en isolant des communautés locales, en réduisant la base de ses revenus, en l'exposant à des manipulations politiques. Les efforts de généralisation peuvent tout simplement réduire la réforme à néant. Bien que certains de ces risques puissent être minimisés ou maîtrisés, les décideurs doivent clairement savoir si les avantages escomptés de la généralisation sont supérieurs aux dangers qui pèsent sur le projet de réforme de départ.

³² K. D. Gaspari, "The Cost of Primary Health Care" [USAID, December 1980], cité dans Myers, "Going To Scale", p. 12.

76. **Le projet de réforme peut s'étendre plus rapidement que les infrastructures de soutien nécessaires à sa mise en œuvre.** En effet, pour généraliser un programme pilote, il faut en renforcer la structure de soutien, notamment les connaissances et les compétences qui ne sont pas disponibles dans les communautés locales. Lorsqu'une telle infrastructure n'existe pas ou n'est pas en mesure de prendre en charge la demande, la tentative de généralisation peut échouer, décourageant ainsi les personnes impliquées et compromettant de futures expériences similaires.

77. **La généralisation d'une petite initiative peut générer des oppositions politiques nuisibles au projet** Précisément parce que l'éducation occupe une place fondamentale dans la société contemporaine, les efforts visant à la réformer sont souvent contrecarrés par des intérêts établis. Les risques inhérents à la généralisation peuvent ainsi être démultipliés. Se sentant menacés, l'élite politique et les organisations peuvent passer d'une attitude de tolérance prudente à une implacable opposition. Dans ce cas, la généralisation peut sonner le glas d'un projet de réforme.

78. **Les conditions propices à la réforme peuvent être spécifiques à son lieu initial d'implantation.** Pour illustrer notre propos, prenons un exemple tiré d'un autre domaine : la production d'énergie. D'un point de vue historique, la production d'énergie est, en effet, fondamentalement une histoire de généralisation. Dans un premier temps, de nouveaux moyens de production d'énergie ont été créés, (en partant de la combustion à petite échelle de bois ou de fumier, à la combustion de charbon à grande échelle pour produire de la vapeur et de l'énergie, (dont l'échelle d'application n'a cessé de s'étendre), à la construction de grands barrages hydroélectriques et à l'énergie atomique). Dans un deuxième temps, on est passé à l'augmentation des capacités. A partir de ce modèle de généralisation, il est possible d'imaginer le processus par lequel il a été possible de concevoir une stratégie très efficace de production d'énergie destiné à une autre région. Ces stratégies ont généralement été rentables (investissements et coûts unitaires faibles) ; viables (les coûts récurrents étaient gérables ; les impacts négatifs sur l'environnement étaient minimes ou inexistantes). Enfin, ces stratégies ont donné un coup de fouet à l'économie locale (création d'emplois, acquisition de nouvelles compétences ou renforcement de compétences, augmentation de la demande de produits et de services auxiliaires). De tels résultats ont clairement plaidé en faveur de la généralisation de cette stratégie de production d'énergie à d'autres régions du pays considéré. Mais s'il s'était agi d'introduire des éoliennes, dont le fonctionnement exige un site d'implantation particulier (régularité de vents forts) la généralisation n'aurait pas constitué une stratégie pertinente. En effet, la première innovation a marché précisément parce qu'elle était adaptée à son contexte d'implantation. Cette innovation, très prometteuse, échouera ailleurs parce qu'elle ne bénéficiera pas des mêmes conditions locales. En conclusion : les conditions propices à l'efficacité des réformes ne sont pas universelles et reproductibles. De fait, une stratégie visant à implanter des éoliennes sur l'ensemble du pays pris en exemple peut réduire le projet à néant, assécher les ressources et les compétences, inciter les décideurs à rejeter la stratégie proposée et les investisseurs locaux et étrangers à refuser d'investir davantage de fonds et de technologie dans l'entreprise considérée. Les déséconomies d'échelle peuvent s'avérer considérables. Nous aurions aussi bien pu prendre l'exemple de l'énergie solaire ; de l'énergie produite à partir du méthane généré par la biomasse ou d'autres exemples d'innovations qui exigent des conditions particulières. Les spécialistes recommandent autant l'utilisation de micro unités de production d'énergie que de grandes unités, pour l'alimentation d'importants réseaux électriques et de petites unités de production locale car ces dernières exigent de faibles investissements ; sont adaptées aux besoins locaux ; peuvent réagir rapidement à des contextes locaux changeants et peuvent être gérées localement. En conséquence, l'échelle la plus pertinente peut être la plus petite échelle. Il en est de même dans le domaine de l'éducation.

7. RESOUDRE LES TENSIONS ENTRE DES OBJECTIFS DIVERGENTS

79. La revue des facteurs associés à la réussite et à l'échec des tentatives de réforme en éducation en Afrique nous a conduit à aborder une série de questions connexes et, plus généralement, à évoquer les liens et les tensions existant entre la généralisation de petites initiatives, les objectifs du développement et les stratégies. L'analyse approfondie de ces relations dépasse le cadre de cette étude. Aussi nous contenterons nous de les mettre en évidence brièvement, afin de les repérer et contribuer à la constitution d'un cadre de discussion sur cette question.

Élargissement et développement participatif local

80. Les expériences et les analyses qui ont modelé la notion de généralisation ont également souligné l'importance de la participation locale pour l'appropriation des activités de développement. En d'autres termes, les programmes non soutenus par une participation locale significative ne peuvent ni se maintenir ni être viables, quel que soit le degré de sophistication de leur conception et leur niveau de financement initial. Le paysage du développement est, en effet, jonché de carcasses, de bonnes intentions et de débuts prometteurs qui n'ont pas survécu au retrait de leurs initiateurs et à l'épuisement du financement initial. De même, à long terme, les expériences gérées de l'extérieur tendent à compromettre la réalisation des objectifs de développement par leurs effets incapacitants. De telles expériences sont, dans le meilleur des cas, faiblement intégrées dans les stratégies nationales de développement : il est peu probable qu'elles bénéficient du soutien politique nécessaire pour surmonter les défis et faire face à l'adversité. D'un point de vue rhétorique au moins, la participation locale est en vogue dans le monde du développement. Il importe, par conséquent d'examiner les relations existant entre la réforme par la généralisation d'expériences projets pilotes, de petites initiatives et le développement participatif local.

81. Quels sont les liens entre ces deux orientations ?

Comment agrandir l'échelle d'application d'une petite initiative de développement ; sans en compromettre l'impact, tout en encourageant et renforçant la participation ? Un programme participatif fonctionnant du haut vers le bas, l'organisation chargée d'en assurer la gestion peuvent-ils être élargis sans tomber dans l'écueil de l'alourdissement ; de ces organisations ayant trop de personnel, détachées de leurs bases communautaires ; qui deviennent de simples sous-traitants de l'aide étrangère ou de l'État et qui n'ont aucun compte à rendre à la communauté qu'elles prétendent représenter ?³³

82. La reconnaissance quasi universelle de l'importance de la participation locale en masque la multiplicité de significations. Ainsi, notant qu'il existe différentes sortes de participation et qu'il est essentiel de les distinguer, Uvin et Miller proposent la hiérarchisation suivante :

- participation de populations cibles en tant que bénéficiaires d'un projet ou d'un programme ;

³³ Uvin and Miller, "Scaling Up: Thinking Through the Issues", p. 3.

- organisations recherchant la participation de donateurs au financement des coûts et au fonctionnement de leurs programmes. Selon ces auteurs, cette forme de participation est la plus couramment recherchée et pratiquée par les institutions de développement et de nombreux gouvernements.
- participation populaire aux activités d'éducation et de formation visant à transférer des capacités organisationnelles, managériales et techniques à une communauté ;
- participation de groupes communautaires à la gestion de programmes de développement ;
- participation directe au processus de formulation des politiques ;
- appropriation par la communauté et ses organisations des ressources d'un programme ou d'une activité.

83. Uvin et Miller estiment que le développement rural participatif requiert, au moins, la conjonction des trois premiers éléments de cette liste, le minimum étant la participation de groupes communautaires à la gestion du projet :

Le critère permettant de définir le développement orienté du haut vers le bas n'est pas l'absence de financement ou d'expertise extérieure mais l'implication des personnes concernées dans le processus de prise de décisions concernant ces ressources³⁴.

84. Ce qui précède permet de mettre le doigt sur une tension importante entre la reproduction, qui est la forme la plus répandue de la généralisation, le développement rural participatif et l'appropriation locale des activités de développement. Dans son acception courante, la généralisation est une stratégie visant à reproduire, à échelle plus grande, et/ ou dans de nombreux autres lieux, une réforme ou une innovation considérée comme particulièrement efficace. Le processus de reproduction est censé impliquer une planification et une gestion rigoureuses. Dans la plupart des cas, une institution centrale de coordination est mise en place. Il peut s'agir ou non de l'État. De nombreuses personnes pensent cependant que ce rôle devrait, par excellence, être dévolu, à une organisation non gouvernementale appropriée. Le développement local participatif et l'appropriation locale présupposent cependant l'existence d'une dynamique générée localement, qui peut varier selon les lieux ; dont l'émergence peut prendre beaucoup de temps. La souplesse, la réceptivité et l'adaptabilité que requièrent une participation locale efficace peuvent être incompatibles avec une planification minutieuse à long terme et les stratégies de dépense exigées par les agences de financement. La généralisation de petites initiatives et le développement participatif local peuvent ainsi constituer deux modes très différents de promotion de l'innovation et du développement. Ces stratégies ont chacune leurs avantages et leurs inconvénients et peuvent s'entraver mutuellement.

85. De fait, certains programmes largement considérés comme des tentatives efficaces de réforme en éducation et comme des exemples de généralisation réussis ont été initiés en dehors du système éducatif. Leur mission, au départ, consistait à réduire les disparités existant au sein du système formel ou d'en éprouver les principes et les pratiques. Au début, les responsables de l'éducation tendaient à considérer ces expériences comme des problèmes. Pourtant, elles étaient participatives et répondaient aux besoins locaux. Ces initiatives bénéficiaient du soutien de la communauté et, avec le temps, de financements locaux. Elles ont survécu, en grande partie, parce qu'elles sont restées locales et ont résisté aux pressions de l'échelon central. Se prêtant peu à la

³⁴ Uvin and Miller, "Scaling Up: Thinking Through the Issues", p. 4.

reproduction, leurs relations organiques avec les communautés locales, qui se traduisent notamment par une forte participation locale à la gestion, leur a permis de s'étendre.

86. Il importe de noter que la plupart des travaux concernant la généralisation de petites initiatives ne remettent pas cette notion en cause. Il est de même des travaux traitant de la participation. Les communautés locales sont souvent décrites en termes romantiques : en tant qu'entités pleinement et infailliblement conscientes de leurs besoins, sachant clairement comment y répondre le mieux, moins touchées, distraites et désorientées par la pauvreté, la politique et les problèmes d'ego que d'autres groupes sociaux. Dans un article très important, Abraham et Platteau ont mis en cause l'engouement actuel du monde du développement pour le développement participatif et les expériences gérées par les communautés³⁵. Ils avancent que le développement participatif communautaire est très prisé parce que la théorie du jeu et des anthropologues naïfs font croire que les communautés sont les instances les plus efficaces pour allouer les ressources, respecter les règles, répondre aux besoins des pauvres ; et parce que les agences de financement accordent une priorité élevée au déboursement rapide d'importantes sommes d'argent sur des modes qui éloignent leurs activités actuelles des grands projets de développement désormais décriés. Pourtant, d'après Abraham et Platteau, cette stratégie produit rarement des succès pour plusieurs raisons : premièrement, les communautés locales sont dominées par des élites locales qui n'ont de compte à rendre à personne, en quête de rentes, imbues d'elles-mêmes, capables d'invoquer une multitude de règles de partage et d'autres mécanismes de redistribution pour veiller à ce que leur statut ne soit pas remis en cause. Deuxièmement, les agents de changement susceptibles de travailler avec les communautés sur le long terme manquent ; cette pénurie compromet les efforts visant à changer durablement les structures organisationnelles et les procédures locales. Enfin, les critères de succès retenus par les agences de financement sont le volume et la vitesse de déboursement et non des changements structurels durables.

87. Les personnes étrangères à la communauté peuvent, à l'évidence, jouer un rôle important dans le lancement et la généralisation de réformes de l'éducation. L'introduction de nouvelles idées et de nouveaux outils d'analyse peut, en effet, contribuer à renforcer la réforme et la rendre viable. L'expérience pratique peut améliorer la compréhension et aider à mettre les choses en perspective. En conséquence, des étrangers informés peuvent aider à analyser, critiquer et contribuer ainsi à améliorer la pratique. S'il est indéniable que les communautés locales doivent effectivement être les points d'ancrage de la généralisation d'expériences de développement et la référence ultime des efforts de développement, en général, il est tout aussi essentiel de comprendre que ces communautés peuvent représenter des obstacles aux efforts de généralisation de petites initiatives et de réforme.

³⁵ Anita Abraham and Jean-Philippe Platteau, *Participatory Development in the Presence of Endogenous Community Imperfections* (Washington: Document présenté au séminaire organisé dans le cadre de la conférence annuelle de la Banque mondiale sur l'économie du développement en 2001).

Rôles de l'État

88. Quel devrait être le rôle de l'État dans les efforts de généralisation de réformes de l'éducation ? On peut être tenté de répondre à cette question de manière linéaire et technique : l'éducation requiert de la planification, de l'organisation, de la gestion et du suivi. La réforme en éducation requiert des connaissances et de l'expertise. La réforme en éducation requiert, en outre, une infrastructure de soutien et de financement. La réforme en éducation doit être intégrée dans le système éducatif national. La généralisation requiert, en plus de tous ces facteurs, de la communication, de la coordination et de l'évaluation. L'État peut et devrait assumer l'essentiel de ces responsabilités. Après tout, la généralisation de l'accès à l'éducation, l'amélioration de la qualité de l'éducation ont des retombées positives évidentes pour l'État. Étendue à l'ensemble d'un pays, l'éducation peut devenir le service public le plus visible et la manifestation la plus tangible de l'intérêt que l'État porte à la population. Bien qu'exacte, une telle réponse tend à ignorer que les réformes se font généralement dans le désordre et qu'elles sont de nature politique. Elle adopte une approche qui considère la réforme comme un résultat et non comme un processus.

89. Le défi pour l'État consiste à fournir des services d'orientation et d'appui sans entraver un processus qui doit être fortement enraciné dans les communautés et bénéficier d'une large participation locale. Comme nous l'avons indiqué plus haut, ce défi peut s'avérer difficile à relever.

90. Prenons l'exemple du lancement d'une initiative dans un domaine où il n'existe pas encore de demande locale : l'éducation des filles, par exemple. Dans plusieurs pays, les efforts visant à améliorer l'accès des filles à une éducation de grande qualité et non discriminatoire suscite, au mieux, le soutien tiède et, au pire, la franche opposition des populations locales. Avec le temps, le succès d'une telle initiative passera par la généralisation de l'accès à l'éducation et la création d'un ancrage local de soutien et de maintien de la réforme. Ces remarques suggèrent que la généralisation de ce type de réforme implique plus que la simple reproduction, dans de nouveaux sites, de mesures visant à généraliser l'accès des filles à l'éducation. Elle implique surtout la reproduction, ou plus probablement, la fourniture d'un appui à la création des conditions propices à l'enracinement desdites mesures et à l'émergence de forces favorables à leur application.

91. Les documents et les expériences que nous avons examinés suggèrent que les rôles appropriés de l'État dans la généralisation de petites réformes de l'éducation sont les suivants :

- définir les grands objectifs et fournir les ressources.
- synchroniser la planification et la mise en œuvre de la réforme ; créer des institutions appropriées ; nommer les responsables et leur donner la latitude d'agir.
- participer à la supervision des progrès et des performances ;
- créer un environnement stable (la continuité au niveau national et l'engagement peuvent être plus importants que le charisme).
- infléchir l'influence des élites locales notamment en institutionnalisant le processus de prise de décisions, en veillant à ce que des mécanismes de reddition de comptes soient mis en place ; en renforçant les institutions locales.

92. Gardons nous cependant d'être naïfs : la réforme en éducation et la généralisation de réformes sont autant, (si ce n'est davantage) des processus politiques que des processus techniques. En effet, quel que soit le degré de créativité d'une réforme, sa mise en œuvre requiert la création et le maintien d'un environnement politique favorable. Ses promoteurs devront, en effet, créer des coalitions, renforcer des alliances et trouver des moyens de traiter avec les opposants. Les intérêts en place, des responsables du ministère de l'éducation ou de l'État peuvent se sentir menacés par la réforme en éducation. De fait, les détenteurs du pouvoir ont souvent montré qu'ils redoutaient davantage des citoyens éduqués, au verbe haut, que les incapacités générées par l'analphabétisme et la persistance de la une pauvreté. Les gouvernements peuvent difficilement prendre des actions qui mettent leur pouvoir en danger. Cette affirmation a deux implications importantes. Premièrement, il est essentiel que les gouvernements s'engagent à : permettre la tenue de délibérations démocratiques, la participation démocratique ; garantir la transparence ; créer les conditions permettant à tous les citoyens d'influer sur les politiques et sur les décisions. Ces facteurs sont importants pour la réforme en éducation à petite et à grande échelle. Deuxièmement, un gouvernement sincèrement déterminé à réformer l'éducation devrait créer les conditions qui permettent de le faire. Cela signifie notamment qu'on devrait tolérer le non conformisme créatif et accepter les critiques. Les sociétés qui n'acceptent pas que des citoyens s'expriment ouvertement (et souvent sur un ton déplaisant) ou de se remettre en cause ne peuvent ni apprendre ni progresser.

Rôles des agences de financement et d'assistance technique

93. Quel devrait être le rôle des agences de financement et d'assistance technique dans les efforts de généralisation de réformes de l'éducation ? Comme nous l'avons indiqué plus haut, l'éducation en Afrique est devenue fortement tributaire de l'aide extérieure, ce constat étant plus vrai encore pour la réforme en éducation. Dans certains pays africains, l'essentiel, voire la totalité du budget du développement, est fourni par l'aide extérieure. Dans d'autres pays, les dépenses courantes bénéficient d'un soutien direct ou indirect³⁶. Bien qu'il y ait un consensus sur la nécessité de compter sur ses propres forces, d'être viable, il serait naïf de croire que, les pays africains pourront se passer de l'appui extérieur à l'éducation dans un avenir proche.

94. Compte tenu des handicaps liés à cette situation et de la demande persistante d'aide extérieure, il est tentant d'affirmer que le rôle approprié des agences de financement consiste uniquement à fournir de l'aide. Mais ce point de vue serait naïf et relèverait de la courte vue car les agences extérieures de financement et d'assistance technique ; les organisations et les gouvernements auxquels ils doivent rendre des comptes ont leurs propres priorités et intérêts. La coopération internationale et le partenariat pour le développement exigent que tous les partenaires reconnaissent et respectent leurs intérêts mutuels. Il s'agirait d'un raisonnement à courte vue aussi, parce que, une réforme, même fortement enracinée au plan local, a besoin de contributions extérieures de toutes sortes pour réussir.

³⁶ La littérature traitant de l'appui à l'éducation en Afrique est croissance constante. Pour un aperçu des conséquences de la persistance de la dépendance à l'égard de l'aide extérieure, voir Samoff, "No Teacher Guide, No Textbooks, No Chairs: Contending with Crisis in African Education" and Joel Samoff, "Institutionalizing International Influence", Robert F. Arnove and Carlos Alberto Torres. *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local* (Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 1999), pp. 51-89.

95. En conséquence le défi, pour les agences de financement et d'assistance technique consiste à fournir un appui financier, notamment, sans pour autant dominer le choix des orientations ou s'ériger en arbitres, étouffer l'initiative locale ; entraver l'appropriation locale et la gestion des projets par les nationaux. Ce défi peut être difficile à relever car tout dépend des rôles fonctionnels, des valeurs, du mode de fonctionnement des agences et non d'un manque d'imagination, de bonne volonté ou de dévouement.

96. Les documents que nous avons examinés et les expériences que nous avons analysées suggèrent ce qui suit :

- étant donné, qu'à travers leurs financements, les agences exercent une influence politique, leur principal défi consiste à savoir quand il est nécessaire et judicieux de se poser en leader et quand cette décision risque d'étouffer ou entraver l'initiative locale.
- Les agences devraient considérer les projets pilotes comme des investissements de capitaux à risques dont 10 ou 20% seulement ont des probabilités de réussir et de bénéficier ultérieurement de financements.
- Les projets pilotes étant généralement à grande intensité de personnel, ils ne devraient pas requérir de financements importants.
- Les agences devraient être réceptives à la souplesse afin de favoriser l'apprentissage.
- Les agences devraient allouer des fonds à des individus ayant des aptitudes de leadership et non à des secteurs.
- Les agences devraient patienter davantage avant de déboursier des fonds (elles devraient pouvoir attendre des années, par exemple, pour laisser le temps aux communautés de : discuter, délibérer, revoir les règles et les procédures, définir les objectifs, adopter les stratégies de mise en œuvre des réformes, avec l'aide d'agents extérieurs de changement).
- Les agences devraient apporter un soutien énergique et explicite aux processus de formulation de politiques démocratiques et participatifs ; insister sur la transparence, la responsabilité à l'égard des communautés).
- Les agences devraient se préoccuper davantage du renforcement de capacités individuelles et institutionnelles, aborder la réforme en éducation comme un processus et non du point de vue des résultats bien que les résultats soient, indéniablement, une mesure pertinente dudit processus).
- Différentes organisations pourraient jouer un rôle différent à chaque étape du processus ; enfin,
- les agences devraient réfléchir aux moyens permettant de gérer plus efficacement un nombre infini de petites initiatives.

97. Nous sommes convaincus que les agences de financement ont un rôle à jouer dans le processus de réforme en éducation. Toutefois, nous aurions tendance à récuser les propos de certaines agences qui affirment que leur expertise et conseils en matière de développement seraient plus importants que leurs financements ; que leur rôle principal devrait être de fournir des services de conseil en développement. En fait, nous pensons que de nombreux éléments plaident en faveur de la séparation du rôle de bailleur de fonds de celui de fournisseurs de conseils. Les services de conseil devraient être situés en dehors des institutions de financement. Un tel plaidoyer sort, cependant, du cadre notre étude.

Niveaux de prise de décision et de responsabilité

98. Tout le monde ou presque est pour l'allègement des effets de la pauvreté, la réduction et l'éradication de la pauvreté. Aussi les gouvernements, les agences de financement et d'assistance technique, les ONG, les organisations communautaires locales prétendent-ils être les défenseurs les plus efficaces des pauvres, souvent par opposition à d'autres institutions. Il est, en effet, courant d'entendre des agences extérieures affirmer qu'elles protègent les intérêts des pauvres et des démunis plus efficacement que leur propre gouvernement. Il en est de même de certaines ONG. Les gouvernements incriminés, démentent, bien sûr, ces allégations. Par ailleurs, on avance souvent que les pauvres en savent davantage que les experts, par exemple. Cette affirmation est fondamentalement raisonnable à la base mais peut s'avérer fautive au plan technique et, surtout, romantique. La plupart des défenseurs de cette théorie sont des personnes aisées qui n'en acceptent pas les implications. Dans certains cas, chacune de ces affirmations est correcte. Mais dans d'autres, elles peuvent contribuer davantage à perpétuer la pauvreté qu'à la soulager. Ceci signifie qu'il n'y a pas de réponse figée au problème de la définition des niveaux de responsabilité et de prise de décisions. Dans certains cas, l'État ou même les agences étrangères peuvent protéger les populations démunies contre les intérêts, les pressions de leurs propres autorités locales ; tandis que dans d'autres, l'État et les agences extérieures font partie du problème³⁷.

99. Il est par conséquent nécessaire de définir les niveaux de responsabilité et de prise de décisions avec soin. Pour ce qui concerne les tentatives de généralisation de réformes de l'éducation, cette question est particulièrement épineuse, car la généralisation requiert des intrants et la participation active d'acteurs divers à divers niveaux. L'analyse que nous avons effectuée a permis d'identifier les thèmes suivants :

100. **L'équilibre approprié entre la centralisation et l'autonomie locale varie selon les moments, les circonstances voire au sein d'un même site.** De nombreuses années de discussions sur la décentralisation étayaient ce constat. Pendant un temps, la décentralisation a été considérée comme la panacée aux problèmes de l'éducation dans les pays pauvres. De leur propre chef et sous la pression d'encouragements extérieurs, certains systèmes éducatifs se sont décentralisés de manière significative. Des études systématiques qui ont été réalisées sur la question suggèrent que la décentralisation (compte non tenu, pour l'instant des cas où la décentralisation est resté au stade de la rhétorique) permet d'accomplir des choses variables à divers endroits (souvent), sous diverses formes. Cela signifie, en d'autres termes, que l'équilibre approprié entre la centralisation et l'autonomie locale peut varier au gré des circonstances.

101. **Indépendamment des lois et des réglementations, la définition des niveaux de prise de décision et de responsabilité est souvent le produit d'une négociation. Cet enjeu est particulièrement important lorsque la réforme vise à transformer la société et lorsque le mode d'application de la réforme comprend un processus d'apprentissage.** Tout comme pour la décentralisation, la généralisation effective de

³⁷ Noter l'exemple de la lutte pour les droits civiques aux Etats Unis. Pour certaines communautés – le sud rural – les principaux défenseurs de la ségrégation étaient les instances locales du gouvernement et de la police, et l'intervention du gouvernement central était en faveur de l'intégration. Par conséquent, des activistes locaux ont cherché des interventions externes. Pour d'autres communautés – écoles départementales dans les banlieues pauvres de New York – le leadership central (dans ce cas, la ville et l'Etat) était l'obstacle à l'intégration et la solution était localement contrôlée aux frontières des écoles. Des activistes locaux se sont alors opposés aux interventions externes. Si un contrôle local était plus ou moins préférable, la situation et les circonstances n'étaient ni forcément "bonnes" ni forcément "correctes".

petites initiatives reflète souvent des négociations en cours, menées parfois entre des acteurs changeants, sur la définition des niveaux de prise de décision et de responsabilité. Aussi une stratégie de généralisation, réussie dans un contexte spécifique, peut-elle être, ou ne pas être applicable dans un autre contexte. Plus généralement, une expérience de généralisation réussie peut impliquer de multiples pôles d'activité ; des délibérations ouvertes et des ajustements périodiques qui influenceront davantage sur l'organisation de la prise de décision et des responsabilités qu'un plan pré-établi.

102. **Tout comme la réforme en éducation, la généralisation de petites initiatives est un processus politique.** Les documents qui décrivent les initiatives de réforme en éducation et leurs plans de généralisation se concentrent généralement sur les intrants, les systèmes, les responsabilités, les catégories de participants et les résultats escomptés. Or, la pratique est bien plus fluide. Dans les faits, les promoteurs de la réforme doivent créer des coalitions qui les soutiennent aux niveaux local et national. Le regroupement d'alliances, au sein du système éducatif et hors du système éducatif, passe par des négociations et des compromis. La réceptivité et l'adaptabilité sont des conditions nécessaires à l'apprentissage. Les efforts de réforme et de généralisation qui sont interprétés essentiellement comme des processus techniques ou mécaniques, rassemblent l'expertise adéquate, identifient clairement les activités et les séquences, puis procèdent par étapes, sans prévoir d'espace pour la délibération, l'apprentissage et l'ajustement n'ont que de faibles chances de survie. Reconnaître ce fait ne signifie pas que nous ayons une conception romantique de la participation des populations locales. Comme nous l'avons noté plus haut, les communautés locales peuvent représenter de sérieux obstacles au changement et il y a certainement des circonstances dans lesquelles un leadership centralisé est nécessaire à la réussite d'un effort de réforme. Mais une telle option relève également de la politique et de l'apprentissage. Même dans les cas où une forte intervention externe semble garantie, elle est plus susceptible d'être efficace et de produire des résultats viables lorsque la réforme et la généralisation sont appréhendées comme des processus reposant sur le dialogue, la négociation et l'apprentissage.

103. **Bien que les agences extérieures et les gouvernements préfèrent généralement les plans détaillés, pré-établis et définissant clairement les niveaux de prise de décision et de responsabilité, une telle approche, peut, dans la pratique entraver les efforts de réforme et de généralisation de petites initiatives.** Les gouvernements et les agences extérieures sont, à juste titre, préoccupés par les questions relatives à l'allocation, l'utilisation des ressources et la clarification des niveaux de prise de décision et de responsabilité. La phase de planification peut être considérée comme une opportunité permettant de mobiliser la participation locale. La transparence et la reddition des compte peuvent renforcer la participation locale. Des directives précises, des normes et des critères d'évaluation fixés par des acteurs extérieurs à la communauté peuvent permettre de s'assurer que les pratiques sont conformes aux objectifs nationaux ; que les procédures d'évaluation sont cohérentes. Toutefois de tels processus de planification et de gestion (souvent exigés par les gouvernements et par les agences extérieures) peuvent facilement devenir contraignantes au point de représenter des obstacles à la réforme et à sa généralisation. En outre, elles peuvent grever les capacités locales au point de faire croire que seules des personnes étrangères à la communauté sont capables de comprendre et de conduire la réforme. Dans ce cas, la viabilité et les projets de généralisation de la réforme sont compromis. Le défi, ici, consiste à organiser chaque étape de la réforme et de la généralisation comme un processus afin d'impliquer les futurs responsables et leur permettre de devenir des réformateurs et non des acteurs passifs.

104. **Les organisations non gouvernementales peuvent certainement jouer un rôle important dans les efforts de réforme en éducation et de généralisation des réformes de l'éducation. Toutefois, elles ne peuvent pas remplacer l'État, les agences de financement, d'assistance technique ou les communautés locales.** Au cours de ces dernières années, on s'est interrogé de plus en plus sur le rôle et les responsabilités d'organisations non gouvernementales de toutes sortes, souvent regroupées sous le vocable de société civile³⁸. La participation démocratique dépend de l'existence d'organisations structurées, saines et actives. Certaines agences extérieures ont tenté de renforcer cette infrastructure, en réduisant le poids que représente la gestion d'une assistance répartie entre de nombreux petits bénéficiaires ; en recourant aux services d'ONG chargées de recevoir, redistribuer et gérer les fonds. Dans certains cas, cette stratégie s'est avérée effective et efficace. Dans d'autres, ce fut le contraire. Le renforcement du rôle des ONG ne signifie, cependant pas, qu'elles doivent ou peuvent remplacer les gouvernements ou les agences de financement et d'assistance technique. De même, les ONG ne peuvent certainement pas se substituer à la participation directe des communautés locales

105. **L'ensemble de ces thèmes montre qu'il est important d'aborder la réforme en éducation et les efforts de généralisation de ces réformes comme des processus et non comme des événements et des résultats. De fait, le résultat le plus important de la réforme en éducation est un processus d'apprentissage au sein de l'école et hors de l'école.**

³⁸ Pour simplifier et centrer la discussion, nous utilisons le terme d'« organisation non gouvernementale » littéralement, ce qui inclut tous les groupes et organisations qui ne sont pas intégrés au gouvernement – petits et grands, locaux ou externes, basés au niveau national ou au niveau des communautés, à mission unique ou multiple, et formels ou informels.

8. CONCLUSION ?

106. Trois thèmes importants ont émergé de cette revue des tentatives de généralisation de réformes de l'éducation en Afrique et ailleurs. Ces thèmes constituent le cadre d'un futur programme d'action qui pourrait avoir pour objectif de résoudre les trois problèmes majeurs suivants : premièrement, la faiblesse de la base de connaissances est préoccupante. Deuxièmement, la généralisation de réformes prometteuses requiert l'adoption d'une approche holistique et des réseaux sociaux dynamiques. Troisièmement, le principal défi consiste à renforcer l'innovation.

Améliorer la base de connaissances

107. Les travaux de recherche qui ont été réalisés sur la réforme en éducation en Afrique sont à la fois riches et pauvres. Ils sont riches en termes de volume, souvent imaginatifs et inspirés. Ils sont pauvres en ce sens qu'on tend à les perdre de vue une fois achevés. En conséquence, bien que de nombreux Africains et non-africains fassent des recherches sur l'éducation en Afrique, en Afrique et hors d'Afrique, il est difficile de se faire une idée claire de l'état d'avancement de leurs travaux. Il est encore plus difficile d'isoler un thème aussi transversal que la généralisation des réformes. Comme le note Maclure :

Cette situation montre que la plupart des travaux de recherche identifiés dans les documents de l'ERNWACA ont un point commun : les travaux de recherche sur l'éducation en Afrique, quelque en soit la forme, sont très peu diffusés, généralement inconnus ou rapidement disqualifiés sous prétexte de manquer de crédibilité³⁹.

108. Les conditions associées à des réformes efficaces de l'éducation et à des efforts de généralisation réussis sont pauvrement documentés.

109. Si la plupart des travaux empiriques deviennent rapidement invisibles ou inaccessibles, il peut n'y avoir qu'un faible lien productif entre la recherche et la formulation des politiques. D'une manière générale, ce constat suggère qu'il est important de renforcer les capacités de recherche en éducation en Afrique, y compris le cadre institutionnel permettant de stocker les études, y accéder, partager les résultats et les recommandations. Parmi les stratégies possibles, on peut recommander ce qui suit : (1) créer et maintenir des bases de données pertinentes sur les études concernant l'éducation en Afrique. Ces bases de données comprendraient les travaux publiés, d'importants articles publiés et les thèses d'étudiants. (2) commanditer des analyses critiques visant à faire périodiquement le point sur les connaissances ; (3) organiser des séminaires, des ateliers, des conférences régionales et continentales pour permettre le partage des expériences et l'analyse critique de travaux de recherche empiriques ; (4) renforcer la collaboration entre les institutions nationales de recherche sur l'éducation et (5) promouvoir des visites d'échanges et d'étude entre les chercheurs en éducation. Bien que les connaissances et la communication soient globales, les lieux où les connaissances sont développées et à partir desquels elles sont communiquées revêtent une grande importance. Tandis que l'échange est, et restera important, les Africains sont et doivent continuer d'être des créateurs de connaissances et des personnes qui en déterminent la valeur globale. Actuellement l'infrastructure institutionnelle de recherche en éducation ne soutient pas adéquatement ce processus. Dans leurs efforts visant à promouvoir le partenariat entre les responsables africains de l'éducation, les agences de financement et d'assistance technique et d'autres organisations, l'ADEA pourrait avoir un rôle important à jouer à cet égard.

³⁹ Maclure, *Overlooked and Undervalued*, p. 117.

110. Nous sommes moins optimistes pour ce qui concerne les initiatives prises par des agences afin de créer, maintenir et diffuser des bases de données sur le développement et développer les échanges électroniques d'expertise sur le développement. A ce jour, ces initiatives ont été fondamentalement incapables de renforcer les capacités locales. Bien qu'une discussion approfondie de ce point dépasse les objectifs du présent document⁴⁰, il peut être utile d'identifier quelques-uns des problèmes les plus importants qui se rapportent à cette question : (1) Ce qui est considéré comme connaissances valides et légitimes est susceptible d'être de plus en plus centralisé au Nord. (2) L'information collectée au Sud sera traitée et formatée par les personnes chargées de les interpréter. (3) Le pouvoir de déterminer ce qui est connaissance et ce qui ne l'est pas sera occulté par la mystique de la science et de la méthode scientifique. Il sera difficile de reconnaître que la production de la connaissance est intrinsèquement un processus politique contradictoire. En lieu et place, on allèguera que la production et la collecte de connaissances sont essentiellement des questions techniques régies par des lois scientifiques et non par la politique. (4) Ces lois étant la mesure ultime, et ces règles étant largement établies et maintenues par une élite restreinte localisée dans des pays riches, la production de connaissances valides deviendra un exercice de plus en plus onéreux pour la plupart des gens, y compris pour les des érudits des pays pauvres. (5) La centralisation du pouvoir de déterminer de ce qui est digne d'être considéré comme de la connaissance renforcera le rôle des institutions de recherche et de formation des élites, qui sont toutes implantées dans les pays les plus riches. Un petit nombre d'érudits et d'institutions de pays pauvres seront, certes, intégrés dans la production et la gestion du savoir officiel sur le développement, mais à de rares exceptions près, ils resteront des partenaires mineurs, des observateurs, des commentateurs, et des interprètes et non des créateurs et des gestionnaires. (6) Il n'est pas évident que les politiques publiques bénéficient de l'existence de bases de données sur le développement ou des passerelles d'interconnexion mises en place de cette manière puisque l'attribution des droits de propriété sera effectuée sur la base d'une perception irréaliste et très dépolitisée des processus de formulation des politiques publiques. (7) Ces bases de données et ces passerelles supposent que le savoir technique a plus de valeur que d'autre type de savoirs. Or, à un horizon prévisible, le savoir technique continuera d'être créé dans le Nord. (8) Cette conception de l'information renforce, en outre les relations de pouvoir existants actuellement à l'échelle mondiale. Le contrôle exercé sur l'information pertinente, la conviction que les agences initiatrices sont les principaux dépositaires et distributeurs du savoir sur le développement ne peut que renforcer leur pouvoir. Le fait pour une communauté pauvre du Sud de confier ses connaissances à un ordinateur lointain, implanté dans le Nord, et à d'invisibles gestionnaires, ne constitue certainement pas une stratégie permettant de promouvoir la participation démocratique, la transparence ou le renforcement des capacités des communautés à compter sur elles-mêmes.

⁴⁰ Pour une revue récente des inconvénients de cette stratégie, voir Joel Samoff and Nelly P. Stromquist, "Managing Knowledge and Storing Wisdom? New Forms of Foreign Aid?". 617-642. (2001); Alex Wilks. *A Tower of Babel on the Internet? The World Bank 's Development Gateway* (London: Bretton Woods Project, 2000) offre une critique de la Passerelle de Développement récemment inaugurée. Un projet de recherche en cours au Centre for African Studies de l'University of Edinburgh, a abouti à une appréciation plus positive des progrès réalisés sur ce point. Le document conceptuel de Kenneth King and Simon McGrath intitulé *Learning to Make Policy: Development Cooperation Agencies and Knowledge Management*. (Edinburgh: Edinburgh University, Centre for African Studies, 2000), et d'autres articles peuvent être consultés sur le site Internet du projet : <<http://www.ed.ac.uk/centas/fgpapers.html>> [2001.08.26].

Communication, coordination et réseaux

111. La réforme en éducation et la généralisation de petites initiatives sont, à l'évidence, des processus qui requièrent l'adoption d'une approche systémique, une communication effective et faite à temps ainsi qu'une stratégie de coordination qui n'étouffe pas l'initiative locale. Comme nous l'avons suggéré plus haut, les responsabilités doivent être partagées. Les communautés locales, les gouvernements centraux et locaux, les ONG, les agences de financement et d'assistance technique et d'autres acteurs ont un rôle important à jouer. Étant donné que les circonstances locales sont variables, que la réforme est mieux appréhendée en tant que processus, le rôle de ces acteurs variera en fonction des lieux, des moments et seront susceptibles de changer au fil du temps et en fonction des contextes.

112. Dans ces conditions la généralisation des réformes peut être difficile à réaliser. Les grandes institutions et leurs décideurs préfèrent les certitudes à l'ambiguïté. Les plans précis et cohérents sont souvent considérés comme plus importants que la réceptivité aux besoins locaux et la flexibilité. Il est difficile de maintenir des réseaux et des interconnexions efficaces visant à relier les organisations, les gens et les activités notamment, dans des contextes de guerre, de sécheresse, d'inondation ou de pandémie (la pandémie de Sida constitue un exemple particulièrement éloquent). De telles situations tendent à éroder les valeurs communes et les pratiques de coopération⁴¹. La généralisation effective d'expérience de réforme requiert, par conséquent, qu'une attention systématique et maintenue soit accordée à la création et au renforcement de ces réseaux.

Que peut-on envisager d'élargir ?

113. Dans le domaine de l'éducation, la généralisation a pour but d'étendre les possibilités d'accès, améliorer la qualité afin de desservir un nombre plus élevé de personnes, sur une aire géographique plus étendue, avec un souci d'efficacité, d'équité et de viabilité. Étant donné que l'éducation est cruciale pour le développement, (et, en reprenant le raccourci de Julius Nyerère), pour l'élimination de la pauvreté, de l'ignorance et de la maladie), les stratégies visant à promouvoir la réforme en éducation en élargissant l'échelle de mise en œuvre de projets pilotes efficaces devraient s'attaquer à des objectifs de développement plus vastes : le renforcement de la capacité des gens à résoudre leurs propres problèmes, l'équité, la transformation sociale et le changement durable.

114. La littérature générale et les études traitant d'expériences menées en Afrique indiquent que la généralisation d'expériences réussies repose sur des facteurs systémiques et des facteurs spécifiquement locaux que l'on peut résumer comme suit : la réforme initiale répond à un besoin local bien analysé et à une demande locale significative. La réforme elle-même est largement engendrée par ces besoins. Elle est gérée, renforcée et

⁴¹ La littérature récente sur le capital social est axée sur les liens qui relient les communautés et qui leur permettent de provoquer des changements, résister à l'adversité et faire face à des situations éprouvantes. Pour une revue récente de ces questions, voir Partha Dasgupta and Ismail Serageldin, (sous la direction de) : *Social Capital: A Multi-Faceted Perspective* (Washington: World Bank, 2000) ; Voir aussi Michael Edwards, *Enthusiasts, Tacticians and Sceptics: La Banque mondiale, Civil Society and Social Capital*. URL: <http://www.worldbank.org/poverty/scapital/library/edwards.pdf> [2001.08.12]; Ben Fine, *The Development State is Dead Long Live Social Capital?*, *Development and Change* 30,1(1999):1-19.; Göran Hydén, *A Civil Society, Social Capital, and Development: Dissection of a Complex Discourse*, *Studies in Comparative International Development* 32,1(1997):3-30; Robert D. Putnam. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community* (New York: Simon and Schuster, 1999) et Lindon J. Robison, A. Allan Schmid, and Marcelo E. Siles, *Is Social Capital Really Capital?* (East Lansing, MI: Department of Agricultural Economics, Michigan State University, 1999).

souvent protégée par des leaders charismatiques, déterminés, inventifs et capables de créer des coalitions politiques déterminées à soutenir la réforme. La réforme bénéficie d'un financement adéquat. Cela peut se traduire par un engagement de long terme pris par l'État ou par une autre agence ou, plus souvent, par un financement local continu. Par dessus tout, les populations locales doivent s'approprier le projet de manière significative.

115. Les initiatives nationales sont d'importants outils de réforme en éducation. La cohérence du système national d'éducation constitue certainement un objectif raisonnable. Les communautés locales, leurs leaders, les enseignants, les étudiants et les parents peuvent être et, sont souvent, des obstacles au changement. Pour être viables, les initiatives nationales doivent être soutenues par des promoteurs et des mandants locaux. Des agents extérieurs aux communautés ne peuvent maintenir des réformes sans soutien local que dans des contextes de fort autoritarisme.

116. L'importance de l'enracinement des réformes au plan local suggère que la reproduction d'éléments spécifiques dans d'autres contextes est peu susceptible de produire des résultats viables et durables.

La réflexion de base sur la généralisation des programmes communautaires devrait aller au-delà de l'identification de programmes reproductibles. Les efforts devraient porter sur l'institutionnalisation d'un système capable de soutenir des programmes communautaires à une échelle adaptée aux capacités de cibles précises et à des contextes précis... L'objectif devrait, dès lors, consister à mettre en œuvre une série de stratégies complémentaires et coordonnées afin de réaliser le maximum d'impact à grande échelle⁴².

*Tenter de reproduire la réforme elle-même (en en élargissant l'échelle d'application par exemple) revient **inévitablement** ignorer la spécificité des conditions qui favorisent la réussite de certaines innovations. Le fait est que les aspirations et les besoins des gens en matière d'éducation ainsi que les contextes, diffèrent d'un lieu à l'autre. En conséquence, ce qui marche dans un lieu donné ne marchera pas nécessairement ailleurs. Même dans les cas où une innovation extérieure semble répondre aux besoins et aux aspirations d'un lieu donné, son destin reste précaire. Une innovation que les populations locales ne s'approprient pas profondément (situation largement engendrée grâce à l'élaboration locale des solutions), risque de ne pas prendre racine dans le paysage éducatif que l'on entend réformer⁴³.*

⁴² U.S.A.I.D., Basics II (Basic Support for Institutionalizing Child Survival), Chapter 3, p. 12 <http://www.basics.org/publications/pubs/CBACH/cbach_ch3.htm> [2001.08.14] (*souligné par nous*).

⁴³ Healey and DeStefano, Education Reform Support: "A Framework for Scaling Up School Reform", p. 11.

117. Par conséquent, plutôt que de reproduire des éléments précis d'une réforme, on devrait s'efforcer de généraliser les conditions qui ont favorisé la réussite de la réforme initiale et l'émergence des racines locales capables de la soutenir. Ce défi implique la nécessité de trouver des stratégies permettant de : générer une large demande de réforme localement enracinée ; maintenir un système local de délibération informé et ouvert sur les questions relatives au contenu et la forme de la réforme. Ce défi requiert implique également la capacité de : créer l'espace politique nécessaire à la réalisation de la réforme ; la protéger contre les intérêts qu'elle menace et contre la bureaucratie dont les efforts de banalisation du changement peuvent produire des efforts inverses. Enfin, les acteurs directement impliqués dans la réforme devraient la concevoir comme un processus d'apprentissage en soi ; un processus continu et non comme un résultat spécifiquement escompté.

REFERENCES

- Abraham, Anita, and Jean-Philippe Platteau. A Participatory Development in the Presence of Endogenous Community Imperfections (Washington: Paper presented at a World Bank seminar held in the context of the World Bank's Annual Conference on Development Economics, 2001).
- Agyeman, D. K., J. J. K. Baku, and R. Gbadamosi, assisted by E. Addabor, K. Adoo-Adeku, M. Cudjoe, A. A. Essuman, E. E. K. Gala, and C. Pomary. *Review of Education Sector Analysis in Ghana 1987-1998*. (Paris: UNESCO for the ADEA Working Group on Education Sector Analysis, 2000).
- Association for the Development of Education in Africa. *Partnerships for Capacity Building and Quality Improvements in Education*. (Paris: ADEA, 1999).
- Association for the Development of Education in Africa. *What Works and What's New in Education: Africa Speaks! Report From a Prospective, Stocktaking Review of Education in Africa* (Paris: Association for the Development of Education in Africa, 2001).
- Attali, J. « Le rôle des enseignants dans un monde en changement », *Perspectives* 99(1996):463-612.
- Barra, Y. « Évaluation de la réforme en éducation au Bénin », *Education Comparée* 28 (1982):13-16.
- Carton, M., Diouf, Pape Ndiaye, «Éducation et développement en Afrique : Vers de nouveaux rapports entre État et société »? *Genève Afrique* 28,2(1990):9-14.
- ACGIAR-NGO Committee, and Global Forum for Agricultural Research. *Going to Scale: Can We Bring More Benefits to More People More Quickly?* URL: <http://www.ngoc-cgiar.clades.org/scalin1.htm> [2001.08.09].
- E. M. Chikombah, Cowden, Boniface R. S. Chivore, Obert E. Maravanyika, Levi M. Nyagura, and Isiah M. Sibanda. *Review of Education Sector Analysis in Zimbabwe 1990-1996*. (Paris, UNESCO for the Working Group on Education Sector Analysis, 1999).
- CIEP. Les réformes éducatives. Colloque international 7, 8, 9 mai 1981@ (C.I.E.P. Sèvres). *Education* 26-27(1981):1-221.
- Cobbe, James. *The Economics of Interactive Instruction ; The Case of South Africa*. LearnTech Case Study Series (Washington: 1995).
- Cooper, Robert, Robert F. Slavin, and Nancy A. Madden. *Success for All: Exploring the Technical, Normative, Political, and Socio-Cultural Dimensions of Scaling Up* (Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, 1997).
- Cummings, W. K. *L'enseignement primaire à coût modique: Mise en œuvre d'une innovation dans six Pays*, Ottawa, CRDI, 1989.
- Dasgupta, Partha, and Ismail Serageldin, editors. *Social Capital: A Multi-Faceted Perspective* (Washington: World Bank, 2000).
- Dodds, A. Distance Learning for Pre-Tertiary Education in Africa. M. Thorne, and D. Grugeon, editors. *Open Learning in the Mainstream*. 321-27. (Harlow: Longman, 1994).URL: <http://www1.worldbank.org/disted/teaching/design/con-02.htm>.

- Edwards, Michael. *Enthusiasts, Tacticians and Sceptics: The World Bank, Civil Society and Social Capital*.
URL: <http://www.worldbank.org/poverty/scapital/library/edwards.pdf> [2001.08.12].
- Edwards, Michael, and David Hulme, Too Close for Comfort? The Impact of Official Aid on Nongovernmental Organizations, *World Development* 24(1996):961-973.
- Edwards, Michael, David Hulme, and Tina Wallace. *NGOs in a Global Future: Marrying Local Delivery to Worldwide Leverage*.
URL: <http://www.futurepoistive.org/futures.pdf> [2001.08.12].
- Elmore, R. F. Getting into Scale With Good Educational Practice, *Harvard Educational Review* 66,1(1996):1-26.
- Fine, Ben. A. The Development State Is Dead. Long Live Social Capital? *Development and Change* 30,1 (1999): 1-19.
- Fofana, A. «Coopération régionale en matière d'innovations en Afrique », *Éducation Comparée* 45 (1991): 117-123.
- Fullan, Michael. *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform* (London: Falmer Press, 1993).
- Fullan, Michael. *Change Forces: The Sequel* (London: Falmer Press, 1999).
- Fullan, Michael. The Return of Large-Scale Reform, *Journal of Educational Change* 1(2000):20-25.
- Going to Scale With TQM: The Pinellas County Schools' Journey Toward Quality*. Jim Shipley, and Chris Collins (Florida: 1996).
- Gustavsen, Björn, Bernd Hofmaier, Marianne Ekman Philips, and Anders Wikman. *Concept-Driven Development and the Organization of the Process of Change* (Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1996).
- Harrington, Larry, and Jeff White. Taking it Higher: Thoughts on Scaling up within Problem-Solving Approaches to Research on INRM, CIMMYT Natural Resources Group ; Center for International Forestry Research
<<http://www.inrm.cigiar.org/Workshop2000/abstract/Larry%20Harrington/LHarrington.htm>> [2001.08.14].
- Healey, F. Henry, and Joseph DeStefano. Education Reform Support : A Framework for Scaling Up School Reform Policy Paper Series (Research Triangle Park, NC: Research Triangle Institute, 1997).
- Hopkins, D., M. Ainscow, and M. West. *School Improvement in an Era of Change*. (New York: Teachers College Press, 1994).
- Hydén, Göran. « Civil Society, Social Capital, and Development : Dissection of a Complex Discourse » *Studies in Comparative International Development* 32,1(1997): 3-30.
- Hulme, David, and Michael Edwards, editors. *NGOs, States and Donors: Too Close for Comfort?* (London: Save the Children Fund, 1997).
- Ilboudo, K. Ernest, M. Compaoré, B. Ouédraogo, P. Somda, O. Kaboré, A. Ouédraogo, F. Kinda, and B. Kaboré. *Analyse sectorielle du système éducatif: Revue nationale des études en éducation entre 1994 et 1999*. (Paris, UNESCO for the ADEA Working Group on Education Sector Analysis, forthcoming).

- Jenkins, J. Some Trends in Distance Education in Africa: An Examination of the Past and Future Role of Distance Education As a Tool for National Development, *Distance Education* 10,1(1989):41-44, 46-48.
URL: <http://www1.worldbank.org/disted/policy/national/diff-02.html>.
- King, Kenneth, and Simon McGrath. *Learning to Make Policy: Development Cooperation Agencies and Knowledge Management* (Edinburgh: Edinburgh University, Centre for African Studies, 2000).
URL: <http://www.ed.ac.uk/~centas/concept.pdf>.
- Korten, David. Community Organization and Rural Development : A Learning Process Approach *Public Administration Review* (September-October 1980): 480-511.
- Lafitte, A. (1991) De l'action locale aux enjeux nationaux : quelques exemples pratiques, in Kwan Kai Hong, editor, *Jeux et Enjeux de l'auto-promotion: vers d'autres formes de coopération au développement*. Cahiers de l'IUED, #20. (Paris, Presses Universitaires de France, Institut universitaire d'études du développement, 1991).
- Lyster, Elda. Adult Basic Education in a Rural Development Project : A Micro-Level Case Study. *Convergence* 24,1-2(1991):32-38.
- Maclure, Richard, editor. *Overlooked and Undervalued: A Synthesis of ERNWACA Reviews on the State of Education Research in West and Central Africa*. (Washington: USAID, 1997).
- Maclure, Richard. School Reform in Burkina Faso: The Limited Prospects of Decentralization and Local Participation, *Canadian and International Education* 22,2(1993):69-87.
- Malvicini, Peter, and John Jackson. Emerging at Scale: Breaking the Star-Case Monopoly, CGIAR-NGO Committee, and Global Forum for Agricultural Research. *Going to Scale: Can We Bring More Benefits to More People More Quickly?* URL: <http://www.ngoc-cgiar.clades.org/scalin1.htm> [2001.08.09].
- Marchione, Thomas J., editor. *Scaling Up, Scaling Down: Overcoming Malnutrition in Developing Countries*. (Gordon and Breach, 1999).
- McDonald, Jennifer. *PADME, Benin: Scaling Up a Successful Pilot*. Africa Region Findings, No. 170. (Washington: World Bank, 2000).
- Melaville, Atelia I., Martin J. Blank, and Gelareh Asayesh. Going to Scale in *Together We Can: A Guide for Crafting a Profamily System of Education and Human Services* (1993), pp. 77-89.
- Moulton, Jeanne, with Karen Mundy, Michel Welmond, and James Williams. *Paradigm Lost? The Implementation of Basic Education Reforms in Sub-Saharan Africa* SD Publication Series, Technical Paper No. 109 (Washington: U.S.A.I.D., 2001).
- Myers, Robert G. Going To Scale (Paper prepared for UNICEF for the Second Inter-Agency Meeting on Community-based Child Development, New York, October 29-31, 1984, 1984). URL: [http://skyhopper.netnation.com/ecdgroup/search/documents/Going_To_Scale_\(the_full_length_version\)-15_05_2001-15_46_25.pdf](http://skyhopper.netnation.com/ecdgroup/search/documents/Going_To_Scale_(the_full_length_version)-15_05_2001-15_46_25.pdf) [2001.08.08].

- Myers, Robert. Going to Scale: Expansion Vs. Association, in Judith L. Evans, Robert G. Myers, and Ellen M. Ilfeld. *Early Childhood Counts: A Programming Guide on Early Childhood Care for Development: World Bank Institute Learning Resources Series*, Electronic tip, p. 79. (Washington: World Bank, 2000).
URL: <http://skyhopper.netnation.com/ecdgroup/search/documents/Going_to_Scale_-_Expansion_vs.Association-18_06_2001-11_09_19.pdf [2001.08.23].
- Ndoye, A. K. *La télévision scolaire du Sénégal (1976-1981) : Étude des obstacles à l'innovation* (Paris, Thèse de doct. 3e cycle/Sciences de l'éducation, 1982).
- Niang, G. (1996). Introduction des langues nationales dans l'enseignement élémentaire: une expérience sénégalaise, *Études de linguistiques appliquées*, 103 1(Jul-Sept 1996):329-338.
- Nieuwenhuis, F. J. Can Research into the Development of Education in Post-Colonial Africa Shape Education Policies in South Africa? *International Journal of Educational Development* 17,2(1997): 129-43.
- North Central Regional Educational Laboratory. Smart Library on Scaling Up. URL: http://scalingup.qontent.com/questware/topic.cfm?room_id=1042 [2001.08.31].
- Obanya, P. Going Beyond the Educational Reform Document. *Prospects* XIX,3(1989):333-47.
- Obanya, P. Les réformes de l'éducation en Afrique : des textes à la réalité, *Perspectives* 19,71(1989): 361-376.
- Pandey, Raghav Sharan. *Going to Scale With Education Reform: India's District Primary Education Program, 1995-99*. Education Reform and Management Publication Series, Volume I, No. 4. (Washington: World Bank, 2000).
URL: <http://www1.worldbank.org/education/globaleducationreform/india.pdf>.
- Paul, Samuel. *Managing Development Programs: The Lessons of Success* (Boulder: Westview Press, 1982).
- Putnam, Robert D. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community* (New York: Simon and Schuster, 1999).
- Pyle, David. *Life After Project (A Multi-Dimensional Analysis of Implementing Social Development Programs at the Community Level)* (Boston: John Snow, Inc., 1984).
- Robison, Lindon J.,A., Allan Schmid, and Marcelo E. Siles. *Is Social Capital Really Capital?* (East Lansing, MI: Department of Agricultural Economics, Michigan State University, 1999).
URL: <http://agecon.lib.umn.edu/cgi-bin/pdf-view.pl?paperid=1570> [2001.08.10].
- Samoff, Joel. The Reconstruction of Schooling in Africa. *Comparative Education Review* 32,2(1993): 181-222.
- Samoff, Joel. Institutionalizing International Influence. Robert F. Arnove, and Carlos Alberto Torres. *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local* (Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 1999), 51-89.
- Samoff, Joel. No Teacher Guide, No Textbooks, No Chairs: Contending With Crisis in African Education. Robert F. Arnove, and Carlos Alberto Torres, editors. *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. (Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 1999), 393-431.

- Samoff, Joel, and Nelly P. Stromquist. Managing Knowledge and Storing Wisdom? New Forms of Foreign Aid? *Development and Change* 32,4 (September 2001): 617-642.
- Samoff, Joel, with N'Dri Therèse Assié-Lumumba. *Analyses, Agendas, and Priorities for Education in Africa: A Review of Externally Initiated, Commissioned and Supported Studies of Education in Africa, 1990-1994*. (Paris: UNESCO, for the ADEA Working Group on Education Sector Analysis, 1996).
- Schwille, Jack, and Martial Dembélé. Teacher School Improvement and Professional Development Projects in Guinea: Lessons Learned From Developing a Nation-Wide Program and Issues in Going to Scale (San Antonio: Annual Meeting of the Comparative and International Education Society, San Antonio, March 2000).
- Sebatane, E. M. Monitoring of Educational Developments in Southern Africa: Past Experiences and Future Prospects (Paper presented at the 8th Southern African Comparative and History of Education Society, 1999).
- Sebatane, E. M., D. P. Ambrose, M. K. Molise, A. Mothibeli, S. T. Motlomelo, H. J. Nenty, E. M. Nthunya, and V. M. Ntoi. *Review of Education Sector Analysis in Lesotho 1978-1999* (Paris: UNESCO for the ADEA Working Group on Education Sector Analysis, 2000).
- Shaeffer, Sheldon. *Collaborating for Educational Change: The Role of the Teacher, Parents and Community in School Improvement*. IIEP Studies Programme: Increasing and Improving the Quality of Basic Education (Paris: International Institute for Educational Planning, 1992).
- Tilahun Workineh, Tirussew Teferra, Ayalew Shibeshi, and Malcolm Mercer. *Studies of Education in Ethiopia: An Inventory and Overview of Education Sector Studies in Ethiopia 1994-1997* (Paris: UNESCO, 1999).
- Uphoff, Norman, Milton J. Esman, and Anirudh Krishna. *Reasons for Success: Learning From Instructive Experiences in Rural Development* (Kumarian Press, 1998).
- Uvin, Peter, and David Miller. Scaling Up: Thinking Through the Issues.. URL: http://www.brown.edu/Departments/World_Hunger_Program/hungerweb/WHP/SCALINGU.html [2001.08.12].
- van Oudenhoven, Nico, and Rekha Wazir, AReplicating Social Programmes: Approaches, Strategies and Conceptual Issues Management of Social Transformation, Discussion Paper Series, No. 18. Note 3. (Paris: UNESCO). URL: <http://www.unesco.org/most/dsp18.htm> [2001.08.12]
- van Oudenhoven, Nico and Rekha Wazir. Youth Policies and Programmes: Strategies for Internationalization and Dissemination. (Amsterdam: document présenté à la conférence internationale intitulée « Challenge for Change » –3: 1996).
- Wilks, Alex. *A Tower of Babel on the Internet? The World Bank's Development Gateway* (London: Bretton Woods Project, 2000).

ADEA ETUDES PROSPECTIVES, BILANS ET RAPPORTS

- Ali, A. A., Bongoro, I. W., Doromon, M., Ganda, S. M., Ngarmarde, I., Nebe, A., Tar-Asnang Le, N. and Youssouf, A. *Étude prospective/Bilan de l'éducation en Afrique : Cas des expériences et actions réussies dans le système éducatif tchadien* (1999).
- Barutwanayo, A. et al. *Étude prospective/Bilan de l'éducation en Afrique : Cas du Burundi* (1999).
- Bivini Mangué, S., Nsue Ovono, E., Nkara Owono, J., with Avoro Nguema, T. *Étude prospective/Bilan de l'éducation en Afrique : Expérience préscolaire non formelle* (1999).
- Condé, A. Le redéploiement des enseignants en Guinée, document présenté à l'atelier organisé par l'ADEA sur le bilan de l'éducation en Afrique Cotonou, 28 juin – 2 juillet (1999).
- Côte d'Ivoire. Ministère de l'éducation nationale et de la formation de Base. *Innovations réussies dans le système éducatif ivoirien* (1999).
- Coulibaly, A. G. and Badini, A. *Étude prospective/Bilan de l'éducation en Afrique: Cas du Burkina Faso* (1999).
- Diagne, A. W. *Étude prospective/Bilan de l'éducation en Afrique de l'ADEA: Treize (13) études de cas du Sénégal* (1999).
- Gbenou, P., Gnimadi, A., Odjo, G., Orou Bagou, G. and Tchitchi, T. *Étude prospective/Bilan de l'éducation en Afrique: Le cas du Bénin* (1999).
- Government of the Federal Republic of Nigeria. *Access to Basic Education: A Focus on Nomadic Populations of Nigeria* (1999).
- Griesel, H. *Access and the Higher Education Sector: A South African Case Study on Policy and Programme Achievement* (1999).
- Hamidou, A. *Étude prospective/Bilan de l'Éducation en Afrique : Contribution du Niger* (1999).
- Mali. Ministère de l'éducation de base. *Étude prospective/Bilan de l'éducation en Afrique : Le Cas du Mali* (1999).
- Tanzania. Ministry of Education and Culture. *Prospective Stock-Taking Review of Education in Africa: Tanzania Mainland Report* N. V. Sekwao, Co-ordinator. (Dar es Salaam: Ministry of Education and Culture, 1999). Includes studies of : The Community Education Fund (Tanzania – Mainland) ; The Girls' Secondary Education Support (Tanzania B Mainland) ; Community Secondary Schools (Tanzania B Mainland) ; and Integrated Community Based Adult Education (Tanzania B Mainland).
- Tilahimena, M. *Étude Prospective/Bilan de l'éducation en Afrique : Le contrat programme État/école-communauté locale, une innovation réussie ; le cas de Madagascar* (1999).
- Togo. Ministère de l'éducation nationale et de la recherche. *Étude prospective/Bilan de l'éducation en Afrique : Contribution du Togo* (1999).

Uganda. Ministry of Education and Sports (1999). *The Ugandan Experience of Universal Primary Education (UPE)* (Ministry of Education and Sports, 1999).

Yakouba, Y., with Kenne, E., Elougou Ndjie, J-B, Mbouda, D and Fouda, S. P. *Revue Étude prospective/Bilan de l'éducation en Afrique : Étude de cas du Cameroun*, (1999).