



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

**Biennale de l'ADEA 2003
(Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003)**

**Rénovation pédagogique et développement professionnel
des enseignants en Afrique subsaharienne**

par Martial Dembélé et Bé-Rammaj Miaro-II

**Document de travail
en cours d'élaboration**

NE PAS DIFFUSER

Doc 4.A

Ce document a été commandé par l'ADEA pour sa biennale (Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003). 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.

Le document est un document de travail en cours d'élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la biennale de l'ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d'autres fins.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2003

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

Institut international de planification de l'éducation

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tél. : +33(0) 1 45 03 77 57

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

adea@iiep.unesco.org

Site web : www.ADEAnet.org

Table des matières

1. RESUME	7
1.1. CONTEXTE ET INTRODUCTION	7
1.1.1. <i>Les conclusions et leçons principales tirées de cet ensemble de connaissances</i>	7
1.1.2. <i>Recommandations principales dictées par les conclusions</i>	9
1.1.3. <i>Sujets choisis pour la discussion et la réflexion</i>	10
2. INTRODUCTION	11
3. CONCEPTS ET ENJEUX	13
4. ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE ET DANS D'AUTRES PAYS EN DEVELOPPEMENT : UN ETAT DES LIEUX	17
4.1. CONTEXTE HISTORIQUE.....	17
4.2. RECHERCHES SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DANS LES CLASSES AFRICAINES: RESUME DES CONSTATS	18
4.2.1. <i>Recherches sur l'enseignement et l'apprentissage en Afrique occidentale et centrale</i>	19
4.2.2. <i>Recherche sur l'enseignement et l'apprentissage en Afrique de l'Est et en Afrique australe</i>	23
4.2.3. <i>Travaux sur l'efficacité des enseignants dans les pays en développement</i>	25
4.2.4. <i>Les pratiques pédagogiques efficaces: allons-nous vers des principes universels ?</i>	26
4.2.5. <i>Innovations pédagogiques dans les pays en développement: synthèse sur les options prometteuses</i>	28
4.3. QUELLES SONT LES LEÇONS A EN TIRER ?	31
5. LES CONDITIONS PROPICES A UNE RENOVATION PEDAGOGIQUE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE	35
5.1. SAVOIR ATTIRER DES INDIVIDUS TALENTUEUX VERS LA PROFESSION ENSEIGNANTE, APPUYER LEUR FORMATION PROFESSIONNELLE ET LES RETENIR.....	36
5.1.1. <i>Attirer et retenir un corps enseignant compétent</i>	36
5.1.2. <i>Former les enseignants tout au long de leur carrière</i>	37
5.2. AMELIORER OU TRANSFORMER RADICALEMENT LES MECANISMES D'INSPECTION ET DE SOUTIEN	51
5.3. GESTION AUTONOME DES ECOLES ET FORMATION PROFESSIONNELLE DES DIRECTEURS D'ETABLISSEMENT.....	54
5.4. RAPPROCHER L'ECOLE ET LA COMMUNAUTE.....	55
6. DIRECTIONS STRATEGIQUES, OPTIONS DE POLITIQUE, PRIORITES AU NIVEAU DES ACTIONS ET SUJETS DE DISCUSSION ET DE REFLEXION	59
6.1. DIRECTIONS STRATEGIQUES, OPTIONS DE POLITIQUE ET PRIORITES D'ACTION	59
6.1.1. <i>Considérer l'école comme le niveau d'intervention le plus critique pour l'amélioration de la qualité de l'éducation et agir en conséquence</i>	59
6.1.2. <i>Investir davantage dans le facteur humain</i>	59
6.1.3. <i>Améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la lecture</i>	60
6.2. EXPOSE DES CAUSES EN FAVEUR DE LA RECHERCHE.....	60
6.3. SUJETS CHOISIS POUR DISCUTER ET REFLECHIR	62
7. ANNEXE	63
8. REFERENCES	65

Tableaux

Tableau 1	Statistiques des thèmes principaux de la synthèse de Maclure.....	19
Tableau 2	Études sur la lecture, l'orthographe, l'écriture, la communication orale, les mathématiques et les sciences	20
Tableau 3	Distribution des étudiants professeurs dans les cohortes	42

Graphique

Graphique 1	Représentation graphique de la distribution des cohortes	43
-------------	--	----

Figures

Figure 1	Facteurs ayant une influence sur le travail des inspecteurs (Brunet, 2003, p. 16)	52
Figure 2	Modèle pour le développement du potentiel administratif des chefs d'établissement (Weva, 2003, p. 27)	57

Acronymes et abréviations

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le Français en partage
MLA	Monitoring Learning Achievement
NESIS	National Education Statistical Information Systems
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs des Pays de la CONFEMEN
PRSP	Poverty Reduction Strategy Papers
SACMEQ	Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation
SAP	Programmes d'ajustements structurels
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

1. RESUME

1.1. Contexte et introduction

1. La réalisation de *l'Éducation pour tous* en l'an 2000 avait fini par émerger en tant qu'impératif mondial à la suite de la conférence mondiale sur l'éducation tenue à Jomtien, en Thaïlande. Dix ans plus tard, s'il a été constaté que des avancées remarquables avaient été accomplies en termes d'accès à l'éducation, la qualité, mesurée selon les niveaux d'acquisition en lecture/écriture, calcul et résolution de problèmes (c'est-à-dire les outils de base de l'éducation) et l'efficacité interne, entre autres critères, restait désespérément basse, en particulier en Afrique subsaharienne. Par conséquent, ce n'est guère étonnant que la qualité ait été la dimension mise en exergue par le sommet de Dakar, en s'engageant à atteindre un nouvel objectif : parvenir à l'EPT d'ici 2015.

2. Cette focalisation sur la qualité a renforcé le **double défi d'amélioration de la qualité de l'éducation de base et d'augmentation de la couverture et de la rétention des élèves**. L'étude lancée par l'ADEA – *Le défi de l'apprentissage* – a pour ambition d'aider les pays à relever ce double défi et de contribuer ainsi à la réalisation de l'objectif fixé pour 2015. Un ensemble d'activités ont été conduites dans le cadre du premier thème directeur de cette étude, c'est-à-dire *La rénovation pédagogique et la formation des enseignants*. Dans ce cadre, cinq études de cas ont été menées (Diallo et al., Diané et al., Yakouba et al., Abdulla et al., et van Graan et al.), ainsi que quatre documents de travail (Brunet, Dembélé, Gauthier et al., et Weva), des études bibliographiques réalisées par deux réseaux africains de recherche en éducation (l'ERNESA / ROSARE et l'ERNWACA / ROCARE), et un certain nombre d'autres documents contextuels produits dans le cadre des trois autres thèmes directeurs de l'étude ou par d'autres organismes, par ex. les groupes de travail de l'ADEA et les organismes de coopération au développement.

1.1.1. Les conclusions et leçons principales tirées de cet ensemble de connaissances

3. Les conclusions et leçons principales tirées de cet ensemble de connaissances sont les suivantes :

4. Des pratiques d'enseignement peu souhaitables existent toujours.

- Ces pratiques peuvent être résumées en quelques mots : une pédagogie rigide, magistrale, centrée sur et dominée par l'enseignant et le tableau noir. Cette pédagogie assigne un rôle passif aux élèves et limite leurs interventions à la mémorisation d'informations factuelles et à leur restitution à la demande de l'enseignant. Elle a également un impact sur les pratiques d'évaluation des élèves en classe.
- Elles seraient la norme dans la grande majorité des classes en Afrique subsaharienne et ailleurs, même dans les pays les plus riches.

5. Bien que la maîtrise de la lecture soit d'une importance critique pour l'apprentissage dans d'autres matières, ainsi qu'un prédicteur fiable de la « survie » de l'élève jusqu'à la fin de la scolarité, un très bas niveau d'alphabétisation des élèves est fréquent en Afrique subsaharienne.

- Les conséquences d'une alphabétisation de qualité médiocre sont évidentes, compte tenu de l'importance de la maîtrise de la lecture ; il serait donc superflu de les développer ici.
- Les causes de ce manque de compétence en lecture méritent toutefois notre attention. Parmi ces causes, trois sont notables : le fait que l'enseignement et l'apprentissage se déroulent en langue étrangère ; les pratiques pédagogiques non souhaitables, déjà décrites ; et un contexte social peu favorable à l'alphabétisation (tant à l'école qu'au domicile).

6. La mise en œuvre à grande échelle de pratiques pédagogiques souhaitables, quelle qu'en soit la définition, constitue encore un défi de taille pour les décideurs et les gestionnaires des politiques appliquées dans le secteur de l'éducation, et continue à faire l'objet d'études incessantes menées par les chercheurs en éducation.

- Des experts tels que Thyack et Cuban en trouvent l'origine dans ce qu'ils appellent la « syntaxe » classique de la scolarisation, c'est-à-dire « une série de schémas attendus construits au fil du temps sur ce qu'une « vraie école » doit être ». Le fait de substituer aux termes « scolarisation » et « véritable école » deux autres – « le processus d'enseignement / apprentissage » et « une vraie classe », respectivement – peut nous aider à comprendre combien il est difficile pour les maîtres de modifier leurs méthodes. Il est possible d'imaginer cette difficulté plus facilement en comprenant l'enseignement en tant que pratique culturelle, et encore plus facilement en réfléchissant aux habitudes que nous avons été contraints de changer en arrivant en pays étranger – des habitudes alimentaires par exemple.
- Il existe un solide corpus de connaissances laissant penser que les pratiques pédagogiques sont canalisées par des idées, croyances et images (a) que les maîtres commencent à développer bien avant d'entamer une carrière d'enseignant, et (b) qui ne sont pas contestées de manière satisfaisante par la préparation traditionnelle des enseignants (à supposer qu'une telle préparation est prévue). Il est tout à fait possible que la préparation des enseignants ne cherche même pas à s'opposer à de telles idées, croyances ou images, tout simplement parce que ceux qui forment les maîtres y adhèrent eux-mêmes. Les études de cas des programmes namubiens de formation initiale au diplôme d'enseignant pour l'éducation de base (BETD) [Basic Education Teacher Diploma programs] en fournissent une bonne illustration, et il est possible de trouver bien d'autres exemples.
- Farrell (2002) affirme que les mécanismes que les gouvernements partout dans le monde sont à même de contrôler – à savoir « construire des écoles, former, embaucher et payer les enseignants, fournir des meubles, des manuels scolaires et d'autres outils pédagogiques, modifier les programmes scolaires [...], ne modifient pas le modèle traditionnel [...] ni [...] le « cœur » du processus – l'enseignement et l'apprentissage qui se déroulent dans des milliers de salles de classes. La mise en œuvre d'évolutions à ce niveau n'est certainement pas le point fort des administrations ou des organismes de coopération au développement ».
- Une telle conclusion est une mauvaise nouvelle si nous continuons à appliquer une gestion de l'éducation du type actuel, c'est-à-dire une gestion très centralisée et partant du haut de l'hierarchie. Mais la bonne nouvelle est qu'une base d'expérience internationale fondée sur la mise en œuvre réussie de pratiques souhaitables dans le secteur de l'éducation, et non seulement dans l'enseignement, commence à émerger.

- Cependant, la plupart des programmes que l'on trouve dans cet ensemble d'expériences n'en sont qu'à leurs balbutiements et au stade d'une application à petite échelle. Il reste beaucoup à apprendre sur ce qui peut les conforter et étendre leur application.
- Compte tenu de la nécessité de modifier les pratiques pédagogiques, il n'est guère étonnant que le développement professionnel des enseignants soit considéré comme l'un des éléments clé de ces programmes. En d'autres termes, le maître joue un rôle essentiel dans le processus éducatif. Pour qu'il assume ce rôle avec efficacité, il doit bénéficier d'opportunités pour apprendre ce qui est nécessaire pour l'assumer, et de telles opportunités doivent s'étendre à l'intégralité d'un processus continu d'apprentissage, avec des « enseignants situés à différentes étapes de ce continuum » (Craig et al., 1998, p. 1).

7. Pour que l'on constate la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces en classe, les systèmes d'éducation doivent porter une attention accrue aux facteurs du processus, c'est-à-dire à la manière dont les intrants sont utilisés dans l'école et dans la classe.

- L'argument selon lequel une attention accrue doit être portée aux facteurs du processus se construit autour de quatre conditions propices qui, selon Carron and Châu (1996), doivent se trouver au cœur des préoccupations des planificateurs, à savoir :
 - accorder davantage d'attention à la demande ;
 - investir davantage dans le facteur humain ;
 - rétablir les mécanismes d'inspection et de soutien ;
 - rapprocher l'école de la communauté qu'elle dessert.
- La nécessité d'augmenter le nombre d'enseignants tout en améliorant la qualité de leurs prestations constitue la contrainte principale sur l'obtention de l'EPU d'ici 2015.
- Il existe au moins un programme qui semble avoir trouvé la bonne approche pour relever ce défi : le programme de formation initiale des enseignants du primaire en Guinée.
- De nombreux travaux de recherche ont été réalisés dans le secteur de l'éducation en Afrique par des chercheurs africains, mais la majeure partie de ce corpus reste inconnue du grand public et présente des déficiences méthodologiques.

1.1.2. Recommandations principales dictées par les conclusions

8. Sur la base des conclusions décrites ci-dessus, les recommandations suivantes sont avancées :

- Considérer l'école comme le niveau d'intervention le plus critique pour l'amélioration de la qualité de l'éducation et agir en conséquence ;
- Investir davantage dans le facteur humain, c'est-à-dire les enseignants, directeurs d'établissement, parents et autres membres de la communauté locale, les inspecteurs et conseillers pédagogiques ;

- Améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, par exemple en instituant les langues africaines comme moyen d'enseignement et d'apprentissage dans les premières années de scolarité ;
- Renforcer et étendre les capacités de recherche.

1.1.3. Sujets choisis pour la discussion et la réflexion

9. Il ressort de tout ce qui a été dit ci-dessus qu'il existe une base solide pour la prise de décision dans plusieurs de ces domaines. Mais il reste un certain nombre de questions qui méritent une discussion et une réflexion approfondies, à savoir :

- Comment agir en tenant compte des preuves établissant les avantages à utiliser les langues africaines comme langue d'instruction et d'apprentissage dans les premières années de scolarité, par rapport à un bilinguisme stratégique.
- Que dire du fait que les pratiques d'enseignement centrées sur l'enfant, orientées vers les activités sont considérées plus efficaces dans les pays en développement (bien que les résultats soient mitigés) que dans les pays développés, mais se révèlent assez difficiles à adopter pour les enseignants, et un défi énorme lorsqu'il s'agit d'une application à grande échelle dans les deux contextes.
- Que faire de la recommandation de Gauthier et al. d'opter pour des pratiques d'enseignement plus structurées, c'est-à-dire une instruction directe/un enseignement explicite.
- Comment gérer le renouvellement du corps enseignant dans plusieurs pays avec l'embauche d'enseignants contractuels, ce qui a pour conséquence éventuelle l'instabilité du personnel scolaire.
- Comment concilier le renforcement du leadership de l'école avec le maintien d'un contrôle des responsables de l'éducation de niveau moyen (inspecteurs et conseillers pédagogiques).
- La nature des conditions propices pour qu'une gestion centrée sur l'école donne les avantages attendus.

2. INTRODUCTION

La qualité entrera dans les salles de classe et les écoles ou elle ne sera pas.

En dernier ressort, l'éducation de qualité dépend des interactions en classe entre l'enseignant et ses élèves.

10. *L'éducation pour tous (EPT) en l'an 2000* était l'un des impératifs que s'était fixé en 1990 la communauté internationale réunie à Jomtien, en Thaïlande, pour la conférence mondiale sur l'éducation. Dix ans plus tard, en avril 2000, près de 1 100 personnes venues de 164 pays différents se sont réunies à Dakar, au Sénégal, pour un état des lieux des progrès réalisés en direction de cet objectif impérieux. Si le sommet de Dakar a permis d'enregistrer les avancées remarquables en termes d'accès, il a aussi été l'occasion de constater à quel point la qualité, mesurée par les niveaux d'acquisition en lecture/écriture, calcul et résolution de problèmes (les outils de base de l'éducation) et par l'efficacité interne notamment, restait désespérément basse, en particulier en Afrique subsaharienne. En effet, plusieurs évaluations – *le Suivi permanent des acquis scolaires (MLA) de l'UNESCO*, le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la *CONFEMEN (PASEC)* et les travaux du *Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ)* – ont montré que, dans cette région du monde, la plupart des élèves quittent le primaire sans maîtriser, ou si mal, ces outils de base. En outre, de par sa nature actuelle, l'école ne les aide pas à apprendre à apprendre ; elle a plutôt tendance à les éloigner de leur environnement socioculturel. Ces constats sont d'autant plus préoccupants que, pour une grande majorité d'enfants, la scolarité s'arrêtera bon gré mal gré au primaire (une forte proportion d'enfants, rappelons-le, abandonnent l'école avant la sixième année). Ce qui revient à dire que les systèmes scolaires actuels préparent en fait de futurs analphabètes. D'après les estimations, ce gaspillage absorberait plus d'un quart des ressources financières allouées à l'enseignement primaire. Ce n'est donc pas vraiment étonnant que la qualité ait été l'objet d'une telle attention pendant le sommet de Dakar, la communauté internationale s'étant désormais engagée à parvenir à l'EPT d'ici 2015 (ADEA, 2002).

11. Cette focalisation sur la qualité a renforcé le **double défi d'amélioration de la qualité de l'éducation de base et d'augmentation de la couverture et de la rétention des élèves**. L'étude lancée par l'ADEA – *Le Défi de l'apprentissage* – a pour ambition d'aider les pays à relever ce double défi et de contribuer ainsi à l'atteinte de l'objectif de 2015. Notre propos ici est de présenter une synthèse des résultats de toute une série d'activités conduites dans le cadre du premier thème directeur de cette étude – *La rénovation pédagogique et la formation des enseignants*. Cinq études de cas ont été menées à cet effet (Diallo et al., Diané et al., Fouda et al., Yakouba et al., Abdulla. et al. et van Graan et al.), parallèlement à la production de quatre documents de travail (Brunet, Dembélé, Gauthier et al. et Weva) et à des études bibliographiques réalisées par deux réseaux africains de recherche en éducation (l'ERNESA / ROSARE et l'ERNWACA / ROCARE). Au besoin, nous nous appuyerons sur d'autres documents, produits dans le cadre des trois autres thèmes directeurs de l'étude ou par d'autres organismes (les groupes de travail de l'ADEA, les bailleurs de fonds et les ONG). Nous commencerons par un rapide aperçu conceptuel et une discussion des enjeux. Nous procéderons ensuite à une synthèse de la situation des pays d'Afrique subsaharienne et des autres régions en développement face à ces enjeux. Notre troisième partie sera consacrée au facteur humain en tant qu'élément clé de la réussite d'une rénovation pédagogique. Dans la quatrième partie, nous présenterons un ensemble d'options de politique, orientations stratégiques et priorités d'action que les pays d'Afrique subsaharienne pourraient éventuellement

envisager dans leur processus d'élaboration de programmes nationaux pour l'amélioration de la qualité dans l'éducation de base. Enfin, nous évoquerons une série d'enjeux destinés à alimenter les réflexions et les discussions lors de la Biennale.

3. CONCEPTS ET ENJEUX

12. Notre thème de réflexion est particulièrement important dans la mesure où, en dernier ressort, la qualité de l'éducation résulte des processus pédagogiques déployés dans les écoles et en particulier dans les classes. De fait, les différents intrants visant à favoriser l'apprentissage des élèves sont bien dirigés vers, ou réunis dans, l'école et les classes ; et la présence ou la réunion de ces intrants dépendent en premier lieu des connaissances, des compétences, de l'état d'esprit et de l'engagement des adultes ayant la charge des enfants qui leur sont confiés – les enseignants et les directeurs d'établissement. Éléments constitutifs des pratiques de ces adultes, l'enseignement, la gestion d'une école, les connaissances, les compétences, l'état d'esprit et l'engagement ne peuvent être statiques. Pour reprendre le commentaire d'Eraut dans sa préface à l'examen exhaustif de la formation des enseignants et des facteurs qui l'influencent réalisé en 1999 par Day, « la qualité de l'enseignement dépend évidemment de la poursuite de la formation des enseignants, à mesure que le contexte professionnel, le comportement des élèves et les attentes des enseignants évoluent. Même dans un environnement plus statique, le défi d'une adaptation aux besoins de chaque élève et les efforts pour améliorer la qualité de la pratique pédagogique et des activités professionnelles connexes nécessiterait un développement professionnel permanent » (p. ix). Ce constat vaut également pour les directeurs d'établissement car ils doivent, eux aussi, s'adapter face à l'évolution du contexte professionnel, des attitudes des enseignants et des élèves et aux attentes par rapport à leur mission. Bref, les enseignants et les directeurs d'établissement doivent absolument approfondir leur pratique si l'on veut que les enfants dont ils ont la charge obtiennent de meilleurs résultats scolaires. Nous pouvons élargir cette injonction aux professionnels mandatés par le système éducatif pour superviser et soutenir les écoles et aux adultes qui y travaillent. En Afrique subsaharienne comme ailleurs, ces professionnels se répartissent en deux grandes catégories – les inspecteurs et les conseillers pédagogiques / responsables du développement des ressources humaines – et ils sont, eux aussi, obligés d'approfondir leur pratique.

13. Cet approfondissement implique, selon Day (1999) « un apprentissage qui sera parfois naturel et évolutif, parfois opportuniste et parfois le fruit d'une planification » (p. 1). Day poursuit en expliquant que les enseignants – nous y ajoutons les directeurs d'établissement, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et les responsables des ressources humaines – doivent « avoir la possibilité de participer à toute une série d'activités formelles et informelles qui les aideront dans les processus de révision, de rénovation, d'enrichissement intellectuel et pratique et, plus important, d'engagement du cœur et de l'esprit » (p. 1). Nous pouvons affirmer à la lumière de ce qui précède que la rénovation pédagogique dépend de l'existence de cercles concentriques de communautés de formation professionnelle, dont l'école est le centre.

14. **Par rénovation pédagogique, nous entendons un « changement qualitatif planifié pour l'adoption de pratiques pédagogiques souhaitables, à savoir des pratiques qui garantissent l'apprentissage tant attendu des élèves ».** Cette analyse du concept de rénovation pédagogique peut paraître simpliste ou excessivement focalisée, mais ses conséquences sont d'une grande importance, comme on le verra ci-après. Il existe un consensus sur les pratiques à bannir – une pédagogie rigide, magistrale, centrée sur l'enseignant et sur le tableau noir, qui assigne un rôle passif aux élèves et limite leurs interventions à la mémorisation de faits et à leur restitution à la demande de l'enseignant¹. Ce type d'enseignement est généralement décrit en tant que pédagogie « traditionnelle ». Il existe également un consensus sur le principe d'une pédagogie idéale – participative,

¹ Pour un descriptif concis de la situation générale en Afrique, voir Kellaghan et Greaney (2003, p. 33).

plus interactive, centrée sur l'élève et plus expérimentale, caractérisée par une coopération d'apprentissage et de recherches et visant à développer des aptitudes de conceptualisation, de réflexion critique et de résolution de problèmes. Ces pratiques souhaitables se résument sous le titre général « enseignement « ouvert ». En tant qu'intermédiaire entre l'enseignement traditionnel et l'enseignement ouvert, Gauthier et al. (2003) préconisent un enseignement explicite – c'est-à-dire l'association d'un enseignement direct et d'un enseignement par stratégie, dont les éléments centraux sont l'organisation au préalable, la modélisation, les travaux dirigés et les travaux indépendants.

15. Les origines intellectuelles de l'enseignement ouvert remontent aux travaux d'universitaires tels que John Dewey (1902 – 1964). Ce concept est plus largement accepté depuis les années 1980, dans une certaine mesure comme réaction au mouvement focalisé sur les compétences de base. Mais il s'avère extrêmement difficile d'appliquer à grande échelle les pratiques associées à l'enseignement ouvert, même dans les pays développés qui réunissent certaines conditions propices comme notamment les classes à petits effectifs, l'abondance d'outils pédagogiques et didactiques ou encore l'existence d'un corps enseignant ayant fait des études supérieures. En effet, **la transposition à grande échelle d'une pédagogie efficace, quelle qu'en soit la définition, reste un casse-tête insoluble pour les décideurs et gestionnaires de l'éducation et un sujet d'études ininterrompues chez les chercheurs en éducation** (voir par exemple Chazan et Ball, 1995 ; Cohen, McLaughlin et Talbert, 1993 ; Elmore, 1996 ; Fullan, 1982 et 1991). On est donc en droit de poser la question : « que se passe-t-il dans les pays où les conditions requises ne sont pas réunies ? ».

16. L'on constate avec intérêt qu'un certain nombre d'informations sur la mise en pratique réussie de ce type de pratiques dans le monde en développement commencent à être rassemblées (voir Farrell, 2002 ; et Hopkins, 2002). Nous présenterons cette base naissante d'expériences dans les deux sections suivantes. Disons déjà que ces expériences se déroulent à la fois dans des environnements éducatifs formels et informels et qu'elles sont difficiles à accepter, car elles s'opposent à ce que Tyack et Cuban (cités dans Farrell, 2002) appellent la structure « syntaxique » classique de la scolarisation, à savoir « une série de schémas attendus construits au fil du temps sur ce qu'une « véritable école » doit être. Tout ce qui s'écarte de cette image de l'école « véritable » ou de la « syntaxe » classique de la scolarisation se heurtera [si l'on en croit Tyack et Cuban] à l'opposition des enseignants, des parents et des élèves » (p. 252). Farrell ajoute que les mécanismes contrôlés partout dans le monde par l'État – à savoir « construire des écoles, former, embaucher et payer les enseignants, fournir des équipements, des manuels scolaires et d'autres outils pédagogiques, modifier les programmes scolaires [...], ne modifient pas le modèle traditionnel [...] ni [...] le « cœur » du processus – l'enseignement et l'apprentissage qui se déroulent dans des milliers de salles de classes. La mise en œuvre d'évolutions à ce niveau *n'est pas* le point fort des administrations ou des organismes de coopération au développement » (p. 252).

17. Cela nous renvoie à ce que nous disions au début de cette section – le fait que les enseignants et les processus qui se déroulent dans les classes sont au cœur de toute tentative de rénovation pédagogique. On comprend donc pourquoi la formation des enseignants fait partie de l'intitulé de ce thème directeur même si, dans la lignée de nos commentaires, nous aurions pu parler de *Rénovation pédagogique et formation des enseignants et des responsables de l'éducation*. La formation des enseignants recouvre deux significations : « D'une part, elle fait référence aux occasions concrètes d'apprentissage auxquelles les enseignants [élèves enseignants, enseignants débutants ou expérimentés] participent – lieu et durée, contenu et pédagogie, parrainage et objectifs. [Elle] fait aussi référence à l'apprentissage qui se déroule lorsque les enseignants participent à ce type d'activités. De ce point de vue, la formation professionnelle équivaut

à une transformation des connaissances, des compétences et de l'engagement des enseignants et à une évolution de ce qu'ils savent et de ce qu'ils sont capables de faire dans leur pratique quotidienne et dans leurs responsabilités partagées » (Feiman-Nemser, 2001, p. 1038). La rénovation pédagogique dépendra, en dernière analyse, de ces transformations mais aussi de l'adhésion des enseignants aux éléments introduits pour rénover la pédagogie. Toute initiative de changement (proposée par les enseignants ou par d'autres intervenants) et ayant un impact sur les processus scolaires passera systématiquement par le crible des connaissances, des compétences, de l'état d'esprit et de l'engagement des enseignants². Les enseignants ne sont pas de simples techniciens qui appliquent des règles et s'en tiennent aux procédures standard. Ce sont des professionnels réfléchis qui prennent en permanence des décisions pour planifier et gérer l'instruction afin d'aider leurs élèves à apprendre (Brown et McIntyre, 1992 ; Clark et Peterson, 1986 ; Connelly et Clandinin, 1988 ; Day, 1999 ; Elbaz, 1983 ; Jackson, 1968, 1986 ; Lampert, 1985 ; Leinhardt et Greeno, 1986 ; Ross, Cornett et McCutcheon, 1992 ; Russell et Munby, 1992). En d'autres termes, **pour les pays d'Afrique subsaharienne désireux de parvenir à une éducation primaire universelle (EPU) équitable et de bonne qualité, la formation des enseignants et des personnels éducatifs censés les aider est l'un des impératifs les plus sérieux à relever.**

18. Le simple fait de réunir suffisamment d'enseignants pour parvenir à l'EPU est déjà un défi à part entière, non seulement d'un point de vue financier mais aussi en termes de ressources humaines disponibles ; car même si les moyens financiers sont acquis, il faut trouver une solution **pour attirer des individus talentueux vers le corps enseignant et les inciter à y rester**. C'est d'autant plus important que l'image de la profession a pâti d'une série de facteurs interdépendants : détérioration des conditions de travail et d'existence après une décennie de revers économiques et d'ajustements structurels ; mécontentement généralisé face aux conditions actuelles de scolarisation (et, par ricochet, face aux enseignants) ; et création, dans un certain nombre de pays, d'enseignants de deuxième classe (au propre et au figuré). La restauration de l'image professionnelle fait partie des stratégies fondamentales pour parvenir à l'EPU – ce que traduit bien, et c'est logique, l'une des douze grandes stratégies adoptées au sommet de Dakar pour parvenir aux objectifs fixés et visant à « améliorer le statut, le moral et le professionnalisme des enseignants ». Le cadre d'action de Dakar stipule :

Les enseignants jouent un rôle essentiel dans la promotion d'une éducation de qualité, que ce soit dans le cadre scolaire ou dans celui de programmes communautaires de nature plus flexible ; ils sont les avocats, et les catalyseurs, du changement. Aucune réforme de l'enseignement n'a de chances d'aboutir sans la participation active et l'implication des enseignants. Les enseignants, à tous les niveaux du système éducatif, devraient être respectés et correctement rémunérés ; avoir accès à une formation et disposer en permanence de perspectives et d'un soutien professionnels, notamment grâce à l'enseignement ouvert et à distance ; et pouvoir participer aux décisions qui influent sur leur vie professionnelle et le cadre dans lequel ils enseignent. Les enseignants doivent aussi accepter leurs responsabilités professionnelles et être responsables devant les apprenants et les communautés (Cadre d'action de Dakar, p. 20).

² A cet égard, l'échec des « teacher-proof curricula » – textuellement, des programmes « à l'épreuve des enseignants », extrêmement détaillés pour éviter toute défaillance – introduits aux États-Unis il y a une vingtaine d'années illustre parfaitement ce point.

Clearly defined and more imaginative strategies to identify, attract, train and retain good teachers must be put in place. These strategies should address the new role of teachers in preparing students for an emerging knowledge-based and technology-driven economy. Teachers must be able to understand diversity in learning styles and in the physical and intellectual development of students, and to create stimulating, participatory learning environments.

19. De toute évidence, la mise en œuvre d'une telle stratégie pose de nombreux problèmes aux différents pays d'Afrique subsaharienne désireux de parvenir à une rénovation pédagogique. Les conditions propices à une rénovation réussie des pratiques régionales actuelles dans les écoles et dans les classes seront présentées dans la troisième partie de ce document. Commençons par procéder à un état des lieux (chapitre 4).

4. ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE ET DANS D'AUTRES PAYS EN DEVELOPPEMENT : UN ETAT DES LIEUX

4.1. Contexte historique

20. En 1968, l'Organisation d'Unité africaine (OAU) et l'UNESCO ont tenu une « Conférence sur l'éducation et la formation scientifique et technique dans leurs rapports avec le développement en Afrique ». Cette manifestation, qui s'est déroulée à Nairobi du 16 au 27 juillet, fut un événement majeur pour le secteur de l'éducation, faisant suite aux assemblées d'Addis-Ababa (1961), Paris (1962), Tananarive (1962), Abidjan (1964) et Lagos (1964). Au total, trente-trois (33) des 39 états indépendants africains (soit 80 %), ont envoyé des délégués à cette conférence.

21. La Conférence a constaté la croissance rapide des systèmes éducatifs en termes d'augmentation du nombre de scolarisations et du nombre d'écoles construites, se félicitant des progrès accomplis, tout en soulignant par ailleurs que les pays africains n'avaient pas atteint les objectifs définis en 1961 lors de la conférence d'Addis-Ababa pour le nombre de scolarisations en primaire et secondaire. Les déficits à ces deux niveaux se chiffraient respectivement à 1,1 millions et 387 000. Recherchant les origines de cette contre-performance, la Conférence les a trouvées dans un financement insuffisant dû aux contraintes financières induites par la crise économique mondiale. La Conférence a néanmoins constaté que si les restrictions financières pouvaient expliquer un ralentissement des scolarisations, elles ne justifiaient pas la qualité médiocre de l'éducation dispensée, démontrée par le nombre d'abandons, un redoublement massif et la productivité limitée des divers systèmes d'éducation. En effet, des études montraient que sur 100 élèves inscrits en première année de primaire, seuls 32 % finissaient leur sixième année. En outre, un nombre croissant de diplômés d'études supérieures se trouvait souvent au chômage. Il est rappelé que la priorité absolue définie par le Plan défini à Addis-Ababa pour l'éducation (1961) était de former une main-d'œuvre africaine afin de moderniser et de dynamiser l'économie post-coloniale. Toutes les déficiences décrites ci-dessus avaient pour effet d'augmenter le coût de la scolarité, mettant par conséquent en danger la réussite de l'ensemble des mesures de politique éducative proposées lors de la Conférence d'Addis-Ababa.

22. Incapable de déterminer les vraies causes des problèmes majeurs décrits, la conclusion de la Conférence fut la suivante: « Il paraît donc que s'il existe un besoin manifeste de recherche de ressources financières complémentaires pour le développement de l'éducation, les pays africains sont aussi confrontés au problème de repenser l'organisation et le contenu de leurs systèmes d'éducation dans le cadre de leurs conditions et besoins tant économiques que sociaux » (UNESCO, 1968, p. 9).

23. Selon la recommandation de la Conférence, les pays se devaient de repenser, c'est-à-dire de réétudier et de réaménager, en fonction de leurs besoins et ambitions économiques, sociaux, culturels et politiques, l'organisation de leurs systèmes d'éducation, ainsi que le contenu de l'enseignement dispensé à la population, y compris la jeunesse. Par « organisation », l'on entend la structure, la planification et la gestion des ressources humaines, matérielles et financières, tandis que le « contenu » se rapporte à **ce qui est enseigné, comment on l'enseigne et ce que l'on doit en attendre en termes de résultats.**

24. Les spécialistes ont fait remarquer que seule l'étude attentive des stratégies d'apprentissage et d'enseignement peut contribuer à l'adaptation des contenus des curricula dans le cadre de différentes conditions spécifiques :

Il existe un besoin de recherche expérimentale approfondie sur les stratégies d'apprentissage et d'enseignement les plus aptes à assurer le caractère viable du curriculum dans différentes situations. Par exemple, dans de nombreux pays, il est souvent le cas que les enseignants sont soit mal formés, soit sans aucune formation, et qu'ils travaillent dans des bâtiments scolaires mal équipés et totalement insuffisants, avec des ressources financières strictement limitées. Dans ces conditions, quelle technique spécifique peut être élaborée et mise en œuvre afin d'améliorer la qualité de l'éducation ?
(p. 15)

25. La question de quelles pédagogies (terme que nous préférons par rapport à « technique spécifique ») doivent être employées afin d'améliorer la qualité de l'éducation revêt toujours une importance primordiale en Afrique subsaharienne (et dans d'autres régions du monde d'ailleurs) et elle se trouve au cœur de l'étude *Le défi de l'apprentissage*. Dans la section qui suit ci-dessous, nous essayerons de définir une réponse à cette question. Ce faisant, nous exploitons largement les recherches menées sur l'enseignement et l'apprentissage en Afrique, ainsi que d'autres travaux dans d'autres contextes, là où elles sont pertinentes.

4.2. Recherches sur l'enseignement et l'apprentissage dans les classes africaines: résumé des constats

26. De tout ce qui est dit ci-dessus, il ressort que la préoccupation de la qualité de l'éducation dispensée en Afrique subsaharienne n'est pas nouvelle. Elle a simplement gagné en importance, malheureusement en raison d'indicateurs de qualité de plus en plus médiocres. L'un des facteurs explicatifs principaux avancés par les experts tant africains que non africains se rapporte à la langue d'instruction. La difficulté d'apprendre à des élèves africains à lire, à écrire et à calculer en anglais, français, portugais ou espagnol, c'est-à-dire en une langue étrangère, sans tenir compte le moins du monde de leur langue maternelle ou des systèmes éducatifs traditionnels de leurs familles, fut mis en exergue au début des années 70 par Pierre Erny dans son livre « L'enfant et son milieu en Afrique noire » (1972). Selon cet auteur, qui a travaillé en tant qu'enseignant dans le primaire à la fin des années 50 et au début des années 60 en Haute-Volta (aujourd'hui Burkina Faso), à Congo Brazzaville, et dans le « Haut-Katanga industriel » (région située dans ce qui est maintenant la République démocratique du Congo), le fait de ne pas tenir compte du contexte culturel de l'enfant africain dans le cadre d'un enseignement moderne est un non-sens scandaleux.

27. Nous n'allons pas plus loin ici sur la question de la langue d'instruction en tant que déterminant majeur du niveau des performances de l'élève, car le quatrième volet thématique de l'étude *Le Défi de l'apprentissage* y consacre une analyse étendue. Cependant, nous insistons sur le fait que dans plusieurs études analysées par Maclure (1997) la langue d'instruction est citée en tant que facteur explicatif des résultats médiocres des élèves.

4.2.1. Recherches sur l'enseignement et l'apprentissage en Afrique occidentale et centrale

28. Sous l'égide du ROCARE (Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation, ou en anglais, Educational Research Network for West and Central Africa – ERNWACA), Maclure a passé en revue 1 056 communications de recherche publiées par des étudiants ou universitaires africains au cours des années 60, 70 et 80, soit une période de 30 ans. Ces communications provenaient de sept des douze pays membres de ROCARE : Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Ghana, Mali, Togo et Sierra Leone. Leur nature va du mémoire de fin de formation rédigé par un inspecteur d'école ou un conseiller pédagogique, à la thèse de maîtrise ou de doctorat (659), ou aux rapports élaborés soit par des administrations ou organismes internationaux de coopération au développement (188), soit par des ONG ou autres (209). La plupart n'ont jamais fait l'objet d'une publication. Comme le tableau ci-dessous le montre, 39 % traitent de manière explicite de l'enseignement et de l'apprentissage.

Tableau 1 Statistiques des thèmes principaux de la synthèse de Maclure³

Thèmes principaux	Nombre de travaux	Pourcentages
Financement et administration de l'éducation	93	9
L'apprentissage dans le cadre d'un système formel d'éducation	238	23
Enseignants et enseignement	173	16
Éducation et intégration socio-économique	177	17
Éducation formelle et non formelle	151	14
Réformes du système d'éducation	156	15
Politiques générales de l'enseignement	68	6
Total	1 056	100,0

Source: Maclure, R. (1997). Négligée et sous-estimée: la recherche en éducation en Afrique centrale et Afrique Occidentale. Une synthèse d'études nationales du ROCARE. (Annexe C, pp. 181-184).

29. Les études sur le thème de l'apprentissage dans le cadre d'un système formel d'éducation abordent des domaines tels que: a) la lecture, l'orthographe, l'écriture, la communication orale, les sciences et les mathématiques; b) les facteurs influant sur l'apprentissage; c) les abandons d'études; et d) les problèmes d'adaptation de l'élève en tant qu'individu. Les 14 études focalisées sur le premier ensemble de questions sont résumées dans le tableau 2. Il est notable que la moitié a été conduite dans un seul pays, c'est-à-dire le Togo.

³ Nous avons élaboré ce tableau sur la base des informations présentées dans l'annexe C de Maclure (1997, pp. 181-184).

Tableau 2 Études sur la lecture, l'orthographe, l'écriture, la communication orale, les mathématiques et les sciences⁴

Pays	Études sur la lecture	Études sur l'orthographe	Études sur l'écriture	Études sur la communication orale	Études sur les mathématiques / science	Total
Bénin	1			1		2
Cameroun				1		1
Ghana		1				1
Mali	1					1
Sierra Leone					2	2
Togo		1	3	1	2	7
Total	2	2	3	3	4	14
Niveau d'acquisition des élèves	C	C-	C	C	C	C
Origines principales	<ul style="list-style-type: none"> Manque de livres Manque de moyens pour la lecture 	<ul style="list-style-type: none"> Enseignement médiocre Manque de pratique Effectif de classe important 	<ul style="list-style-type: none"> Enseignement médiocre Compétences limitées des maîtres Manque de retour d'informations à l'élève sur ses travaux 	<ul style="list-style-type: none"> Enseignement médiocre Maîtrise du français insuffisante des enseignants Perturbation due à la langue maternelle 	<ul style="list-style-type: none"> Maîtrise du français insuffisante des enseignants Connaissance des matières limitée des enseignants 	

Source: R. Maclure (1997, pp. 35-39).

30. La conclusion générale à tirer de ces études est que les acquis des élèves en lecture, orthographe, écriture, communication orale ou mathématiques sont très limités, correspondant à une notation de « C », ou de « C- » pour l'orthographe sur une échelle où « A » correspond à la maîtrise complète de la matière enseignée, et « C » au niveau de compétence le moins élevé. Ceci suggère que les élèves n'ont pas développé ou ne développent pas actuellement les prérequis nécessaires dans les matières scolaires de base. C'est une conclusion préoccupante compte tenu du caractère critique de ces compétences pour la réussite dans tout système d'éducation. Elle suscite une question évidente : *Pourquoi les acquis de ces élèves sont-ils si limités?*

31. **L'enseignement de la lecture et l'apprentissage de la lecture.** Selon les chercheurs, les élèves lisaient mal en raison du fait que les livres n'étaient pas présents en nombre suffisant dans leurs écoles ou chez eux pour leur permettre une plus grande pratique de la lecture. Ce problème est fréquent dans la grande majorité des établissements scolaires en Afrique subsaharienne. De plus, c'est une difficulté qui se retrouve dans toutes les matières enseignées. Il existe un manque chronique de manuels de référence, y compris pour les enseignants. La majorité des établissements primaires et secondaires ne dispose pas de bibliothèques. En plus du manque de livres, nous avancerions l'hypothèse que l'enseignement de la lecture est l'origine principale du problème. L'on constate que la mémorisation par cœur est aussi la méthode usuelle pour la lecture en Afrique comme un peu partout dans le monde. Un élève qui travaille dans une langue autre que leur langue maternelle dans de telles classes est souvent capable de mémoriser des phrases et de les réciter à la demande de l'enseignant sans comprendre la vraie teneur de l'énoncé. En évaluant l'aptitude d'un élève à la lecture, les enseignants

⁴ Nous avons élaboré ce tableau sur la base des informations présentées par Maclure (pp. 35-39).

semblent se préoccuper essentiellement de la correction de la prononciation et de l'intonation et du respect des règles de ponctuation et des liaisons. Il est typique de cette approche qu'ils portent une attention très relative à la *compréhension* lors de l'évaluation de leurs élèves dans ce domaine. Et jusqu'ici cette attitude n'a rencontré aucune objection dans de nombreux contextes.

32. Les experts en pédagogie, y compris les enseignants eux-mêmes, conviennent que la maîtrise de la lecture est d'une importance critique dans la mesure où la lecture est un outil d'apprentissage. « La lecture est la clé du savoir » est un dicton que l'on entend souvent dans la bouche des enseignants en Afrique francophone. Une telle affirmation repose sur des recherches solides. En effet, l'on a constaté que la maîtrise de la lecture compte parmi les meilleurs indices des résultats de l'élève en fin de scolarité. Par exemple, Juel (1991) affirme qu'un élève qui présente des problèmes de lecture à l'issue de sa première année de scolarité aura neuf chances sur dix d'être un élève à risque à la fin de sa quatrième année, la probabilité que ce même élève soit toujours en difficulté en passant au niveau secondaire peut atteindre 90 %. Compte tenu du fait que la lecture est étroitement imbriquée à l'ensemble des autres matières enseignées, il est possible d'affirmer qu'un élève qui présente un retard au niveau de la lecture à l'issue de la première année de sa scolarité primaire risque potentiellement d'abandonner ses études plus tard (Carnine, 1998). Les travaux cités par Juel, Carnine et autres (.e.g, Hanson et Farrell, 1995, National Reading Panel, 2000) préconisent une intervention la plus précoce possible afin d'aider les enfants – et surtout ceux vivant dans un contexte socio-économique moins favorisé – à développer leur maîtrise de la lecture.

33. L'étude longitudinale de Hanson et Farrell auprès d'une population de 3 959 élèves de tous les niveaux de l'école maternelle au premier cycle du secondaire, couvrant une période de onze ans, démontre que l'alphabétisation précoce a un impact positif sur l'attitude de l'élève par rapport à la lecture à l'école secondaire. Ces résultats sont confirmés par Hirsch (1996) sur la base d'une étude longitudinale conduite en France et citée dans *The Schools We Need, And Why We Don 't Have Them* [Les Écoles dont nous avons besoin et pourquoi nous ne les avons pas].

34. S'appuyant sur une synthèse de 100 000 études expérimentales des processus d'apprentissage de la lecture réalisées pendant une période de trente années, le National Reading Panel (panel d'experts mandatés par le Congrès des États-Unis) a conclu qu'un enseignement de la lecture fondé sur une gamme diversifiée de méthodes constituait le moyen le plus efficace d'aider les élèves à devenir des lecteurs compétents. Notamment, ce Panel préconise l'enseignement explicite, systématique et intensif des différents éléments constitutifs de la lecture, par ex. la perception phonologique et les phonèmes, l'entrée grapho-phonétique, la lecture dirigée, à haute voix ou silencieuse, ainsi que le vocabulaire. Selon le Panel, l'apprentissage de la lecture doit se dérouler dans un contexte de modélisation où de nombreuses possibilités existent pour la pratique dirigée pendant laquelle les élèves bénéficient d'un retour d'information sur leurs performances afin de leur permettre de passer par la suite à une lecture autonome efficace.

35. Compte tenu des éléments ci-dessus, il serait impossible d'exagérer l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture en Afrique subsaharienne. Des pratiques prometteuses sont déjà mise en œuvre dans plusieurs pays. Celles-ci peuvent être sources d'inspiration pour d'autres. Parmi elles, citons:

- l'expérience de *l'Éducation bilingue au Burkina Faso* (voir Ilboudo, 2003),
- la *Nouvelle Approche Pédagogique au Cameroun* (voir Yakouba et al.),
- les « *méthodes éclectique et par le jeu* » au Cameroun (voir Nkongho Ashu, 1997)
- l'expérience du Mali avec la *Pédagogie convergente* (voir Fomba et al., 2003), et
- le *Programme de lecture en primaire en Zambie* (voir Sampa et al., 2003).

36. Il est intéressant de noter que trois de ces expériences impliquent l'utilisation de langues africaines en tant que langues d'instruction et d'apprentissage, au même titre que le français ou l'anglais. **L'éducation bilingue apparaît ainsi comme l'une des voies prometteuses à explorer afin d'améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne** (voir le thème 4 pour de plus amples renseignements sur ces expériences).

37. **L'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe, de l'écriture et de la communication orale.** Dans les études passées en revue par Maclure (1997), le niveau bas des acquis en orthographe, écriture, et communication orale serait dû également à un enseignement apparemment de qualité médiocre en raison du niveau bas des enseignants en termes de culture générale, y compris leur problèmes de maîtrise des langues utilisées dans le cadre scolaire.

38. **L'enseignement et l'apprentissage des mathématiques et des sciences.** Les quatre études examinées par Maclure attribuent toutes le niveau bas des acquis des élèves dans ces deux matières à un enseignement médiocre ainsi qu'aux connaissances limitées des enseignants. L'une des études réalisées au Togo démontre une corrélation entre des compétences linguistiques réduites et les résultats obtenus en mathématiques et sciences (Maclure, 1997, p. 39). Selon Maclure, ces conclusions révèlent « un cercle vicieux dans lequel des enseignants mal formés dispensent aux élèves un enseignement d'une qualité qui laisse à désirer ; en outre plusieurs de ces élèves seront recrutés par la suite en tant qu'enseignants » (p. 39).

39. Une recommandation qui revient souvent dans toutes les études analysées se rapporte à la réforme des curricula. **Afin d'augmenter la pertinence des cursus scolaires et, ce faisant, la qualité de l'éducation, les chercheurs préconisent les actions suivantes : (i) un rôle plus important pour les langues africaines dans les supports de lecture et en tant que moyen d'instruction et d'apprentissage; (ii) l'adaptation des curricula pour tenir compte des réalités socioéconomiques et socioculturelles au niveau local, notamment dans les zones rurales ; et (iii) le renforcement de la collaboration entre les communautés locales, notamment les associations de parents d'élèves, et le personnel de direction des écoles.**

40. **Une étude approfondie des caractéristiques du personnel enseignant et des schémas de la pratique enseignante.** Les caractéristiques du personnel enseignant et les schémas de la pratique enseignante englobent l'essentiel des facteurs clé externes exerçant une influence sur le processus d'apprentissage des élèves. La synthèse de Maclure couvre 173 études consacrées à cette filière de recherche, dont 140 (soit 81 %) correspondent à des mémoires ou thèses de fin de formation pédagogique ou de licence. Ces études montrent que les enseignants en Afrique centrale et occidentale ne possèdent ni le savoir-faire ni la maîtrise minimale de la matière qui leur permettrait de dispenser un enseignement efficace. En outre, ils n'ont pas maîtrisé les langues étrangères utilisées pour l'enseignement, c'est-à-dire l'anglais, le français ou le portugais. En dernière analyse, ces études suggèrent que la qualité médiocre de l'enseignement est due au niveau médiocre de qualification du personnel enseignant. Les enseignants sont inefficaces parce que mal préparés pour leur activité professionnelle. Leur préparation est insuffisante ou inadaptée, voire les deux à la fois dans certains cas (Maclure, 1997, pp. 58-60). Malheureusement, ces études ne nous disent pas pourquoi la formation des enseignants

avant ou pendant l'exercice de leur profession est incapable de produire de bons enseignants. Ces formations sont-elles trop longues ou trop courtes? Les curricula et l'approche pédagogique de la formation des maîtres sont-ils adaptés? Aucune réponse claire n'est donnée car à l'origine ces enquêtes n'ont jamais été conçues pour aborder ces questions spécifiques.

41. Le statut et les conditions économiques des enseignants ont été également analysés, essentiellement au Mali et au Ghana. Dans l'étude malienne, un prestige social et un statut socioéconomique réduits ont été avancés en tant que facteurs explicatifs du peu de motivation des enseignants et de leur désir de quitter la profession ou de prendre leur retraite le plus tôt possible. Dans le cas du Ghana, il a été constaté qu'en raison de leurs salaires peu élevés certains maîtres ghanéens abandonnaient leurs élèves afin de s'occuper de leurs affaires personnelles en ville pendant leurs heures de service. Cependant, le manque d'informations sur la conception des travaux de recherche et de l'échantillonnage dans ces deux études empêche toute comparaison des résultats pour ces deux pays.

4.2.2. Recherche sur l'enseignement et l'apprentissage en Afrique de l'Est et en Afrique australe

42. Pour cette sous section, nos informations sont essentiellement constituées par les bibliographies annotées et une étude bibliographique limitée effectuée par l'ERNESA—le pendant de l'ERNWACA pour l'Afrique de l'Est l'Afrique australe—dans le cadre de l'étude COL. Bien, que n'étant peut-être pas représentative de la recherche sur l'éducation dans les pays des deux sous - régions, cela corrobore en grande partie ce qui est décrit ci-dessus sur l'enseignement et l'apprentissage en Afrique de l'Ouest et en Afrique Centrale. En fait, la qualité de l'éducation est inférieure à la norme requise en Afrique de l'Est comme en Afrique australe (voir les rapports du SACMEQ et du MLA(suivi permanent des acquis scolaires). Les facteurs/conditions expliquant cette situation sont donnés ci-dessous :

- Dans les deux sous-régions, l'enseignement serait dans la pratique essentiellement dominé par l'enseignant, et orienté vers l'apprentissage par répétition (Ackers et al, 2001 ; Ansell, 2002 ; Kotta, 1986 ; O-Saki et Agu, 2002 ; Prophet et Rowel, 1993 ; Tabulawa, 1998 et 1997 ; Tafa, 2001 ; Sprey, 1994).
- La majorité des pays dans les deux sous-régions doivent encore résoudre la question de la langue d'enseignement et d'apprentissage, même dans des pays majoritairement monolingues comme le Burundi, le Rwanda et le Swaziland, et des pays comme le Botswana et la Tanzanie qui possèdent une lingua franca⁵ nationale (Arthur, 1996 et 2002 ; Ishumi, 1998 ; Legwaila, 1993 ; Le Roux, 1999 ; Nyathi-Ramahobo, 1996 ; Prophet et Rowel, 1993 ; Tsonope, 1994).
- Les niveaux d'alphabétisation seraient faibles, ce qui a un impact négatif sur les performances d'apprentissage dans d'autres matières (Matlanyane, 1993 ; Qorro, 2001 et 1997 ; Roy-Campbell et Qorro, 1997 ; Rubagumya, 1999 et 1997).
- La qualité et la motivation de l'enseignant sont des questions toujours d'actualité (Kimane, Matsoso et Lefoka, 2000 ; Muze, 1987 ; Rajabu, 1997).
- Il semble qu'il y ait un consensus sur la nécessité d'améliorer la formation des enseignants ou de la modifier dans sa totalité (Anon, 1989 ; Mazibuko, 1998 ; Mbaakanyi, 1991 ; Moorosi, 1996 ; Ofusu, 1996 ; Polonyana, 2000 ; Rathedi, 1991 ; Shongwe, 1996).

⁵ Cependant, dans le cas de la Tanzanie tout l'enseignement primaire se fait en Kiswahili. Cependant, la question de la langue d'instruction n'est pas résolue au niveau post-primaire.

- De nombreux appels ont été lancés pour renforcer les systèmes de formation continue pour les enseignants et opter pour une formation des enseignants tournée vers l'école qui réponde aux besoins exprimés par les enseignants (Anderson, 2002 ; Dlamini, 1999 ; Dlamini et al, 1999 et 1996 ; Khiba, 1997 ; Kinshaga, 1989).
- Ce sont des motifs bureaucratiques qui déterminent le choix des chefs d'établissements qui n'auraient pas les compétences nécessaires en matière de gestion ni les compétences de leadership dans le domaine de l'éducation et auraient besoin d'une formation spécifique (Magagula, 1997 et 1991 ; Matshameko, n.d).
- Le système d'inspection est critiqué car considéré comme une intervention sans grande portée (Gumbi, 1997 ; Mosisili, 1999).

43. Les tentatives faites pour se tourner vers une pédagogie centrée sur l'enfant/l'apprenant, et orientée vers les activités constituent un élément important du renouveau pédagogique dans les deux sous-régions, s'éloignant ainsi des pratiques d'enseignement dominées par l'enseignant (Anderson, 2002; Kotta, 1986 ; Tabulawa, 1997 et 1998 ; Storeng, 2001 ; van Graan et al, 2003). Les expériences de la majorité sinon de l'ensemble des pays peuvent se résumer au constat qui suit : les tentatives d'institutionnaliser une pédagogie centrée sur l'enfant aussi bien dans les écoles que dans les centres de formation des enseignants ont donné des résultats peu probants jusque là. Tabulawa (1998, 1997) a avancé une raison convaincante expliquant pourquoi il est si difficile d'instaurer une pédagogie centrée sur l'enfant au Botswana. A son sens, les résultats peu probants ont souvent été expliqués de façon simpliste et technicienne par le manque de ressources et/ou les enseignants mal formés, alors que les vrais facteurs explicatifs sont la vision que les enseignants ont de la nature des connaissances et de la façon dont elles devraient être transmises, et leurs perceptions des étudiants et de ce qu'ils considèrent être l'objectif de la scolarité. Il faut également tenir compte de facteurs comme les aspects épistémologiques chez les étudiants ainsi que les facteurs sociaux comme l'autoritarisme inhérent à la société Tswana. Ces états d'esprit (ceux des professeurs et des élèves) dit Tabulawa sont incompatibles avec les principes de base d'une pédagogie centrée sur l'enfant ; les considérer comme naturels lorsqu'ils pèsent sur les changements dans les pratiques d'enseignement peut donner des résultats décevants. Ceci va dans le sens d'une affirmation faite au début de ce document : casser le moule de l'enseignement «traditionnel» pour se lancer dans des approches d'enseignement ouvertes est extrêmement difficile pour les enseignants car cela demande de modifier des croyances profondément enracinées sur les connaissances, l'enseignement, l'apprentissage, les apprenants et l'objectif de l'école. Tabulawa a donc recommandé de se débarrasser du modèle rationnel technique d'élaboration et d'application du programme scolaire appliqué au Botswana.

44. La situation pas très reluisante décrite ci-dessus n'implique pas qu'il n'existe pas d'histoires réussies dans les deux sous-régions. Le projet Zim-Sci au Zimbabwe en est un exemple : au début des années quatre-vingt, l'absence d'équipements et de professeurs de sciences qualifiés a incité un groupe de chercheurs de l'université du Zimbabwe à trouver une idée créative pour l'enseignement des sciences. Celle-ci consistait à utiliser des kits de science bon marché, simples et moins conventionnels. Avec les kits, le groupe de chercheurs a élaboré un programme sur mesure, des programmes de cours et des manuels d'enseignement pour permettre à des enseignants moins qualifiés d'enseigner les sciences. Le projet Zim-Sci a touché 78% des écoles secondaires pendant sa mise en œuvre et en 1984 il a été appliqué à grande échelle par le Ministère de l'éducation. En termes de performances, les élèves ayant été formés avec l'approche Zim-Sci ont réussi leurs examens de O' level. L'approche a été «exportée» et adaptée à d'autres pays en Afrique australe, notamment en Afrique du Sud et au Botswana (ADEA, 1999).

45. L'évaluation continue au Swaziland est une autre affaire. En dépit des difficultés et des insuffisances rencontrées, cette innovation serait considérée comme ayant un impact positif sur les pratiques d'enseignement et l'efficacité de l'école (Aronson, 1996 ; Clark et Pearons, 1996 ; Gule, 1999 ; Magagula et al, 1995 ; Thwala, 1999 ; Thwala et al, 1996 ; Tungesvik, 1999). Les difficultés rencontrées sont considérées comme étant essentiellement liées à l'absence de conditions propices comme le matériel et l'équipement d'enseignement, le nombre important d'élèves par classe et le travail exténuant de tenue de fichiers. Les facteurs explicatifs ne s'appliquent pas uniquement à cette innovation pédagogique particulière. La majorité des innovations échouent car les conditions propices ne sont pas en place ou ont été sous-estimées par les concepteurs, et que par ailleurs, la nature typiquement descendante des innovations amène, chose non étonnante, les concepteurs et ceux à l'autre bout de la chaîne c'est-à-dire les enseignants, à avoir des interprétations différentes de ce que l'innovation implique dans la pratique (Fullan, 1991).

46. Enfin, les Centres de Ressource d'Enseignants (TRC) constituent une innovation en matière d'organisation qui est typique de l'Afrique de l'Est et de l'Afrique australe et mérite d'être citée. En dépit de ses défaillances, elle semble potentiellement bénéfique pour les enseignants et la qualité de l'éducation. A Zanzibar par exemple (voir Abdulla et al, 2003), les activités des TRC ont des effets positifs sur les performances des élèves aux examens nationaux et aux évaluations du SACMEQ.

4.2.3. Travaux sur l'efficacité des enseignants dans les pays en développement

47. Les premières synthèses majeures des publications traitant de l'efficacité de l'enseignement et de la formation des enseignants dans les pays en développement ont été réalisées à la fin des années 1970. Deux synthèses importantes ont été sponsorisées par la Banque mondiale (Husén et al. 1978), et l'International Development Research Center (IDRC) du Canada (Avalos 1979). Par la suite, Husén et Avalos ont publié leurs travaux dans deux revues de recherche en éducation (Husén, 1979; Avalos, 1980). Les publications recensées couvrent les pays de différentes régions en développement, c'est-à-dire l'Afrique (Égypte, Kenya, Ouganda), le Moyen Orient (Iraq), l'Asie (Inde, Malaisie, Philippines), et l'Amérique latine (Brésil, Chili, Paraguay).

48. Parmi les questions abordées dans ces synthèses, il en existe une, récurrente, qui provoque la réflexion: **La formation des enseignants est-elle vraiment efficace ?** Cette question est soulevée dans le rapport de Coleman sur l'égalité des chances pour tous dans le domaine de l'éducation aux États-Unis et elle a stimulé des débats passionnés vers le milieu des années 1960 (Coleman et al., 1966). C'est une question que tout acteur aura à l'esprit en prenant une décision sur l'allocation de crédits à la formation des maîtres. Il se peut bien que l'étude de cas sur la Namibie soulève cette même interrogation suite aux résultats mélangés des programmes de qualification des enseignants pour l'éducation de base [Basic Education Teacher Diploma programs] (voir van Graan et al., 2003).

49. Les synthèses réalisées par Husén et al. et par Avalos offrent une réponse positive pour les pays en développement, et des réponses contrastées dans le cas des pays développés, c'est-à-dire les pays européens, le Canada et les États-Unis (Husén, et al., 1978, Husén, 1980; Avalos, et al., 1979, Avalos, 1980). Cependant, il n'est pas si facile d'apporter la preuve que la **formation des enseignants est ou n'est pas efficace**, car de nombreux facteurs et variables sont imbriqués dans les analyses statistiques de type multivariable associées à la Fonction de production éducative (FPE). Néanmoins, la plupart des études conviennent que la formation des enseignants est d'une efficacité réelle dans les pays en développement, y compris l'Afrique en tant que région:

L'écologie de l'éducation présente des différences considérables selon le type de société, traditionnel ou moderne. Dans les sociétés traditionnelles la tendance est à la monopolisation par l'école de l'enseignement de certaines compétences et de la communication de certaines catégories d'information, tandis que dans les sociétés modernes il existe plusieurs institutions en concurrence, parmi lesquelles la famille est la plus importante. Ceci fait de l'enseignant un acteur plus puissant dans la transmission de compétences et d'informations que dans les pays développés, et, comme nous allons le voir, l'on peut en constater les conséquences dans les résultats de nos études. En outre, dans le cas de la société traditionnelle, la scolarité est perçue comme une passerelle vers le secteur moderne, source d'emplois plus attractifs et d'un statut social plus élevé (Husén, 1979, p.137).

50. Des études plus récentes faisant appel à la méta-analyse apportent une confirmation supplémentaire que l'influence de l'école sur l'apprentissage des élèves dans les pays en développement est plus grande que les effets d'autres facteurs externes (Ridell 1989, 1997; Scheerens, 1999, 2000). Cependant, une telle réponse générale et positive à la question traitée est en fait une interprétation simpliste des résultats, car les programmes de formation ne sont pas toujours utiles aux enseignants dans tous les cas, et ni les enseignants formés, ni les écoles n'ont un impact systématiquement bénéfique sur l'apprentissage de leurs élèves. Selon Husén et al., sur 11 résultats d'études consacrées aux formations pédagogiques, 6 démontrent un effet positif, 3 ne démontrent aucun effet, et 2 mettent en évidence un effet négatif. Ceci équivaut à environ 50 %, ce qui n'est pas satisfaisant, et justifie une note « C » ! Par ailleurs, la formation pédagogique ne constitue qu'un seul ensemble de variables parmi de nombreux autres facteurs susceptibles d'exercer une influence positive sur le processus d'apprentissage. En effet, l'analyse menée par Husén et al. (1978, pp. 37-38) des 32 études de l'effet-maître dans les pays en développement identifie 16 variables liées à l'enseignant qui peuvent avoir un impact sur le processus d'apprentissage (voir l'annexe 1).

4.2.4. Les pratiques pédagogiques efficaces: allons-nous vers des principes universels ?

51. L'Académie internationale d'éducation (IAE) de l'UNESCO emploie l'expression « Pratiques pédagogiques efficaces » en parlant de tout enseignement de bon niveau et de diverses autres modalités aptes à faciliter l'apprentissage. L'extrait qui suit, tiré de la conclusion de J. Brophy pour le premier livret de la série publiée par l'IAE sous le titre général de l'expression déjà citée, explique pourquoi certains principes sont considérés comme universels :

À ce jour, la plupart des travaux de recherche sur l'enseignement ont été menés aux États-Unis, au Canada, en Europe de l'ouest et en Australie, et par conséquent la question de la pertinence des résultats pour d'autres pays reste à aborder. Cependant, l'on considère que les principes présentés dans ce livret sont applicables de manière universelle pour deux raisons : les études réalisées un peu partout dans le monde laissent croire que les similitudes entre l'éducation scolaire des différents pays et contextes culturels sont plus importantes que les différences. La journée se divise en périodes consacrées à l'enseignement de chacune des matières

comprises dans le curriculum, et l'enseignement comporte des leçons pour la classe entière, lors desquelles un contenu est développé au moyen d'explications données par l'enseignant, avec des interactions entre enseignant et élèves, suivi d'activités pratiques et de mise en application pendant lesquelles les élèves travaillent de manière individuelle, à deux ou en petit groupe. D'autre part, les principes font appel à des aspects génériques de l'enseignement qui s'appliquent à tous les niveaux et à toutes les matières, et qui ne sont pas spécifiques à un quelconque élément du curriculum. Bref, ces principes devraient être applicables de manière universelle car ils sont focalisés sur des aspects fondamentaux et universels de la scolarisation formelle. Néanmoins, ils nécessitent une adaptation au contexte local, y compris les caractéristiques pertinentes du système scolaire du pays et la culture native de l'élève. (Brophy, p. 33).

52. Plus loin dans ces explications, J. Brophy énumère 12 conditions susceptibles de garantir l'impact de l'enseignement sur le processus d'apprentissage. Il est possible de résumer certaines de ces conditions comme suit :

- « Une ambiance positive dans la classe »: a) C'est l'enseignant qui crée une ambiance chaleureuse dans la classe avec « son attitude positive et amicale, sa maturité affective, sa sincérité et le fait de rester à l'écoute des élèves en tant qu'individus aussi bien qu'en tant qu'élèves » ; b) l'enseignant maintient des contacts étroits avec les parents, prolongeant ainsi l'ambiance chaleureuse de la salle de classe au domicile de l'élève : « l'enseignant établit et maintient des relations de collaboration avec les parents, les encourageant à participer activement à l'apprentissage de leurs enfants » ;
- Les occasions d'apprendre : « L'élève apprend plus de choses si la plupart du temps disponible est affectée à des activités liées au curriculum et quand le système de gestion de la classe est focalisé sur le maintien de leur implication personnelle dans ces activités » ;
- La clarté des orientations d'apprentissage et des contenus de cours : « L'enseignant pourra préparer ses élèves à l'apprentissage en mettant en place le cadre initial afin de rendre plus clairs les résultats attendus et stimuler les stratégies d'apprentissage souhaitées ». « Afin de faciliter un apprentissage valable, ainsi que l'assimilation des connaissances, le contenu du cours est expliqué clairement en soulignant sa structure et ses liens avec d'autres contenus » ;
- Les activités pratiques, de mise en application et d'apprentissage coopératif : Les élèves doivent bénéficier d'opportunités, de soutien et d'un retour d'information sur leurs performances, afin de leur permettre de s'exercer et d'appliquer ce qu'ils ont appris. Et s'ils bénéficient de possibilités de travailler à deux ou en petit groupe ils arriveront à mieux comprendre les matières enseignées et s'entraideront à maîtriser les compétences demandées.

53. Comme il a déjà été souligné, une dimension clé de l'efficacité de l'enseignement est la clarté de la présentation, qui est variable. Good et Grouws (1977) proposent la description suivante des interactions entre enseignant et élèves dans la salle de classe, leur but étant d'illustrer l'approche habituelle des bons maîtres :

Une des compétences nécessaires à la réalisation de leçons impliquant la classe entière consiste à donner des présentations claires. Les enseignants bien notés dépassaient le plus souvent les scores de clarté des enseignants moins bien notés. En général, ces enseignants présentent et expliquent le contenu du

cours plus clairement que ceux avec une notation basse. Il est intéressant de constater que dans les situations pédagogiques impliquant toute la classe, un maître bien noté pose plus de questions exigeant une production de la part de l'élève et semble maintenir « l'élan » du dialogue. Cependant, en cas de difficulté éprouvée par l'élève, un bon enseignant est plus susceptible de proposer un retour d'information sur le processus que l'enseignant moins capable. En revanche, les enseignants moins compétents sont plus susceptibles de poser des questions sur le processus et moins susceptibles de proposer un retour d'information sur le processus. Il semblerait que les enseignants de bon niveau ne se concentrent pas sur le processus en tant que rituel mais exploitent les réponses sur le processus dans les cas où ces réponses indiquent une erreur quelconque ou une compréhension erronée » (p. 126).

54. Une présentation en salle de classe doit suivre une procédure claire et séquentielle afin de faciliter l'apprentissage. Sous le titre « L'enseignement direct », Walberg et Paik (2000) répertorient six fonctions séquentielles de ce type d'enseignement: « 1) Synthèses quotidiennes, contrôle des devoirs et, si nécessaire, la reprise de l'enseignement du contenu ; 2) Présentation de nouveaux contenus et de nouvelles compétences par petites étapes progressives ; 3) Des travaux pratiques dirigés à faire par l'élève, suivis de près par l'enseignant ; 4) un retour rectificatif avec renforcement de l'enseignement des points abordés ; 5) des travaux pratiques indépendants à l'école et chez l'élève avec un taux de réussite important (plus de 90 %) ; et 6) synthèses hebdomadaires et mensuelles » (p. 12). Gauthier et al. (2003), s'inspirent de Giroux et Forget (2001), Boyer (2001, 2000), Rosenshine (1997a, 1997b, 1986a, 1986b) et Rosenshine et al. (1986) pour proposer de plus amples détails sur les pratiques préconisées ci-dessus.

4.2.5. Innovations pédagogiques dans les pays en développement: synthèse sur les options prometteuses

55. Des modalités pédagogiques spécifiques ont été expérimentées en Asie du sud-est (Indonésie et Philippines), ainsi qu'en Amérique latine (Mexique, Chili) sous le libellé « IMPACT » (Avalos, 1980). Visant l'atténuation des effets du manque chronique de personnel enseignant en Indonésie et aux Philippines, l'IDRC a sponsorisé des expériences sur « la restructuration du rôle de l'enseignant en introduisant l'auto-apprentissage ou l'enseignement par des élèves d'âge identique ou supérieur utilisant des supports et modules de travail programmés, permettant aux enseignants de se consacrer à d'autres fonctions telles que la surveillance des travaux, les contacts avec les parents et la communauté, et la préparation des outils pédagogiques. Dans le cas des Philippines, l'enseignement pour les enfants les plus jeunes est assuré par les enfants un peu plus âgés travaillant en petit groupe, alors qu'en Indonésie des tuteurs du même âge animent des groupes de trois à cinq élèves travaillant sur une série programmée de modules d'enseignement » (Avalos, pp 47-48).

56. Les expériences au Mexique consistaient en la formation de jeunes âgés de moins de 25 ans n'ayant pas fini leurs études secondaires, afin de les aider à enseigner dans des communautés à population réduite dépourvues d'école. Des expériences du même type ont été réalisées au Chili, mais aucune évaluation de leurs résultats n'est disponible. Néanmoins, comme Avalos (p. 48) le fait remarquer « Dans les expériences chiliennes et mexicaines, les enseignants « prospectifs » bénéficient de courts stages de

formation, mais il se peut que le facteur le plus important ne soit pas cette formation mais leur enthousiasme et leur implication personnelle dans leur mission ». Ce type d'enseignement et d'apprentissage au sein de groupes d'élèves du même âge reproduit dans une certaine mesure les schémas de socialisation et d'enculturation des sociétés africaines dites « traditionnelles ». Ces méthodes pourraient être envisagées en Afrique afin de résoudre les problèmes liés aux effectifs de classe, dépassant la capacité d'accueil, et à la mauvaise qualité tant de l'enseignement que de l'apprentissage.

57. Avalos (1980) passe également en revue diverses stratégies d'enseignement, notamment la méthode orientée découverte et celle, traditionnelle, fondée sur l'exposition d'un contenu. La méthode orientée « découverte », selon Avalos, est « une approche inductive de l'apprentissage dans laquelle l'enseignant réduit au minimum les aspects liés à la « communication d'informations » dans l'enseignement, incitant les élèves à résoudre des problèmes grâce à leur propre travail ». Cette méthode implique des compétences cognitives de haut niveau selon la taxonomie du processus de l'apprentissage définie par Bloom, par ex. la compréhension, l'application des connaissances, la pensée divergente et la résolution de problèmes. Elle s'oppose à l'enseignement caractérisé par « l'exploitation de techniques de communication d'informations factuelles mettant l'accent sur la mémorisation et une activité minimale de la part de l'élève ». L'on constate avec intérêt que l'étude du cas du Cameroun dans le cadre du présent exercice ADEA se penche sur un cas d'expérience de la méthode orientée découverte appliquée à l'enseignement de la science et des mathématiques, méthode décrite dans ce contexte en tant qu'approche fondée sur la « pensée réflexive ». Les résultats de ce projet sont contrastés en raison de la taille réduite de l'échantillon (12 écoles, y compris les témoins) qui n'est pas du tout représentatif de la population globale au Cameroun, constituée de milliers d'écoles. Il n'empêche que cette approche comporte un ensemble de pratiques prometteuses.

58. Plus récemment, Farrell (2002) s'est employé à recueillir systématiquement des informations sur ce qu'il appelle les « alternatives radicales » (p. 247). Parmi celles-ci :

- le **programme Escuela Nueva** en Colombie ;
- le **programme d'éducation primaire non formelle** de la BRAC [Bangladesh Rural Advancement Commission / Commission pour le progrès dans les zones rurales] ;
- le programme **Escuela Nueva Unitaria** au Guatemala ;
- le programme des **écoles Fe y Alegria** en Amérique latine ;
- les **programmes multi-classes** en Guinée et Zambie ;
- la **Pédagogie convergente** au Mali ;
- le **programme des Écoles de quartier** sponsorisé en Égypte par l'UNICEF ;
- le **programme rural MECE** au Chili ; et
- un **Réseau de programmes visant une « éducation pour la production »** en Amérique latine.

59. En général, [ces alternatives] possèdent certaines ou toutes les caractéristiques suivantes :

- La pédagogie est focalisée sur l'enfant plutôt qu'animée par l'enseignant.
- Le processus d'apprentissage est actif, et non passif.

- La classe est de type multi-niveaux et l'apprentissage est fondé sur un concept de progrès continu.
- Des associations formées par des maîtres qualifiés, des maîtres stagiaires et des personnes-ressources de la communauté locale [...] tous profondément engagés sur le plan personnel dans l'apprentissage des enfants et la gestion de l'école.
- Système d'enseignement entre pairs [enfant - enfant].
- Outils pédagogiques élaborés avec soin pour un apprentissage autoguidé [outils destinés aux enfants].
- Outils pédagogiques élaborés par les maîtres et les élèves.
- Une implication active des élèves dans la direction et la gestion de l'école.
- L'utilisation d'outils radiophoniques ou d'enseignement à distance, dans certains cas télévisés et, dans un petit nombre de cas, sur ordinateur.
- Formation continue de perfectionnement des maîtres en poste selon une périodicité régulière, en plus d'un système de conseil mutuel entre pairs.
- Systèmes de suivi, d'évaluation et de retour d'informations en continu [...]
- Liberté de mouvement des enfants et des adultes entre l'établissement scolaire et la communauté environnante.
- Une implication de la communauté locale, y compris le fait de veiller attentivement à la bonne nutrition et la santé des jeunes enfants avant l'âge de leur scolarisation.
- Adaptation du cycle de la journée ou l'année scolaire en fonction des conditions locales.
- La focalisation de l'école nettement moins sur « l'enseignement » et beaucoup plus sur « l'apprentissage » (Farrell, pp. 255-256).

60. Comme il a déjà été indiqué, il s'avère actuellement assez difficile de mettre en œuvre à grande échelle en tant que pratique préconisée une pédagogie active orientée enfant. Ce constat s'explique en partie par le fait que dans la plupart de cas les enseignants sont trop mal préparés et dépourvus du soutien dont ils auraient besoin de la part des directeurs d'école et de leurs supérieurs hiérarchiques pour adopter et appliquer une telle approche. En effet, il se peut que dans la majorité des cas ces derniers ne soient pas plus informés de la pédagogie orientée enfant que les maîtres eux-mêmes. Le cas du programme de qualification en éducation primaire de la Namibie est révélateur dans ce cadre, tout comme les projets des écoles primaires de Dar es-salaam, sponsorisés par la Fondation Aga Khan (voir Anderson, 2000), et le Modèle à base universitaire pour la formation des maîtres au Botswana dans le cadre du Projet d'amélioration de l'éducation primaire de ce même pays (voir Craig et al., 1998, Hopkin, 1997). Nous ne sommes pas contraints pour autant d'abandonner l'idée (l'idéal) d'une pédagogie focalisée sur l'enfant. Ce constat nous rappelle tout simplement que nous devons rester conscients du fait que la mise en œuvre d'une telle pédagogie est source de défis impressionnants, même dans les situations où les conditions requises sont réunies. Il est également notable que la plupart des alternatives radicales recensées ci-dessus en sont encore à leurs balbutiements et au stade d'une mise en œuvre à petite échelle. Il reste par conséquent bien du chemin à parcourir avant de déterminer ce qui peut les conforter et agrandir l'échelle d'application. Il se peut bien que l'essentiel du problème ne concerne nullement la focalisation sur l'enfant en soi, mais la question de savoir quel est le meilleur moyen d'aider les enfants à apprendre autre chose que des informations factuelles en vrac, sans lien entre elles. Mais il est certain que l'enseignement conçu comme une méthode de communication d'informations n'est pas efficace dans ce cadre.

4.3. Quelles sont les leçons à en tirer ?

61. Quelles leçons pourrait-on tirer des différentes synthèses des travaux africains et internationaux publiés sur la « Rénovation pédagogique et formation des enseignants »? Que peut-on faire pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles de l'Afrique subsaharienne ? Comment rehausser la qualité de l'éducation dispensée du point de vue du développement des capacités intellectuelles et des compétences de ceux qui apprennent, avec l'objectif d'améliorer le processus d'apprentissage en milieu scolaire et de réduire le nombre d'élèves redoublant une classe ou abandonnant leurs études ?

62. **Premièrement**, s'agissant des études et rapports sur l'Afrique, nous constatons que des milliers d'enquêtes ont été réalisées des années 1960 jusqu'à nos jours, mais ces études ne représentent qu'une petite partie des efforts consacrés à la recherche dans le secteur de l'éducation, compte tenu des milliers d'autres études non publiées. Nous n'avons pas connaissance des mémoires d'étudiant car ils ne quittent jamais les « tours d'ivoire » fréquentées uniquement par les universitaires. Les rapports élaborés par les organismes gouvernementaux et les agences internationales ne sont pas connus du grand public car ils sont considérés comme hautement confidentiels, et en effet, ces documents contiennent des chiffres sur le coût des projets et les transferts bancaires de fonds. Ces informations sont normalement cachées au public.

63. Cette situation est extrêmement préjudiciable pour tous les intéressés. En effet, des millions ont été dépensés dans toutes les monnaies du monde sur des travaux de recherche sans que les conclusions ne soient connues, placées comme elles sont dans la poussière des tiroirs fermés ou cachées au public. C'est un gaspillage de l'argent du contribuable. Chaque année encore d'autres études sont conduites, et encore plus d'argent est dépensé sans que quoi que ce soit de significatif n'en ressorte. En outre, des résultats et connaissances utiles existent, mais ne sont pas exploités pour améliorer notre compréhension et notre prise en compte des besoins et des problèmes de l'apprentissage et de l'épanouissement de la jeunesse. **Il est donc recommandé que des mesures soient prises afin d'améliorer la publication et la diffusion auprès du grand public, sinon des mémoires et rapports officiels en version intégrale, au moins de résumés de ces documents.** Les bibliographies annotées que RESARE et ROCARE ont élaborées dans le cadre de l'étude *Le défi de l'apprentissage* constituent un pas dans la bonne direction.

64. **Deuxièmement**, nous constatons que la conception d'un nombre significatif d'études, y compris les thèses et mémoires, ne respecte pas une approche rigoureusement scientifique. Les hypothèses et variables concernées sont problématiques, ainsi que les outils de recherche, la composition des échantillons, la collecte et l'analyse des données, et les conclusions. La plupart des études sont basées sur des enquêtes accompagnées d'une analyse des données en tableau croisé. Ce type d'études est utile, mais il est temps que les Africains se consacrent à des recherches plus expérimentales s'ils souhaitent disposer de résultats significatifs susceptibles d'être comparés à ceux d'autres travaux du même genre. **Il est donc recommandé qu'un plus grand nombre de chercheurs mettent en oeuvre des structures de type expérimental pour leurs enquêtes dans le domaine de l'éducation, ainsi que dans le secteur social en général.** Cela signifie que les méthodes de conception d'études expérimentales et les techniques d'analyse statistique qui s'y associent doivent être enseignées dans les institutions d'études supérieures en Afrique, y compris dans diverses sections et écoles de recherche et de formation pédagogique.

65. Nous avons trouvé deux exemples de ce type de conception d'étude dans la bibliographie annotée élaborée par ROCARE/Cameroun. La première étude est une «

enquête sur les effets des facteurs pédagogiques sur l'évolution des compétences liées à l'aptitude à la lecture d'élèves en première année » (Ayuknso Nkongho Ashu, 1997), alors que la seconde est une « enquête sur les effets des méthodes faisant appel au mime dans le cadre de l'amélioration des performances des élèves dans l'acquisition de vocabulaire au cours des premières années du niveau primaire » (Nso Mantab, 1999). Ces deux études font appel à une conception de type expérimental, et les sujets de sa population ont été affectés de manière aléatoire à des groupes différents. Il est notable que les deux études se rapportent aux deux premières années de l'école primaire. Ce sont les classes de primaire qui présentent le plus grand nombre d'abandons ou de redoublements, le pourcentage d'élèves reçus étant relativement bas.

66. A. N. Ashu a fait usage d'une conception de type « sondage ». Ses instruments de recherche étaient « une liste de points d'observation à respecter et un questionnaire destiné aux maîtres, ainsi qu'un test d'aptitude à la lecture élaboré par le personnel enseignant permettant de déterminer le niveau des compétences de l'élève en termes de discrimination visuelle et auditive. Des données ont été recueillies auprès d'une sélection aléatoire de 50 maîtres en première année et 122 élèves, également en première année, à l'école primaire gouvernementale, Groupe IV, à Kumba Town. Le test « Z » était exploité pour l'analyse des données ». Le résumé du rapport sur les travaux ne contient pas de description détaillée des méthodes éclectiques et par le jeu appliquées par les enseignants. Ses conclusions sont résumées de la manière suivante :

- La moyenne des résultats des élèves exposés aux méthodes d'enseignement éclectiques est supérieure de manière significative à celle des élèves exposés à la méthode phonique, en termes auditifs et visuels.
- La moyenne des résultats des élèves exposés à la méthode d'enseignement par le jeu est supérieure de manière significative à celle des élèves exposés à la méthode traditionnelle, en termes de discrimination auditive et visuelle.
- La moyenne des résultats des élèves dont l'enseignement est fondé sur des outils pédagogiques en salle de classe est supérieure de manière significative à celle des élèves dont l'enseignement n'a pas été fondé sur ce type d'outil, en termes de discrimination auditive et visuelle.

67. Sur la base de ces résultats, elle recommande l'utilisation par les enseignants de la méthode dite éclectique pour l'enseignement de la lecture en première année.

68. Nso Mantab (1999) a procédé à une sélection aléatoire de 122 élèves « à l'école primaire anglophone gérée par l'État à Yaoundé, et ils ont été répartis en un groupe expérimental et un groupe témoin. Des éléments de vocabulaire sélectionnés ont été enseignés au groupe de test au moyen de méthodes basées sur le mime alors que les mêmes éléments ont été enseignés au groupe témoin utilisant la technique de mémorisation. Le test des connaissances acquises, élaboré par le personnel enseignant, a été administré à l'issue de l'enseignement et les données recueillies ont été analysées au moyen du test « Z ». Les résultats de l'analyse indiquent que les méthodes basées sur le mime améliorent les performances des élèves sur les éléments cibles du vocabulaire linguistique. Les réactions et la motivation des élèves en apprenant du vocabulaire présenté au moyen du mime sont manifestes, ce qui n'est pas le cas de la technique de mémorisation ».

69. Il ne faudrait pas toutefois interpréter cette demande d'une augmentation du nombre d'études expérimentales comme impliquant un choix exclusif d'un des modèles de recherche. En effet, pour étudier le travail et la vie des enseignants, ou les processus d'enseignement et d'apprentissage, d'autres approches existent qui sont tout aussi importantes et valables. Par exemple, une bonne illustration en est donnée par les travaux ancrés dans la situation en classe qui ont été conduits dans plusieurs pays en

développement, mettant en oeuvre une gamme diversifiée de méthodologies, dans le cadre du Projet pour l'amélioration de la qualité de l'éducation financé par USAID (voir IEQ, 1999, 2002; Schubert, 2003; Prouty-Harris, 2003). De telles recherches, exécutées au Ghana, Malawi et en Ouganda, ont abouti à des conclusions révélatrices sur la dynamique des classes, conclusions qui ont eu un impact sur la définition des politiques et la planification. Il ne faut pas perdre de vue le fait que dans l'éducation, comme dans la plupart des autres pratiques visant l'amélioration de l'être humain, *l'on ne peut pas forcément compter ce qui compte, et ce que l'on peut compter n'est pas forcément ce qui compte*. En dernière analyse, quel que soit le modèle que l'on adopte pour ses recherches, ce qui compte est de mener à bien des travaux de recherche de bonne qualité. Un bon exemple dans ce contexte serait l'étude menée dans le cadre du programme namibien pour le Développement du personnel enseignant dans l'éducation de base par la formation en poste [Basic Education Teacher Development - BETD] décrit par van Graan (2003).

70. Afin de promouvoir la recherche de bonne qualité en tant qu'outil de développement, les ministères d'éducation nationale dans les pays africains doivent renforcer leurs services de planification et de statistiques, car toute enquête dans le secteur social implique un accès à des bases de données fiables et à jour⁶. **C'est pour cette raison que nous recommandons que des mesures soient prises afin de mettre à jour les informations et données statistiques relatives à l'éducation.** Mais recueillir des données et des informations statistiques sans les exploiter dans le cadre d'un processus de planification ou de prise de décision est une perte de temps et de ressources. Par conséquent, **il est également recommandé que les ministères d'éducation informent les institutions d'études supérieures de leurs priorités en termes de recherche afin de contribuer à canaliser les programmes de recherches universitaires vers les domaines qui sont prioritaires pour le développement.**

71. **En troisième lieu**, l'effet-maître est mis en valeur régulièrement dans toutes les études réalisées dans les pays tant développés qu'en développement. Ces travaux aboutissent aussi dans la majorité des cas à la conclusion que le milieu scolaire exerce une plus grande influence sur les acquis de l'élève que le milieu familial ou d'autres facteurs externes dans les pays en développement, par rapport aux pays développés. Malgré la prudence qui est de mise quant à la qualité méthodologique des études émettant cette conclusion, celle-ci est néanmoins logique, compte tenu du fait que les sources de connaissances et de compétences validées par le milieu scolaire sont plus diversifiées dans les pays développés que dans les pays en développement. Dans le cas de ces derniers, et surtout en Afrique subsaharienne, ce constat implique certaines conséquences qui se répartissent en deux volets apparemment opposés en ce qui concerne les politiques adoptées et la planification. D'une part, selon l'hypothèse que la scolarisation est maintenue dans sa forme actuelle, cette conclusion implique que l'école soit « le meilleur niveau d'intervention pour l'amélioration de la qualité de l'éducation » (Carron et Châu, 1996, p. 151). Mais d'autre part, il est possible de retenir l'option de transformer la scolarisation en Afrique subsaharienne avec deux objectifs : la réduction de l'écart entre les connaissances et compétences validées par l'école et les connaissances et compétences acquises à l'extérieur, créant ainsi une situation de diversification des sources d'acquis validés par l'école. Que l'on adopte l'une ou l'autre de ces options entraîne **le déplacement du pouvoir décisionnel vers les échelons inférieurs de la structure du secteur de l'éducation, ainsi que le renforcement de la direction des écoles et l'implication de la communauté locale.**

72. **En quatrième lieu**, point qui est peut-être superflu, la maîtrise de la lecture constitue une condition sine qua non pour l'apprentissage dans les autres matières. C'est

⁶ Les statistiques sur l'éducation publiées par l'UNESCO dans World Education, 4e édition, 2001, remontent pour la plupart à 1996.

également un prédicteur fiable de la « survie » de l'élève jusqu'à la fin de sa scolarisation. **La lecture doit par conséquent être considérée comme une cible prioritaire pour les efforts d'amélioration de la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne.** Et dans les faits, il apparaît que bon nombre de pays dans le monde réserve une plage conséquente dans leur curricula à l'apprentissage de la langue et de la lecture. La raison de l'écart constaté entre les niveaux atteints par les élèves réside peut-être dans l'efficacité variable avec laquelle le temps alloué à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture est employé en classe. Les occasions d'apprendre à lire constituent un domaine dans lequel de plus amples études et la mise en œuvre de politiques spécifiques sont nécessaires. Les programmes bilingues de formation continue basés sur les langues africaines et étrangères semblent offrir des contextes privilégiés pour de telles études et pour tester l'application de ce type de politique.

73. **Cinquièmement**, il semblerait que l'on ne consacre que très peu d'attention à l'enseignement de type multi-niveaux. C'est dommage, car l'approche multi-niveaux apparaît essentielle dans le cadre des efforts pour tendre vers un EPT de qualité, dans un contexte où le fait d'atteindre des publics presque hors d'atteinte constitue à la fois un défi et un moyen – dont l'enjeu est aussi l'équité.

5. LES CONDITIONS PROPICES A UNE RENOVATION PEDAGOGIQUE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

La qualité de l'éducation dépend, en dernière instance, de ce qui se passe dans les classes. [...] Les principales différences [au niveau des résultats des élèves] sont liées à la motivation de l'enseignant, au rôle du directeur d'établissement, quand il existe, à l'intensité et au sérieux de l'inspection, à l'ambiance générale de l'école et à ses relations avec la communauté. En bref, l'impact des facteurs de processus (notamment les relations entre les différents acteurs – les enseignants, les inspecteurs, le directeur, les élèves et les parents) sur la qualité est plus fort que l'impact des facteurs d'intrants (les manuels scolaires, la formation des enseignants ou les auxiliaires didactiques, par exemple). Peut-on dire pour autant que les facteurs d'intrants n'ont aucune importance ? Que les écoles peuvent fonctionner sans disposer des intrants essentiels ? La réponse est bien entendu négative. Mais il est irréaliste de croire que la seule mise à disposition des intrants essentiels, sans tenir compte de leur utilisation dans l'école ou dans les classes, suffira à garantir un processus pédagogique de qualité (Carron et Châu, 1996, pp. 201 et 203).

74. L'expérience des pays développés et en développement montre que pour introduire dans les classes des pratiques pédagogiques souhaitables – c'est-à-dire des pratiques efficaces – les systèmes éducatifs doivent accorder davantage d'attention à **la manière dont les facteurs d'intrants sont utilisés dans l'école et dans les classes**. Comme nous l'avons vu, une utilisation efficace des facteurs d'intrants à ce niveau dépendra avant tout des connaissances, des compétences, de l'état d'esprit et de l'engagement des adultes ayant la charge des enfants qui leur sont confiés – les enseignants et les directeurs. Mais elle dépend aussi des interactions entre ces facteurs, entre ces facteurs et les élèves, entre ces facteurs et les professionnels mandatés par le système pour inspecter et soutenir et, enfin, entre ces facteurs et la communauté que l'école est censée desservir. **La formation des enseignants, des responsables éducatifs et des directeurs d'établissement** fait donc partie des conditions propices à un enseignement et un apprentissage efficaces. Ce constat est conforme aux conclusions d'une analyse comparée d'études de cas menées par Carron et Châu (1996) dans différents contextes de développement : en Guinée (Afrique de l'Ouest), au Madhya Pradesh (Inde), dans la province de Zhejiang (Chine) et dans l'état de Puebla (Mexique). Carron et Châu ont identifié les points suivants comme « des thèmes qui devraient être au cœur des préoccupations des planificateurs » (p. 269) :

- accorder davantage d'attention à la demande ;
- investir davantage dans le facteur humain ;
- rétablir les mécanismes d'inspection et de soutien ;
- rapprocher l'école de la communauté qu'elle dessert.

75. Ces quatre thèmes ont tous de l'importance pour notre travail sur la rénovation pédagogique dans le cadre de l'étude sur *Le défi de l'apprentissage*. Nous avons identifié une cinquième condition favorable – la recherche en éducation, en particulier sur les processus qui se déroulent dans les écoles et dans les classes. Nous

allons maintenant donner corps à ces conditions propices, en nous appuyant sur les documents de travail et les études de cas portant sur la question et sur d'autres sources utiles.

5.1. Savoir attirer des individus talentueux vers la profession enseignante, appuyer leur formation professionnelle et les retenir

5.1.1. Attirer et retenir un corps enseignant compétent

76. Tous les pays du monde, y compris les pays développés (voir par exemple OCDE, 2002 et 2003), sont confrontés au même problème : comment attirer des individus talentueux vers la profession enseignante. Au-delà des facteurs bien connus que sont un salaire et des conditions de travail décentes, le fait d'avoir une perspective de carrière fait partie des critères essentiels de motivation. Ce facteur prend une résonance toute particulière à un moment où de nombreux pays d'Afrique subsaharienne – le Burkina Faso, le Cameroun, la Guinée, le Mali, le Niger, le Sénégal, le Tchad ou le Togo par exemple – doivent faire massivement appel à des enseignants sous contrat, volontaires ou communautaires pour combler les lacunes et faire face aux contraintes financières. De fait, cette catégorie d'enseignants risque rapidement de dépasser le nombre d'enseignants « normaux », si ce n'est déjà fait, alors que les pays tentent par tous les moyens de parvenir à l'EPU d'ici 2015.

77. Il est important d'anticiper les possibles solutions de gestion de cette situation inévitable et de ses conséquences et, notamment, le changement de composition du corps enseignant et l'instabilité potentiellement nuisible du personnel enseignant dans de nombreuses écoles, surtout dans les zones où le marché de l'emploi est dynamique et séducteur. A cet égard, l'expérience du Sénégal vaut que l'on s'y arrête. Depuis le début des années 90, ce pays fait appel à des volontaires pour pallier une pénurie grave d'enseignants. A l'origine, ces enseignants volontaires qui, pour beaucoup, avaient suivi trois ou quatre ans d'études supérieures, n'avaient aucun plan de carrière. Les pressions de différentes parties prenantes, y compris la masse critique de ces enseignants eux-mêmes, ont conduit à l'introduction d'un système de promotion et d'avancement. Cette disposition visant à retenir les enseignants a évidemment des implications financières et administratives mais elle a aussi des conséquences juridiques. Comment le pays parviendra-t-il à les gérer à long terme ? Personne n'est réellement en mesure de répondre à cette question.

78. Dans leur étude de cas du nouveau programme guinéen de formation des maîtres, Diané et al. (2003) préconisent l'introduction d'un plan de carrière pour rendre la profession enseignante attractive, entretenir l'enthousiasme des futurs enseignants et les conserver en place une fois leur diplôme obtenu. Les expériences évoquées montrent que l'embauche d'enseignants sous contrat, volontaires ou communautaires n'est pas une solution miracle à la pénurie d'enseignants et à la charge financière que cette profession fait peser sur les budgets du secteur de l'éducation. Les pays qui seraient tentés par cette solution doivent avoir bien conscience de ses limites et de ses conséquences.

5.1.2. Former les enseignants tout au long de leur carrière

Après des décennies de réformes scolaires, un consensus se dessine selon lequel la qualité des écoles d'une nation dépend de la qualité de ses enseignants. [...] Si nous voulons consolider l'apprentissage des élèves, nous devons consolider l'offre de formation faite aux enseignants. [...] Faute d'avoir accès à une formation sérieuse et durable tout au long de leur carrière, les enseignants seront incapables d'enseigner conformément aux nouvelles normes d'apprentissage de leurs élèves ou de participer à la résolution de problèmes éducatifs (Feiman-Nemser, 2001, p. 1014).

[M]ême de petits changements chez les enseignants et dans leurs contextes de formation – des changements judicieux, s'entend – peuvent faire toute la différence au niveau de l'apprentissage des élèves et de leur maintien dans le système scolaire. Parmi ces changements « judicieux », le fait d'aider les enseignants à acquérir davantage de connaissances et à être suffisamment responsables pour procéder aux ajustements imposés par leur contexte professionnel (Craig, Kraft et du Plessis, 1998, p. 1).

79. Outre qu'ils cherchent à attirer des individus talentueux vers le métier d'enseignant, les pays sont aussi préoccupés par la formation professionnelle des enseignants. A cet égard, notons qu'il n'existe pas de réponse définitive et tranchée à la question de savoir *comment préparer au mieux les enseignants à leur métier et leur offrir une formation professionnelle continue*. De fait, on n'arrivera sans doute jamais à répondre à ces questions, dans la mesure où la scolarité, l'enseignement et la formation des enseignants doivent, par principe, s'adapter aux évolutions de la société. Cela étant, la littérature regorge de cadres conceptuels utiles permettant de réfléchir à, et de concevoir, une formation professionnelle pour les enseignants. On y trouve aussi quantité de pratiques prometteuses dont on peut s'inspirer. D'un point de vue conceptuel, ce que nous savons tient en peu de mots :

- **Le fait d'apprendre à enseigner implique une double construction : celle de la pratique et celle de l'identité professionnelle.** Plus concrètement, cela impose d'apprendre (à accomplir) les missions essentielles de l'enseignement ainsi que les normes et l'éthique professionnelles qui vont de pair avec les pratiques souhaitables. Nonobstant le fait que les pratiques souhaitables sont dépendantes du contexte, il faut que la planification et la gestion de l'instruction (y compris de l'environnement pédagogique) ainsi que l'évaluation de l'apprentissage des élèves fassent partie des missions centrales de l'enseignant. Chacune de ces tâches peut être décomposée et mise en relation avec des considérations spécifiques à propos de « ce que les enseignants doivent savoir, ce dont ils doivent se préoccuper et ce qu'ils doivent être capables de faire pour promouvoir un réel apprentissage chez tous leurs élèves » (Feiman-Nemser, 2001, p. 1016). Nous reprenons ci-après certaines de ces caractéristiques de l'enseignant efficace, défini par Craig et al. (1998, p. 12) comme « un enseignant capable de provoquer des résultats satisfaisants chez ses élèves », telles que repérées par ces auteurs :

Les enseignants efficaces parvenus à un stade avancé de développement tendent à :

- maîtriser la matière qu'ils enseignent ;
 - recourir à une pédagogie adaptée au contenu ;
 - utiliser et maîtriser une langue d'instruction adaptée ;
 - créer et maintenir un environnement d'apprentissage efficace ;
 - identifier et répondre aux besoins et aux attentes des élèves et des communautés ;
 - réfléchir à leur pratique et aux réactions des élèves et à s'adapter, si besoin, à un environnement évolutif ;
 - afficher une éthique professionnelle irréprochable ;
 - être totalement investis dans leur métier ;
 - se préoccuper de leurs élèves.
- **La construction d'une pratique professionnelle ne se fait pas en une seule fois ; d'où la nécessité d'une formation professionnelle continue.** Du fait en effet de la nature profondément évolutive des écoles et de l'enseignement, chaque enseignant doit régulièrement reconstruire sa pratique. Cette tâche est loin d'être facile, car elle signifie de remettre en cause des idées bien arrêtées qui sont à la base même de la pratique de chacun. Ce constat a des implications en termes de formation continue des enseignants, après les premières années de métier (Ball, 1988 ; Cohen, 1988 ; Craig et al., 1998 ; Day, 1999 ; Elmore, 1996 ; Hargreaves et Fullan, 1992 ; Lieberman et Miller, 1979, 1992 et 2001 ; Ross, Cornett et McCutcheon, 1992 ; Thompson et Zeuli, 1999).
- **La construction d'une identité professionnelle ou l'apprentissage des normes et de l'éthique professionnelles associées aux pratiques souhaitables exige une communauté de pratique et un ancrage culturel dans cette communauté** (Britton, Paine, Pimm et Raizen, 2003 ; Feiman-Nemser, 2001 ; Lave ; Tharp et Gallimore). Cela a également des implications pour la formation des enseignants, notamment par rapport à l'expérience pratique qu'il faut acquérir pendant la formation initiale. Cela justifie par ailleurs les programmes structurés d'accueil des nouveaux enseignants.

80. Après s'être livrés à une étude bibliographique approfondie sur différents programmes, Craig, Kraft et du Plessis (1998) considèrent que la formation professionnelle des enseignants est

un processus continu d'apprentissage, les enseignants se situant à différentes étapes de ce continuum. L'état de développement d'un pays aura également une influence sur la quantité d'expériences d'apprentissage vécues tout au long de ce processus. Les objectifs à long terme d'excellence professionnelle doivent être ambitieux mais les objectifs à court et moyen termes doivent refléter la réalité de la pratique quotidienne des enseignants. Même si l'on n'introduit que des petits changements – comme le fait de pousser l'enseignant à venir tous les jours en classe et à commencer à former ses élèves aux compétences de base en faisant appel au par-cœur – il s'agit là d'un progrès par rapport à une situation où l'enseignant ne venait même pas à l'école. Il existe bien évidemment des méthodes d'apprentissage plus efficaces que le

par-cœur, mais il faut bien comprendre que, dans les premières étapes d'un programme de formation des enseignants, les planificateurs et les gestionnaires auront sans doute besoin de fixer des objectifs modestes. Ils ne devront cependant jamais perdre de vue l'objectif ultime de la formation, qui est de produire un enseignant capable de faire appel à toute une palette de méthodes pédagogiques intéressantes et efficaces (pp. 1-2).

81. Le cadre proposé par Feiman-Nemser (2001, p. 1050) permet utilement de rendre opérationnelle cette idée d'un processus continu d'apprentissage :

Apprendre à enseigner : les tâches centrales

Formation initiale	Accueil des nouveaux enseignants	Formation professionnelle permanente
1. Examen critique des croyances par rapport à l'idée d'un « bon » enseignement	1. Apprentissage du contexte – les élèves, le programme, la communauté scolaire	1. Développement et approfondissement des connaissances liées à la matière enseignée
2. Acquisition des connaissances liées à la matière enseignée	2. Conception d'un programme d'instruction répondant aux attentes et aux besoins	2. Développement et perfectionnement du répertoire au niveau du programme, de l'instruction et de l'évaluation
3. Acquisition d'une compréhension des élèves, de l'apprentissage et des questions de diversité	3. Création d'une communauté d'apprentissage dans la classe	3. Consolidation des compétences et de la disposition à étudier et à améliorer l'enseignement
4. Acquisition d'un « répertoire » de départ	4. Exploitation du répertoire de départ	4. Développement des responsabilités et acquisition de compétences en leadership
5. Acquisition des outils et d'un état d'esprit permettant d'étudier le métier d'enseignant	5. Acquisition d'une identité professionnelle	

82. Ce cadre axé sur les tâches dresse un programme de travail concret aussi bien pour les enseignants que pour leurs formateurs. Ces derniers connaissent en général bien la plupart des tâches identifiées. L'une d'entre elles mérite que l'on s'y attarde, bien qu'elle soit souvent la parente pauvre des programmes de formation des enseignants – c'est, au niveau de la formation initiale, la tâche qui consiste à *analyser les croyances et à acquérir de nouvelles visions* : elle s'appuie sur « un fait solidement établi, selon lequel les images et les croyances avec lesquels les étudiants commencent leur formation initiale auront une influence sur ce qu'ils seront capables d'apprendre » (Feiman-Nemser, 2001, p. 1016). En bref, on peut dire que la construction de la pratique professionnelle démarre bien avant la formation initiale formelle (voir aussi Ball et McDiarmid, 1990 ; Calderhead et Robson, 1991 ; Craig, Kraft et du Plessis, 1998 ; Evans, 1999 ; Lortie, 1975 ; et Nemser, 1983). Par conséquent, les croyances de départ des futurs enseignants doivent faire partie du programme de formation professionnelle. De fait, cette tâche vaut aussi pour les enseignants chevronnés qui se mettent à apprendre de nouvelles pratiques, dans la mesure où la plupart ont été formés et ont enseigné d'une manière radicalement différente du type de pratiques actuellement préconisées par les réformateurs. D'après Thompson et Zeuli (1999), le simple fait de conduire les enseignants chevronnés à

assimiler le fait que ce que l'on attend d'eux *ce n'est pas d'apprendre à penser mais de réfléchir à ce qu'est l'apprentissage, et de réagir en fonction*, est l'un des grands défis de la formation continue des enseignants.

83. *Concevoir des outils pour étudier l'enseignement* fait aussi partie des tâches que les programmes de formation des enseignants ne savent pas, pour la plupart, mener à bien. Elle implique d'acquérir des compétences d'observation, d'interprétation et d'analyse et elle peut « favoriser l'acquisition de normes du discours professionnel comme le respect des preuves, l'ouverture aux questions, l'appréciation de perspectives alternatives, la recherche d'une appréhension commune et le partage des normes » (Feiman-Nemser, 2001, p. 1019). On trouve chez Dewey et sa conception de la réflexion – popularisée au début des années 80 par Schön comme pratique réfléchie et qui a ensuite enflammé l'imagination de la communauté des formateurs d'enseignants (voir notamment Clift, Houston et Pugh, 1990 ; Loughran, 1996) – la raison d'être de cette tâche. Selon Dewey, si les enseignants veulent favoriser le développement de leurs élèves, ils doivent à la fois apprendre la matière qu'ils enseignent et « l'activité intellectuelle » qui l'accompagne. Dewey a pris très au sérieux « l'injonction selon laquelle les enseignants devaient se livrer à une véritable activité intellectuelle et il a cherché des solutions pour les impliquer dans les recherches. [Sa] notion de classe-laboratoire a positionné l'enseignant au centre des efforts visant à comprendre les pratiques pédagogiques et à concevoir une théorie éducative » (Ross, Cornett et McCutcheon, 1992, p. 11).

84. Depuis la fin des années 80, le discours sur la formation des enseignants, la recherche et la pratique a été également fortement marqué par le concept développé par Shulman et al. de « savoir pédagogique de la matière » (PCK – pedagogical content knowledge) ou le fait d'appréhender la matière enseignée d'un point de vue pédagogique (Shulman, 1986, 1987 ; Wilson, Shulman et Richert, 1987). Shulman (1986) définit le PCK comme une forme particulière de savoir qui fait la distinction entre l'enseignant, les « profanes » et les autres éducateurs. Ce concept recouvre « pour les sujets qui reviennent le plus souvent dans le domaine de spécialité de chacun, les formes les plus utiles de représentations de ces idées, les analogies, les illustrations, les exemples, les explications et les démonstrations les plus efficaces – en bref, toutes les solutions qui permettent de représenter et de formuler la matière enseignée de telle sorte que les autres la comprennent » (p. 9). Le savoir pédagogique du contenu permettra à un enseignant de faire le lien entre sa compréhension élaborée du sujet et l'esprit en formation de ses élèves et d'adapter son instruction aux capacités et aux contextes diversifiés de ses élèves. L'acquisition de ce type bien spécifique de savoir est donc un point essentiel dans le programme de formation des enseignants.

85. Feiman-Nemser (2001) propose également une série d'éléments essentiels faisant partie des programmes bien conçus de formation initiale des enseignants, dont : (i) *la cohérence conceptuelle* ; (ii) les expériences de terrain systématiques et intégrées ; et (iii) *l'attention accordée aux enseignants en tant qu'apprenants*⁷. Voici ce qu'elle propose pour la phase d'accueil des nouveaux enseignants : (i) *des affectations adéquates* ; (ii) *une perspective, un cadre temporel et un programme de développement* ; (iii) *l'intégration de l'assistance et de l'évaluation* ; (iv) *une forte composante de conseil* ; et (v) *des partenariats et une collaboration*. Enfin, les éléments essentiels de programmes bien conçus de formation des enseignants, en plus de ceux que nous avons cités, intègrent également : (i) *de sérieuses discussions sur l'enseignement, l'apprentissage, les élèves et les autres aspects de la scolarité, qui contribuent à la formation professionnelle* ; (ii) *des communautés professionnelles de pratique* ; et (iii) un

⁷ voir Craig et Al. (1998) pour un ensemble comparable "d'éléments essentiels des programmes cohérents et réussis de formation initiale des enseignants" (pp60-63). Ils fournissent également une liste comparative avec 64 points de "stratégies plus ou moins efficaces de formation des enseignants dans les pays en développement" (pp. 147-151)

ancrage dans les spécificités du processus d'enseignement et d'apprentissage. Un seul programme n'arrivera probablement pas à réunir tous ces éléments, mais il faut les envisager comme autant de directives utiles pour concevoir une offre de formation destinée aux enseignants à toutes les étapes du processus continu de l'apprentissage du métier d'enseignant.

86. On pourrait croire que tout ce que l'on vient d'évoquer est hors de portée des pays en développement, en particulier en Afrique subsaharienne. Rien n'est moins vrai, comme en témoignent les expériences prometteuses examinées dans le document de travail sur la formation des enseignants (Dembélé, 2003). Nous avons retenu pour cette synthèse thématique trois études de cas conduites dans le cadre de l'étude *Le défi de l'apprentissage* : il s'agit de l'analyse du programme guinéen de formation initiale des maîtres (FIM-G) ; d'un programme de petites subventions d'écoles (PPSE) pour une formation professionnelle conduite par les enseignants eux-mêmes et de projets d'amélioration scolaire, toujours en Guinée ; et du programme namibien de formation initiale au diplôme d'enseignant pour l'éducation de base (BETD). Nous présenterons en outre rapidement une série de projets d'amélioration scolaire (SIP) en Afrique de l'Est, qui reçoivent le soutien de la fondation Aga Khan et dont la pierre angulaire est la formation professionnelle. Dans le cadre de cette synthèse, les expériences de la Guinée, de la Namibie et de l'Ouganda sont résumées.

▪ **Réforme de la formation initiale des enseignants du primaire en Guinée**
(basé sur Diané et al, 2003)

87. Entre 1992 et 1998, la Guinée a recruté ses futurs enseignants du primaire parmi les élèves en dernière année de lycée, leur offrant un programme de formation sur trois ans. Dans un climat où la qualité de l'enseignement secondaire allait déclinant, de sérieuses faiblesses ont été constatées dans les connaissances d'un grand nombre de futurs enseignants. De ce fait, le programme de formation de 3 ans insistait particulièrement sur le savoir de la matière, prévoyant peu de place pour la pédagogie et la psychologie éducative. La formation des étudiants se faisait dans le cadre confortable de l'école d'application rattachée à chaque ENI. Le ratio étudiants professeurs/professeurs de l'école normale était en moyenne très bas, de l'ordre de 10 pour 1, ce qui entraînait des coûts unitaires élevés et de faibles performances chez les enseignants formés. Parallèlement, la demande pour de nouveaux enseignants augmentait régulièrement de sorte qu'en 1998, les 8 ENI prises dans leur ensemble ne pouvaient même pas offrir 200 nouveaux enseignants par an, alors que pour l'année scolaire 1998-1999 l'on prévoyait une pénurie de 2 000 enseignants.

88. C'est dans ce contexte qu'en février 1998, le gouvernement de Guinée a obtenu auprès de la Banque mondiale un prêt pour une innovation dans l'apprentissage (*Learning Innovation Loan, LIL*) pour atténuer la crise prévue. Le pays avait besoin de 2 000 nouveaux professeurs en octobre 1998 ! A ce besoin pressant, s'ajoutait le fait qu'il était nécessaire de repenser la formation initiale de l'enseignant aux vues de la forte envolée des coûts et de la faible productivité du modèle actuel. Le problème était donc de concevoir un programme qui en 3 ans permettrait de doter le pays de 6 000 enseignants sous contrat pour un coût unitaire plus faible, tout en préservant la qualité. Avec le soutien technique de l'université du Québec, la Guinée a conçu un modèle sur 2 ans (connu sous son acronyme français de FIM-G) basé sur le système dual allemand de formation professionnelle, et guidé sur le plan conceptuel par une pédagogie active, centré sur l'apprentissage, la pratique de la réflexion, et le socio-constructivisme.

89. La première année du programme prévoit des cours à l'ENI (portant essentiellement sur l'enseignement de matières de base comme le français, les mathématiques, la science et la technologie, et les humanités, ainsi que la psychologie éducative et l'évaluation de l'apprentissage.) L'année de cours est entrecoupée de

périodes d'enseignement pour l'étudiant (formation pratique) dans des écoles associées choisies à cet effet. Les cours à l'ENI sont dispensés par les enseignants des écoles normales et les travaux pratiques d'enseignement par les étudiants sont encadrés par des conseillers pédagogiques en collaboration avec le maître associé et le directeur associé. La deuxième année est une année scolaire d'enseignement pour l'étudiant au cours de laquelle le futur enseignant assume l'entière responsabilité d'une classe. Au cours de cette année, il ou elle bénéficie en permanence du soutien du conseiller pédagogique ainsi que d'un maître associé. Les étudiants professeurs sont envoyés à plusieurs dans une même école pour qu'ils puissent s'aider et se mélanger à leurs pairs.

90. L'objectif quantitatif a été dépassé, car en juin 2002 le programme avait formé 7 162 nouveaux professeurs (37% étant des femmes). En d'autres termes, le programme a permis de dégager 2 496 nouveaux enseignants par an, comparé à moins de 200 auparavant. Le coût unitaire est estimé à 1 484 288 francs guinéens soit environ 677 \$US.

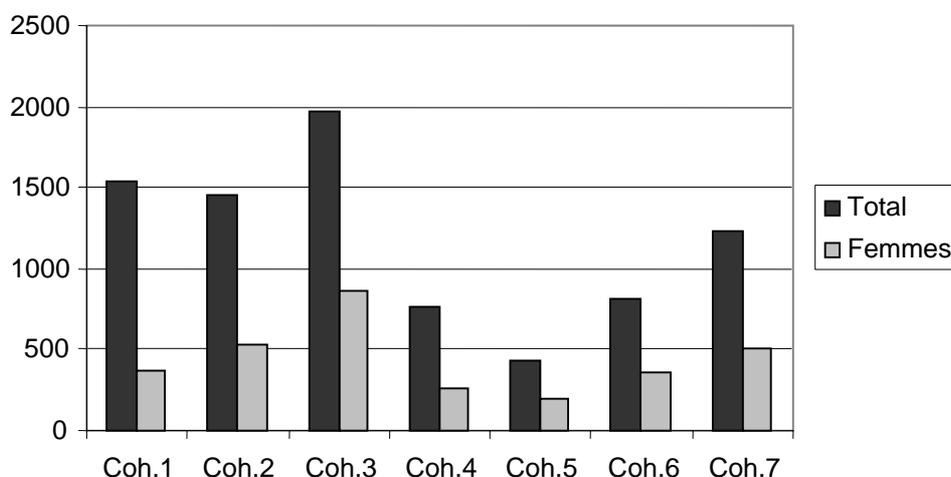
91. Ce remarquable exploit peut être essentiellement attribué à la conception et à la mise en place de deux versions du modèle : un cycle court (appelé formation d'urgence) et un cycle long (appelé formation régulière). Le cycle court est composé de trois phases : 3 mois de cours à l'ENI (de juillet à septembre), suivis de 9 mois de pratique de l'enseignement par l'étudiant (d'octobre à juin), et finalement 3 mois encore de cours à l'ENI (d'octobre à juin), entrecoupés de trois périodes d'enseignement par l'étudiant, considérées comme des périodes d'observation, d'imprégnation et de responsabilité ; suivis de 9 mois d'enseignement par l'étudiant qui prend l'entière responsabilité d'une classe.

92. Cette stratégie a permis d'améliorer la productivité des ENI. Elles fonctionnent 12 mois par an depuis 1998 et ont formé 7 cohortes de futurs enseignants entre août 1998 et juin 2003 (voir le tableau et le graphique ci-dessus). Cette 7ème cohorte devrait être diplômée en décembre de cette année.

Tableau 3 Distribution des étudiants professeurs dans les cohortes

Cohortes	Total	Femmes
1.	1534	370
2.	1451	525
3.	1967	858
4.	768	264
5.	431	203
6.	815	352
7.	1233	505
Total	8199	3077

Graphique 1 : Représentation graphique de la distribution des cohortes



93. En dehors des chiffres, les diplômés du programme seraient aussi bons que les diplômés des programmes précédents. Cette affirmation est basée sur une évaluation effectuée en 2002 par le *Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN* (PASEC). Cette évaluation avait pour objectif de vérifier la compétence des deux premières cohortes de diplômés du nouveau programme de formation des enseignants par rapport aux diplômés du modèle précédent de l'ENI et des anciennes ENP. La compétence de l'enseignant se mesurait aux résultats obtenus par les élèves à deux tests écrits (un test de français et un test de mathématiques) qui ont été proposés à un échantillon national de 2880 élèves de CE1 et de CM2 au début et à la fin de l'année scolaire. Les résultats de l'analyse des tests des élèves ont montré que :

- Les élèves de CM2 formés par les diplômés du FIMG ont de meilleurs résultats que les élèves formés par des diplômés des anciens programmes de formation des enseignants.
- C'est l'inverse en CE1 où les notes des élèves formés par le FIMG sont très similaires aux notes des élèves formés par les diplômés du modèle ENI précédent.
- Mais dans l'ensemble, les élèves formés par les diplômés du FIMG avaient de meilleurs résultats que les élèves formés par des diplômés non FIMG, c'est à dire des diplômés de l'ENP et des anciennes ENI.
- Il est intéressant de noter que les élèves formés par la 2^{ème} cohorte FIMG avaient de meilleures notes que les élèves formés par la 1^{ère} cohorte FIMG mais aussi par les diplômés de l'ENP ou des anciennes ENI.

94. Ce dernier constat suggère que l'efficacité du programme s'est améliorée entre la première et la deuxième cohorte. Ceci est d'autant plus important, que la formation initiale des 20 000 nouveaux enseignants dont la Guinée a besoin dans les 10 prochaines années dans le cadre de son éducation de base pour l'ensemble du programme, se fera selon ce nouveau modèle. Ceci implique de doubler la taille du corps enseignant actuel. Le plan de carrière des enseignants sous contrats, promis depuis le début du programme mais toujours sans résultat, mérite que l'on s'y intéresse de façon urgente.

Comme indiqué plus haut, ceci a des implications financières, administratives et juridiques. D'autres questions méritent encore que l'on s'y attarde, parmi lesquelles :

- Les difficultés rencontrées lors de la mise en place de la formation pratique dans les écoles associées ;
- Les difficultés rencontrées lors de la mise en place de la pratique réfléchie ; et
- Le manque de préparation des futurs enseignants à la réalité des grandes classes, de la double vacation, de l'enseignement multigrades et l'absence de matériels d'instruction.

▪ **Transformer les enseignants du primaire en véritables partenaires de leur propre formation en Guinée**

95. Au milieu des années 90, la Guinée a élaboré un programme pour aider les équipes de professeurs des écoles élémentaires à prendre plus de responsabilité dans leur perfectionnement professionnel, afin d'améliorer les performances des élèves. Grâce au financement de la banque mondiale, la Guinée a créé un programme compétitif de petites subventions d'école qui constitue une aide importante sur le plan organisationnel, matériel et financier pour de nombreux professeurs qui n'avaient auparavant que des opportunités très limitées de bénéficier d'une éducation formelle et d'un perfectionnement professionnel. L'idée sous-jacente reste néanmoins que les enseignants portent en eux la motivation et la capacité de s'améliorer.

96. Le programme part de l'hypothèse que pour que les professeurs bénéficient d'un bon perfectionnement professionnel il faut qu'ils soient engagés. Un point de départ pour engager les professeurs est de les impliquer vraiment à déterminer le contenu et l'organisation de ce perfectionnement professionnel. Ceci va plus loin que faire participer les professeurs par le biais d'études, de questionnaires ou d'interviews dont le but est de permettre aux enseignants d'exprimer leurs besoins et leurs préférences, et qui servent ensuite de base pour les décisions et actions que d'autres prennent en leur faveur. Au lieu de cela, il faut permettre aux enseignants de prendre des décisions et de lancer des actions qui vont naturellement répondre à leurs besoins exprimés (Colleta & Perkins, 1995). Ceci constitue une mesure incitative intrinsèque importante en sens qu'elle reconnaît l'importance des enseignants en tant qu'acteurs clés dans l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans la pratique, ceci signifiait pour la Guinée [i] élaborer un système de soutien organisationnel qui consiste en un ensemble de mesures incitatives extrinsèques et intrinsèques, et l'assistance d'un personnel de soutien particulièrement qualifié ; [ii] équilibrer ce système de soutien avec l'autonomie des enseignants et l'autogestion ; et [iii] avoir un système qui assure transparence et responsabilité au niveau de (a) l'apprentissage de l'étudiant et de l'enseignant, et (b) l'utilisation des ressources financières.

97. Avant cela, les autorités guinéennes avaient été déçues par les résultats non satisfaisants des programmes précédents qui considéraient les enseignants comme des réceptacles passifs engrangeant des connaissances et des compétences enseignées des experts extérieurs. De ce fait, elles étaient prêtes à accueillir un programme qui cherche à développer la capacité des enseignants de l'école primaire à :

- Analyser les divers problèmes rencontrés dans la pratique en classe et qui ont un impact négatif sur l'apprentissage de l'étudiant
- Choisir le problème qui leur semble le plus important à traiter avec un projet de petites subventions d'étude

- Elaborer et mettre en place un projet de renouveau pédagogique consistant en des activités de perfectionnement professionnel pour traiter ce problème
- Evaluer le projet et être à même de montrer aux autres l'apprentissage effectué et comment cela a amélioré les performances des élèves, et
- Gérer et justifier les fonds reçus.

98. En seulement six ans, ce programme est passé d'un programme pilote appliqué dans une région à un programme national qui touche les zones rurales les plus isolées ainsi que les écoles surpeuplées de la capitale. Presque tous les maîtres d'école élémentaire du pays (plus de 15 000 ou 89% du corps enseignant du pays) ont participé à la rédaction d'environ 3 000 propositions. 6 000 enseignants environ (ou 35% du corps enseignant) ont eu la chance de participer à un des 1 200 projets financés entre 1996 et 2002. De plus, comme le programme offre la possibilité de prolonger le projet par deux fois, plusieurs centaines d'enseignants ont eu l'occasion de participer à l'application de deux ou trois projets consécutifs.

99. Au début, la majorité des projets mettaient l'accent sur les problèmes que rencontraient les enseignants avec les méthodes d'enseignement officiellement autorisées pour apprendre à lire en français, seule langue d'instruction en Guinée, mais deuxième langue pour la presque totalité des élèves. Progressivement, les projets se sont diversifiés. Il y a eu de plus en plus de projets portant sur les mathématiques, les sciences et les questions sociales, ainsi que des sujets ne figurant pas au programme tels que : comment réduire les inégalités entre les sexes en classe ou comment dispenser un enseignement efficace dans une classe multigrade.

100. Dans ces projets, les enseignants décident non seulement des activités à mener, mais également de la façon de dépenser les petites subventions d'étude d'environ \$750 par an (ceci est une somme importante pour ceux qui jusque là ne disposaient pas de fonds discrétionnaires et dont toutes les ressources matérielles étaient extrêmement limitées). Nonobstant cette autonomie, les enseignants bénéficient d'une aide extérieure importante et non directive pour rédiger des propositions et mener des projets ; des personnes ressources offrent des ateliers basés à l'école et demandés par les enseignants ; et une centaine d'évaluateurs aide les équipes d'enseignants à faire une évaluation et un rapport sur leurs activités. Ceci signifie que le personnel à un niveau moyen du ministère a travaillé avec les enseignants dans leur école beaucoup plus fréquemment et sur de plus longues périodes que par le passé. Ceci allait dans le sens de l'objectif à long terme du programme qui était de faire renaître les structures déconcentrées du Ministère de la pré-université et de l'éducation civique. Le programme a également mobilisé les responsables de l'éducation au niveau préfectoral et régional, grâce au système de jury à deux niveaux mis en place pour la sélection des projets à financer. Le programme a donc réussi à renforcer le rôle de leadership pédagogique des responsables de l'éducation aux niveaux régional et local dont le rôle se limitait auparavant au contrôle administratif des écoles et des enseignants. Au niveau central, le programme est géré par une petite équipe menée par le vice directeur de l'enseignement élémentaire.

101. Depuis que le programme s'applique au niveau national, des séminaires ont été organisés chaque année dans chacune des huit régions administratives du pays pour le propager, qui à chaque fois et sur chaque site ont réuni plus de 100 enseignants, facilitateurs de programme, évaluateurs et d'autres éducateurs importants au niveau régional. De plus, un séminaire national de diffusion s'est tenu en 2000 dans la capitale auquel ont participé 300 personnes venant des quatre coins du pays, y compris des professeurs qui n'avaient jamais quitté leur région. Chaque équipe d'enseignants ayant son propre stand au séminaire de diffusion pour montrer ce qu'elle a accompli, les guinéens en sont venus à considérer ces manifestations comme des événements

pédagogiques, des foires ou des expositions qui servent de vitrine à la créativité et la productivité des enseignants participants.

102. En bref, c'est un programme qui utilise une bonne partie des connaissances que nous avons à propos de la recherche sur la formation des enseignants, à savoir que les enseignants apprennent mieux quand la formation professionnelle (1) est un effort d'équipe plutôt qu'un effort individuel, (2) met l'accent sur ce dont les enseignants sentent avoir besoin, la priorité étant donnée à l'enseignement des matières de base, (3) est menée dans ou près des classes des enseignants participant avec une pratique de l'enseignement extensive, un suivi et une évaluation formative ainsi qu'un soutien matériel suffisant et une expertise extérieure non directive (Craig, Kraft, and du Plessis, 1998 ; Colleta and Perkins, 1995 ; Darling-Hammond and Sykes, 1999 ; Day, 1999 ; Elmore, 1996 ; Fullan, 1982 ; Hargreaves and Fullan, 1992 ; Lieberman and Miller, 1999 ; et McLaughlin, 1991)⁸. Néanmoins, ce programme a rencontré un certain nombre de difficultés dont :

- la nature double de la concurrence ;
- la difficulté à atteindre les enseignants dans certaines écoles très isolées ;
- le nombre insuffisant de facilitateurs dans certaines régions, qui amène à ralentir l'expansion du programme dans ces régions ;
- les moyens de transport insuffisants pour les facilitateurs et les évaluateurs qui dans le cadre de leurs obligations sont souvent amenés à voyager sur de longues distances ;
- les retards dans la réception des fonds et du matériel nécessaire dans les bureaux de la coordination régionale et donc au niveau des équipes d'enseignants.

▪ **Apprendre à pratiquer la réflexion critique dans la formation continue des enseignants en Namibie** (basé sur van Graan et al, 2003)

103. Après plus de 100 ans de domination coloniale et sous le joug de l'apartheid, la Namibie devient une nation libre et indépendante en 1990. L'héritage laissé par l'apartheid a amené le nouveau gouvernement à se lancer dans un processus de transformation sociale pour niveler la société ; et la réévaluation et la reconstruction du système éducatif ont été très importantes dans ce processus. Pour atteindre les objectifs nationaux *d'accès, d'équité, de qualité* (compétence pédagogique et efficience interne) et *la participation démocratique*, un changement de paradigme a permis de passer d'un système éducatif basé sur le contenu à l'usage de quelques uns à un système centré sur l'apprenant et conçu pour tous. La formation des enseignants était considérée comme un des domaines les plus importants de la réforme, en raison du rôle stratégique des enseignants dans l'effort de réforme. Dans le nouveau paradigme de l'éducation, les enseignants sont considérés à la fois comme «des agents et des réalisateurs du changement », et devraient donc être bien préparés à leur tâche. En fait, le changement de paradigme a entraîné des changements fondamentaux dans le contenu et les processus de formation des enseignants. Etant donné le contexte sociopolitique et l'adoption d'une approche centrée sur l'apprenant, on a opté pour une acquisition d'informations par une approche critique (*critical practitioner inquiry*) et une pratique réfléchie qui sont devenues

⁸ Pour de plus amples informations sur ce programme, voir Diallo, A.M., Camara, K., Schwille, J., Dembélé, M. et Bah, T. H. (2001, octobre). La mobilisation des éducateurs guinéens en faveur de la généralisation d'un programme focalisé sur la qualité de l'enseignement élémentaire. Document préparé pour la réunion de la biennale 2001 de l'ADEA ; et Schwille, J., Dembélé, M. and Diallo, A. M. (2001). *Teacher Improvement Projects in Guinea: Lessons Learned From Taking a Program to National Scale*. Peabody Journal of Education, Global Issues in Education, Stephen P. Heyneman (Ed.), Vol. 76, numbers 3 & 4, 102-121.

des concepts clés dans l'orientation de la formation des enseignants. Ces concepts imprègnent les programmes de formation des enseignants de l'éducation de base (BETD), aussi bien pour la formation initiale que la formation continue que le National Institute for Educational Development (NIED) a été mandaté pour concevoir et élaborer.

104. La conception et l'élaboration du programme ont été guidés par des questions comme *Comment les étudiants enseignants apprennent le mieux ? qu'apprennent-ils ?* Le programme BETD met beaucoup plus l'accent sur les aspects professionnels de la formation des enseignants que ne le faisaient les programmes avant l'indépendance, c'est à dire que les aspects sociaux et pédagogiques de la formation ont une place beaucoup plus grande dans le volet scolaire du programme d'étude. Il met l'accent sur les approches et méthodes réfléchies et productives centrées sur l'apprenant. Il essaie d'intégrer divers types d'exposition à la pratique de l'enseignement en classe pour que la pratique et la théorie soient intégrées utilement au bénéfice de l'étudiant professeur.

105. Comme au moment de l'indépendance, la majorité des professeurs et des formateurs de professeurs avaient été éduqués et formés selon le modèle de formation en vigueur avant l'indépendance, il était nécessaire d'ouvrir l'ensemble des professeurs et formateurs de professeurs à l'information acquise par une approche critique et à la formation centrée sur l'apprenant dans les programmes de formation initiale selon le nouveau paradigme, et d'intégrer des notions comme la pratique réfléchie, et la formation continue. Le programme de formation continue a été introduit en 1994 en tant que projet pilote pour une période d'un an. En 1995 il a été révisé et travaillé pour être élargi à un programme de cinq ans d'abord puis de quatre ans. Le programme est basé sur une approche informations acquises par la pratique. Le modèle suppose que l'amélioration de la connaissance théorique et pédagogique que les enseignants ont de leur métier entraîne une amélioration dans la pratique de l'enseignement en classe. Le modèle suppose également qu'une meilleure compréhension et pratique en classe est le résultat de la réflexion critique menée par les enseignants.

106. La formation continue se composait de programmes se déroulant en présence d'un interlocuteur et de formation à distance. Le volet avec un interlocuteur constitue l'assistance et le soutien que des formateurs apportent aux enseignants trois fois par an. Ces sessions d'aide se déroulent lors des vacances scolaires dans six centres éparpillés dans le pays. Chaque session avec interlocuteur dure cinq jours pendant lesquels des formateurs à temps partiel montrent aux enseignants comment étudier les guides du module et donnent des informations en retour aux professeurs sur leur travail d'évaluation. Le mode distant se fait par du matériel d'enseignement à distance incluant une série de manuels d'instruction pour les modules.

107. Dans le cadre du *Challenge of Learning Study* (Le défi de l'étude de l'apprentissage), Le NIED a mené une étude de cas sur le programme de formation continue pour voir si à la fin des programmes de formation les enseignants ont acquis des comportements d'enseignement efficaces et si cela contribue à améliorer l'apprentissage des élèves. On a prélevé un échantillon de 30 professeurs en poste sur une population de 187 professeurs de la première cohorte à qui en 1997 on a présenté le modèle «des informations acquises par la pratique». L'échantillon comportait six professeurs non qualifiés et 24 professeurs certifiés. Les expériences d'enseignement allaient de 0 à 9 (6 professeurs), 10 à 15 (12 professeurs), 16 et plus (9 professeurs). Au moment de l'étude, six des 12 manuels des modules avaient été utilisés. Pour rassembler des données, l'étude a utilisé un programme d'observation en classe, un programme d'évaluation de la compréhension des professeurs et un programme d'évaluation de la réflexion de l'enseignant, essayant de mesurer la réflexion des enseignants, leur compréhension

pédagogique et leur pratique d'enseignement en classe. L'analyse des données a donné les résultats suivants :

- Seuls 23% des professeurs de l'échantillon enseignaient de façon adéquate selon les approches d'enseignement souhaitées. L'impression générale était que les professeurs sont conscients de la nécessité d'intégrer dans leur enseignement les principes centrés sur l'apprenant (par exemple la promotion d'un apprentissage en collaboration, la prise en compte des différences individuelles et l'adoption d'une approche intégrée de l'apprentissage et de l'enseignement), mais qu'ils n'ont pas les compétences pour le faire.
- Aucun des enseignants de l'échantillon de l'étude n'a montré de lien adéquat entre leurs capacités de compréhension et leurs compétences d'enseignement. Seuls trois enseignants ont fait preuve d'une compréhension «adéquate». L'étude a également révélé que le niveau de réflexion des n'était pas élevé.
- Si le modèle suppose que les enseignants vont faire le lien entre la théorie et la pratique ou la pratique et la théorie, les résultats indiquent que les enseignants ont des difficultés à faire le lien entre la théorie (les lectures dans les manuels d'aide) et l'acquisition d'informations par la pratique (inquiry activities). Ils semblent avoir lu le manuel d'aide sans réfléchir aux activités d'acquisition d'informations. Le chercheur conclut que les enseignants ne peuvent lier la théorie à la pratique s'il n'y a pas d'intervention d'un tiers et s'ils ont des outils d'analyse limités.

108. Les leçons apprises avec les études de cas se résument comme suit :

- Les connaissances théoriques et professionnelles sont cruciales pour adapter un modèle comme celui de l'information acquise par la pratique à la formation continue des enseignants. La majorité des enseignants de l'échantillon avaient de faibles connaissances théoriques et professionnelles. Ils avaient été exposés à un système scolaire essentiellement basé sur les informations factuelles. Les compétences d'apprentissage actif et la pensée critique ne figuraient pas dans leur programme scolaire.
- Planifier des cours de formation continue pour les enseignants qui s'inspirent du modèle d'informations acquises par la pratique demande beaucoup et exige donc un début lent, à petite échelle et requière un encadrement intense.
- Embarquer les enseignants dans ce qui demande une pensée critique n'apporte rien à de nombreux enseignants qui n'ont pas été exposés à la pensée critique dans le système scolaire ni dans les programmes de formation des enseignants.
- Il faut du temps pour acquérir des capacités de réflexion de haut niveau. L'étude montre que même si les activités d'information acquise par la pratique étaient conçues pour aider les enseignants à réfléchir de façon systématique, les enseignants ne pouvaient réfléchir au niveau requis par les cours.

109. Ces résultats et les leçons tirées de cette étude de cas montrent bien le problème qu'il y a à apprendre et à mettre en œuvre une pédagogie que l'on n'a pas expérimenté avant de devenir enseignant. De plus, les leçons, la deuxième et la quatrième en particulier, intègrent certaines des conditions propices à un renouveau pédagogique réussi.

110. Les résultats de l'étude de cas de la formation initiale du BETD n'étaient guère meilleurs. Ils n'ont fait que confirmer le problème mentionné ci-dessus. Nonobstant ces résultats, ce qui est frappant et remarquable à propos des programmes BETD est le

lien fort que les concepteurs de programmes ont essayé d'établir entre la formation des enseignants et la réforme du programme scolaire. A cet égard, nous avons un bon exemple de cohérence du système, ce qui n'existe pas dans de nombreux pays d'Afrique sub-saharienne. En fait, dans de nombreux cas, la formation des enseignants ne reflète pas du tout le programme que les futurs enseignants vont rencontrer dans les écoles, et encore moins les innovations pédagogiques en cours.

▪ **Formation des enseignants et système de gestion en Ouganda**
(basé sur Eilor et al, 2003)

111. En 1993, après une large analyse du secteur de l'éducation et des consultations avec les acteurs clés qui ont démarré en 1987, l'Ouganda a lancé son *Programme de Réforme de l'éducation primaire* (PREP). Ce programme visait à : (i) accroître les opportunités d'accès à un apprentissage de qualité; (ii) améliorer la gestion de l'école et la qualité de l'enseignement ; et (iii) renforcer la planification, la gestion et la mise en œuvre. Le Teacher Development and Management System (TDMS) (système de gestion et de perfectionnement de l'enseignant) a été créé pour contribuer à atteindre les deux premiers objectifs du PREP. Parmi les questions que ce système devait traiter : un fort taux d'abandon parmi les enseignants, la présence d'un grand nombre d'enseignants non qualifiés dans le système (40-50%), la démoralisation du corps enseignant due en partie au faible niveau des salaires, le peu d'attrait pour la profession d'enseignants, une base humaine et matérielle inadéquate dans les Collèges des Enseignants du Primaire (PTC), qui se basent sur un programme trop théorique.

112. Le TDMS est un mécanisme offrant une formation pour les enseignants du primaire centrée sur un Collège de formation réformée des enseignants du primaire appelé Core Primary Teachers' College (Core-PTC) (Collège principal des enseignants du primaire). En termes de contenu, il est important de noter que : (i) le programme de formation des enseignants a été révisé pour s'aligner sur les programmes d'étude de l'école primaire et (ii) la formation initiale et continue des enseignants a été intégrée pour instaurer l'uniformité et l'efficacité.

113. 23 Core-PTC ont été créés, avec chacun deux départements, le département outreach (extension des services) et le département de formation continue traditionnelle. Le département de formation initiale gère les cours résidentiels en deux ans de la Formation des Enseignants du Primaire (FEP) pour les futurs enseignants recrutés au niveau O' Level et au-dessus, et un cours de trois ans de formation continue visant à améliorer le niveau des enseignants non formés et formés. Le cours de formation initiale est sanctionné par le Certificat FEP de niveau III, le minimum nécessaire pour enseigner dans les écoles primaires en Ouganda.

114. Le département outreach (extension des services) utilise à la fois la formation à distance et des sessions courtes avec un interlocuteur pendant les vacances pour offrir une formation continue et un soutien professionnel à tous les enseignants en poste, directeurs d'établissement, formateurs locaux, des gestionnaires de l'éducation (en particulier les inspecteurs scolaires du district), les comités de gestion scolaire, les APE et les mobilisateurs de la communauté. Les professeurs principaux suivent un cours d'un an sanctionné par un certificat. Il est important de noter ici qu'il n'existait auparavant rien de semblable à la composante outreach (extension des services) du TDMS.

115. Les programmes outreach (d'extension de services) sont appliqués grâce à un réseau de centres de coordination, chacun coordonnant en moyenne 22 écoles communautaires (outreach schools). Dans chaque groupe, une école est choisie pour servir de centre de coordination. Les formateurs des centres de coordination (FCC) reçoivent des motocyclettes et/ou bicyclettes pour leur permettre une plus grande mobilité. Ils doivent aller au moins une demi - journée par mois visiter ces écoles

communautaires. Ils se rapprochent également de leurs communautés locales grâce aux réunions du Comité du Centre de Coordination et ont des contacts réguliers avec leurs Bureaux d'éducation du district.

116. La mise en œuvre du PREP, en particulier du TDMS, aurait donné un coup de fouet au moral des enseignants, permis une répartition équitable des enseignants qualifiés dans le pays, et redynamisé l'enseignement primaire en Ouganda en :

- rétablissant le statut et l'intégrité des enseignants par la formation, un soutien professionnel continu, des incitations ciblées et une meilleure gestion de la fiche de paie des enseignants ;
- accroissant la formation et l'offre d'enseignants qualifiés (le pourcentage d'enseignants non qualifiés a diminué de moitié, passant d'environ 50% en 1993 à 25% actuellement) ;
- assurant une répartition assez équitable des enseignants du primaire dans le pays grâce à la mise en place d'une formule avec plafond pour le personnel scolaire – un système qui a servi de cadre pour pourvoir les écoles primaires en personnel, et ceci a été utilisé pour déterminer le budget annuel récurrent pour le projet de loi sur les salaires des enseignants du primaire et pour démasquer les «professeurs fantômes» ;
- améliorant le bien-être des enseignants en augmentant les salaires des enseignants qualifiés de 11 000 SH ougandais au cours de l'année fiscale 1992/1993 à 105 000 Sh ougandais aujourd'hui, représentant sur dix ans une multiplication par dix en termes nominaux ; et,
- offrant des incitations pour les enseignants formés et non formés à passer le Certificat de niveau III.

117. La mise en place du TDMS a également eu un impact positif sur les ressources humaines du Core-PTC. Au début de 1990, Les PTC ne disposaient pas d'un personnel suffisant et les formateurs en poste avaient une formation insuffisante et travaillaient à temps partiel. Dans le cadre du TDMS, on a créé un réseau de Core-PTC et des centres de coordination associés. La partie formation des formateurs a été ajoutée dans les deux Core PTC de Gulu et Bushenyi pour former spécifiquement des formateurs à envoyer dans les Centres de Coordination. Par conséquent, ces institutions ont actuellement une grande équipe de formateurs bien formés qui ont été spécialement intégrés pour mettre en place des programmes de formation initiale et continue des enseignants. En résumé, le pays dispose actuellement d'un réservoir durable de formateurs de professeurs qualifiés.

118. Les expériences résumées ci-dessus donnent un aperçu des modifications intervenues dans la formation des enseignants en Afrique sub-saharienne. Des efforts sont effectivement faits pour réformer la formation initiale des enseignants et systémiser l'évolution professionnelle des enseignants en poste. Pour la formation initiale des enseignants, la tendance est au raccourcissement de la durée de la formation pour laisser plus de place aux aspects pratiques. Pour ce qui est de la formation professionnelle continue, il y a une tendance claire, en tous les cas sur la base des expériences analysées, à rapprocher la formation du lieu de travail des enseignants, et à les impliquer dans les décisions portant sur le contenu et l'organisation de cette formation. Cependant, il n'est pas étonnant de constater qu'il reste d'énormes défis de toutes sortes.

5.2. Améliorer ou transformer radicalement les mécanismes d'inspection et de soutien

Ce qui surprend sans doute le plus lorsque l'on se penche sur le passé et l'état actuel de l'inspection scolaire et des services de support, c'est la longévité exceptionnelle de l'idée selon laquelle l'inspection scolaire est nécessaire et utile (Carron et de Grauwe, 1997, p. 18).

L'impact de l'inspection et du soutien sur l'enseignement en classe et sur les résultats des élèves est bien inférieur aux attentes. [...] Fait tout aussi significatif, le mécontentement de nombreux enseignants dans des pays bien mieux lotis et dont les ressources sont mieux organisées (Carron et de Grauwe, 1997, p. 41).

119. Les inspecteurs s'interrogent souvent sur l'art de concilier le soutien aux enseignants, pour les aider à devenir de véritables instructeurs en classe, et l'obligation de rendre compte par écrit de leur efficacité. Cette tension est si réelle que, dans certains pays, on a tenté de séparer les deux rôles, certains inspecteurs se chargeant de l'évaluation classique alors que d'autres assurent la formation professionnelle des enseignants (Craig, Kraft et du Plessis, 1998, p. 72).

120. On reconnaît en général que le soutien et l'inspection administrative et pédagogique jouent un rôle important dans l'amélioration des processus qui se déroulent à l'école et dans les classes. On sait aussi, paradoxalement, que l'inspection et le soutien dont bénéficient en général les écoles et les enseignants de la part des inspecteurs et des conseillers pédagogiques sont insuffisants et inefficaces. Les faits en témoignent. Cela est particulièrement vrai dans les pays d'Afrique subsaharienne. D'un point de vue quantitatif, la situation s'est dégradée avec le développement des systèmes éducatifs. Il n'y a tout simplement pas assez d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques pour s'occuper régulièrement de toutes les écoles et de tous les enseignants. Les petites écoles isolées sont les premières victimes de cette situation (Carron et Châu, 1996). Plus les pays accentueront leurs efforts pour parvenir à l'EPT, plus cette situation risque de s'aggraver – sachant que, dans certains cas, l'atteinte de ces objectifs signifie de doubler le taux actuel brut d'inscriptions !

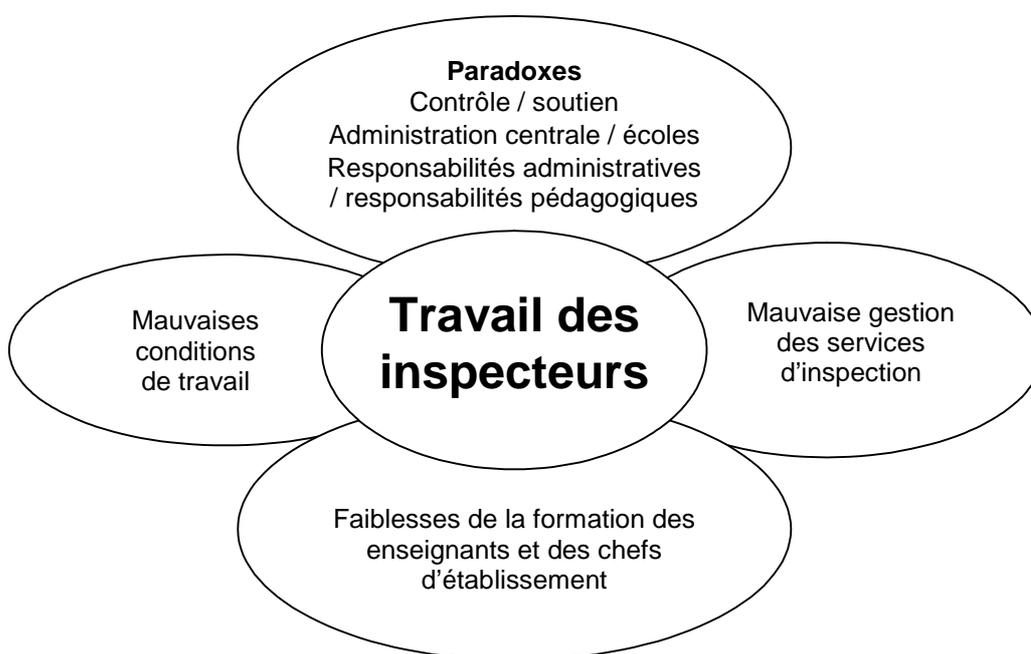
121. L'une des grandes difficultés de la mission des inspecteurs et des conseillers pédagogiques tient à ce qu'ils doivent réconcilier deux tâches que le personnel scolaire considère comme totalement séparées : le soutien aux enseignants et l'évaluation des enseignants. Ils sont confrontés au même dilemme vis-à-vis de l'école prise en tant qu'unité, puisqu'ils doivent à la fois exercer un contrôle administratif et prodiguer des conseils à visées pédagogiques. Ils ont en général tendance à accorder la priorité à l'évaluation et au contrôle administratif et à reporter ainsi l'assistance pédagogique (qui, dans certains cas, sera repoussée aux calendes grecques). Enfin, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques sont partagés entre les mandats qu'ils reçoivent de l'administration centrale et les attentes des écoles et du corps enseignants. Comme ils estiment être au service de l'administration centrale, ils favorisent souvent et avant tout les mandats de celle-ci. Et c'est ainsi que les écoles – le personnel éducatif et les parents – les perçoivent au mieux comme des étrangers, au pire comme des intrus, voire des ennemis.

122. Si l'on ajoute à cela les mauvaises conditions de travail (dans les écoles et dans les locaux de l'inspection) et la surcharge, on peut facilement comprendre pourquoi « l'impact de l'inspection et du soutien sur l'enseignement en classe et sur les résultats

des élèves est bien inférieur aux attentes » (Carron et de Grauwe, 1997, p. 41). Mais comme ces deux auteurs l'indiquent, indépendamment de ressources limitées, la grande difficulté pour les inspecteurs reste celle de la diversité des rôles, des tâches et des attentes. De fait, les inspecteurs sont écartelés entre les demandes des écoles pour des interventions sur mesure et la volonté de l'administration centrale de fournir un service normalisé à toutes les écoles (ibid., p. 30).

123. La figure 1 illustre la série de contraintes qui déterminent le travail des inspecteurs et des conseillers pédagogiques, ces derniers jouant dans la pratique, comme nous l'avons vu, le même rôle que les inspecteurs.

Figure 1 Facteurs ayant une influence sur le travail des inspecteurs
(Brunet, 2003, p. 16)



124. Jusqu'ici, nous avons associé les inspecteurs et les conseillers pédagogiques – ce n'est pas une aberration de notre part mais une volonté délibérée de montrer que, dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, ils jouent bien souvent le même rôle. Comme Carron et de Grauwe (1997, p. 16) l'indiquent, la division du travail entre ces deux catégories professionnelles est en général très floue. Malgré certaines tentatives de séparation des deux rôles, la pénurie actuelle de personnel conduit à un partage des tâches à accomplir, supprimant de ce fait tout espoir de distinction dans la pratique.

125. Brunet (2003) propose les interventions suivantes pour améliorer la situation que nous venons de décrire :

- renforcer la crédibilité et la compétence des inspecteurs, en les sélectionnant au mérite et en leur faisant suivre une préparation professionnelle adéquate ;
- distinguer le soutien pédagogique de l'évaluation débouchant sur une promotion ;
- maintenir une inspection administrative des écoles et faire de cette mission la tâche exclusive des inspecteurs. Cette inspection consistera uniquement en un audit des ressources financières et matérielles. Les inspecteurs devront profiter de leurs visites pour dispenser aux chefs d'établissement une formation sur le tas en gestion des ressources financières et matérielles. Cela revient implicitement à recommander une

allocation budgétaire directe aux écoles des ressources nécessaires pour mener à bien leurs activités d'enseignement et d'apprentissage ;

- instaurer des conseils d'établissement auxquels participent les enseignants, les parents et des membres de la communauté et qui auront pour mandat, notamment, de décider de l'utilisation du budget alloué à l'école, de surveiller la gestion des ressources financières et matérielles de l'école et d'évaluer le travail des enseignants. Les inspecteurs joueront un rôle d'orientation et de soutien auprès de ces conseils d'établissement ;
- renforcer le rôle du directeur d'établissement, en tant que principal animateur de l'école.

126. Carron et de Grauwe (1997, pp. 55-64) proposent cinq actions qui pourraient déboucher sur une amélioration des services d'inspection :

- décrire les rôles, les tâches et les fonctions de manière plus cohérente, qui fasse la distinction entre les activités de contrôle et de soutien et entre les tâches administratives et pédagogiques ;
- introduire davantage d'ouverture et de transparence, en faisant en sorte que les écoles et les communautés aient accès aux rapports d'évaluation et en communiquant les informations nécessaires aux individus concernés ;
- renforcer le suivi, via des plans d'action conçus après les visites sur le terrain ;
- insister sur l'évaluation de l'école plutôt que sur l'évaluation des enseignants ;
- augmenter la participation à l'évaluation du système.

127. D'après Carron et al., la mise en œuvre de ces actions se heurtera sans aucun doute à une grande difficulté, car il faudra conduire les inspecteurs à modifier leur état d'esprit et à adopter une véritable attitude d'animation et de soutien, au lieu d'être là pour contrôler et sanctionner.

Brunet (2003) a identifié plusieurs expériences prometteuses qui pourraient inspirer les pays membres de l'ADEA, malgré leurs imperfections et les défis qu'elles soulèvent. Il s'agit notamment :

- **du système de gestion par résultats, mis en place au Burkina Faso** (voir Samoff, Sebatane et Dembélé, 2001, p. 19) ;
- **des comités de gestion des écoles et de la participation communautaire au Ghana** (ERNWACA, USAID et SARA, 2002) ;
- **du programme guinéen de petites subventions pour la formation professionnelle des enseignants conduite par eux-mêmes et des projets d'amélioration scolaire** (voir Diallo, Camara, Schwille, Dembélé et Bah, 2001 ; Schwille, Dembélé et Diallo, 2001) ;
- **du programme indonésien de création de communautés d'apprentissage, destiné aux enfants** (voir UNICEF, 2000) ;
- **de l'utilisation des « cahiers des charges » au Sénégal** (voir Sow, 2001) ;
- **de la supervision dans les écoles en République de Corée** (voir Carron, de Grauwe et Govinda, 1998, p. 93) ;
- **du système d'enseignants principaux au Sri Lanka** (voir Carron, de Grauwe et Govinda, 1998, p. 92) ;
- **des écoles satellites au Népal, en Thaïlande et au Zimbabwe** (voir Gaynor, 1998, p. 22).

128. Il existe certainement bien d'autres expériences de ce type en cours dans d'autres pays. Elles ont toutes en commun une focalisation sur l'école en tant que « niveau idéal d'intervention pour améliorer la qualité de l'éducation. Dans cette nouvelle vision, le rôle du responsable pédagogique, assumé par le directeur de l'école, occupe une place importante, tout comme l'échange d'expériences entre collègues, c'est-à-dire la mise en place d'une véritable communauté d'enseignement » (Carron et Châu, 1996, p. 151). Toutes ces expériences ne sont qu'une seule variation sur le même thème – la gestion autonome des écoles.

5.3. Gestion autonome des écoles et formation professionnelle des directeurs d'établissement

129. Dans leurs documents de travail, Brunet comme Weva préconisent une *gestion autonome des écoles* ou une *administration basée dans l'école* (Brown, 1990) en tant que stratégie globale d'amélioration de la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. Pour Weva, la gestion autonome des écoles permet aux enseignants, aux parents, aux élèves, aux chefs d'établissement et aux administrateurs de travailler ensemble à l'atteinte des objectifs du système. Les chefs d'établissement peuvent ainsi déléguer à des sous-comités et partager avec eux certaines responsabilités, comme le choix des ressources, la préparation du budget de l'école et la programmation des activités de formation professionnelle des enseignants. Dans ce cadre, les chefs d'établissement ont « un rôle d'orchestration de la prise de décisions via des équipes d'enseignants et d'interaction avec toute une série d'acteurs, dont les membres de la communauté » (Wohlstetter et Briggs, 1994). La gestion autonome des écoles est donc une démarche caractérisée par le partage ou la distribution du leadership, le chef d'établissement coordonnant le bon accomplissement des missions fixées pour parvenir à la concrétisation d'un projet commun.

130. Cela nécessite que les chefs d'établissement maîtrisent une série de connaissances, de compétences et d'aptitudes que la plupart sont en général loin de posséder. Comme le souligne Weva,

La majeure partie des chefs d'établissement reste issue des rangs des enseignants ayant cinq à dix années d'expérience et demeure la voie de promotion classique dans l'enseignement. Le passage des tâches d'enseignement à un mélange d'enseignement et d'administration, aux rôles et responsabilités extrêmement divers que doivent assumer ces gestionnaires de première ligne, n'est pas facile, même avec plusieurs années d'expérience. Beaucoup de pays d'Europe et d'Amérique du Nord en ont pris conscience et imposent une expérience antérieure de gestionnaire en qualité de directeur adjoint ou une nomination provisoire précédant la titularisation (Islande, Pays-Bas et Royaume-Uni), ou une formation de niveau universitaire. Au Canada, beaucoup de conseils d'établissements exigent, pour accéder au poste de chef d'établissement, un diplôme de maîtrise en administration, en gestion ou en pédagogie (pp. 20-21).

131. Dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, les chefs d'établissement sont nommés par l'administration et ne reçoivent, quand elle existe, qu'une rapide formation à leurs futures fonctions. Une fois en poste, la surcharge de travail et l'absence d'une offre de formation sont autant d'obstacles infranchissables à leur participation à des activités sérieuses de développement professionnel. Si l'on veut concrétiser le potentiel

du leadership des écoles pour améliorer la qualité de l'éducation, il faudra alors revoir les procédures de sélection des chefs d'établissement, les préparer à leur métier et assurer une formation continue dans certains domaines spécifiques (voir figure 2 ci-après). Weva (p. 20) a identifié plusieurs initiatives encourageantes à cet égard, dont :

- **le programme de formation continue du Lesotho pour les chefs d'établissements primaires ;**
- **le programme de formation continue de l'Institut nigérian pour la planification et l'administration de l'éducation, destinés aux chefs d'établissement et aux inspecteurs ;**
- **le programme national de formation du Swaziland pour les chefs d'établissement** (programme obligatoire pour tous les chefs d'établissement nouvellement nommés) ;
- **les groupes de soutien aux chefs d'établissement, au Kenya (HTSG).**

5.4. Rapprocher l'école et la communauté

132. La littérature traitant de l'efficacité et de l'amélioration de l'école regorge d'appels pour rapprocher l'école de la communauté qu'elle est supposée servir (Anderson, 2002 ; Carron et Châu, 1996 ; Heneveld et Craig, 1996 ; Lockheed et Verspoor, 1991). Ceci est particulièrement important dans des contextes, comme l'Afrique sub - saharienne, où l'école formelle telle qu'elle existe actuellement est une institution étrangère ; et où la majorité des parents ne peuvent aider leurs enfants à acquérir les connaissances, les compétences et les attitudes sanctionnées par l'école, non seulement parce qu'ils sont illettrés, mais aussi parce que ce qui a de la valeur à l'école n'est en général pas utile dans leur vie.

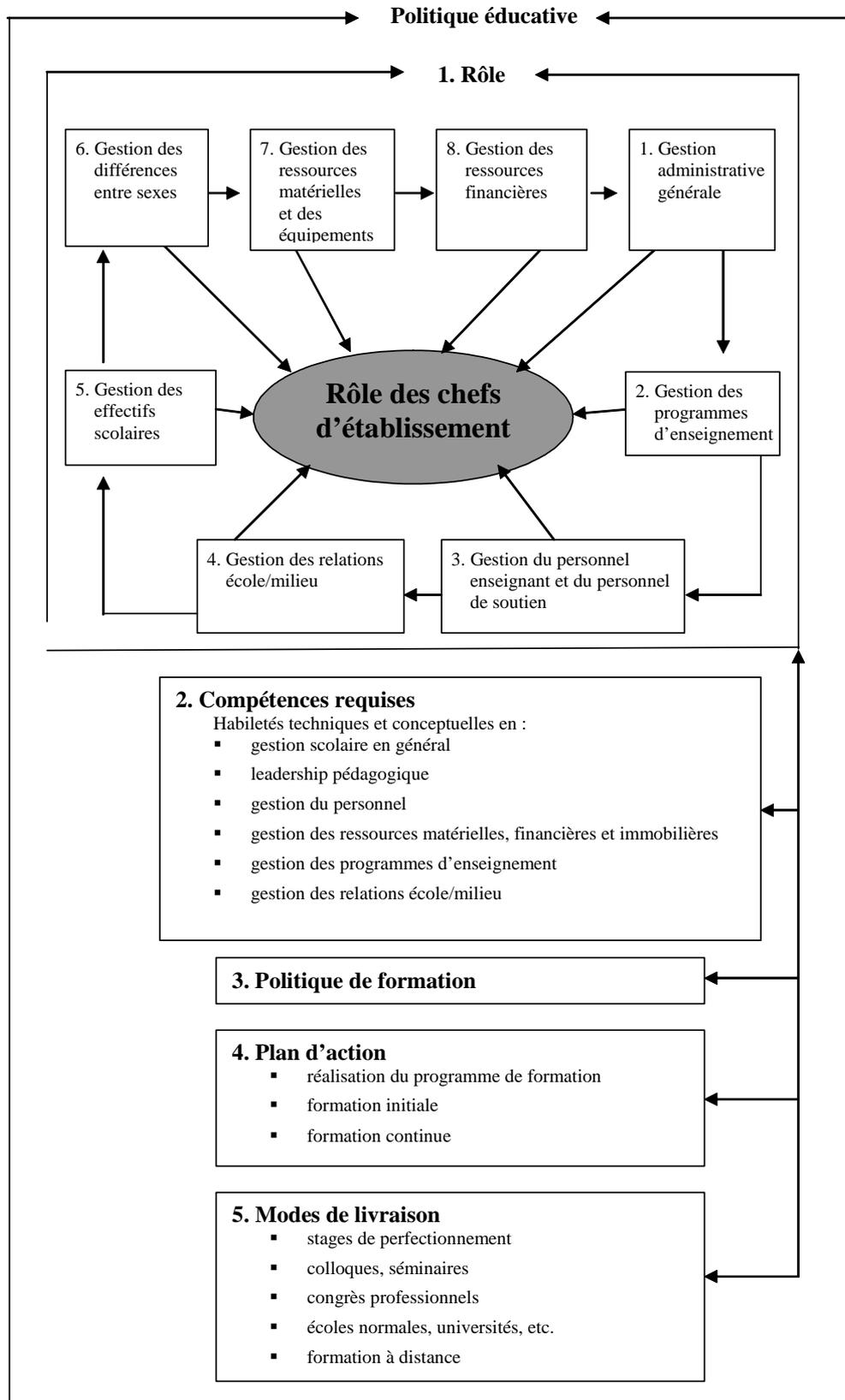
133. L'implication et la participation des parents et de la communauté dans les activités de l'école sont devenues un autre élément stratégique qui pousse à faire des efforts pour améliorer l'école en Afrique. Les Comités de Gestion de l'école composés des parents et des membres de la communauté, sont un élément clé dans la majorité des programmes ou projets soutenus par les bailleurs de fonds dans les années 1990. Les parents et les communautés, en fait la société civile au sens large, sont très importants pour atteindre l'objectif de l'éducation pour tous comme cela a été réaffirmé au Sommet mondial de l'éducation à Dakar en 2000. Il n'est donc pas surprenant que l'implication et la participation des parents et de la communauté dans les activités de l'école soit inscrite dans de nombreux programmes en cours (voir les études de cas menées dans le cadre du thème 2). Il est important de souligner à cet égard le travail effectué en Ouganda dans le cadre du projet AQE (Améliorer la qualité de l'enseignement).

Le soutien de la communauté en Ouganda

En 1995, l'AQE/Ouganda a tenu un Forum national pour discuter des besoins d'information du système éducatif. [...] La réunion a donné lieu à un programme de recherche : deux études préliminaires à grande échelle ont été commandées et menées à terme par des équipes de recherche AQE entre 1995-1997. Les deux ont utilisé des méthodes quantitatives et qualitatives pour comprendre les conditions générales et le climat dans les écoles primaires. Ces études ont révélé entre autres, des défaillances importantes dans toutes les composantes qui font l'efficacité de l'école [...] Ces études se sont révélées d'une grande valeur par rapport aux demandes d'information de la réforme éducative. Entre-temps, l'inscription à l'école primaire a augmenté grâce à la mise en place de l'EPU (Enseignement Primaire Universel) qui considère qu'il est essentiel de soutenir la participation de la communauté dans les activités scolaires. [...] Avec la pression exercée par l'EPU sur les écoles locales, on a recherché une méthodologie de la recherche qui pouvait non seulement informer les décideurs des complexités et possibilités de participation de la communauté, mais aussi améliorer la qualité de l'enseignement dans des écoles sélectionnées participant à cette étude. [...] En janvier 1998, l'AQE II a été lancée lors d'une réunion nationale pour discuter des résultats de la recherche AQE I, revoir la réforme de l'éducation en Ouganda, introduire une recherche sur l'action participative (RAP) (participatory action research) en tant que méthodologie de recherche éventuelle, et élaborer le programme de recherche AQE II. [...] Les chercheurs AQE ont choisi trois écoles rurales dans le comté de Kazo, région de Mbarara dans le sud ouest de l'Ouganda, à environ 240 Kms de Kampala, pour démarrer les activités RAP en utilisant des critères de sélection basés sur l'école comme la stabilité des enseignants, loger les participants, le fonctionnement des comités de gestion de l'école (CGE), les associations de parents et l'accessibilité. En collaboration avec les membres de l'équipe de recherche de base de l'AQE, trois groupes cibles dans chaque école – membres de la communauté, enseignants et élèves – ont démarré les RAP. [...] Au fur et à mesure que se développaient la confiance et les relations, les chercheurs AQE ont commencé à guider les enseignants, la communauté et les groupes d'élèves grâce à un processus itératif d'évaluation, d'analyse et d'action – pour revenir à l'évaluation – entraînant une amélioration de la qualité de l'enseignement. Une variété d'outils d'Action et d'Apprentissage participatif (AAP) comme la cartographie de la communauté, les diagrammes de Venn, les arborescences de problèmes et le classement par paires ont été utilisés pour aider les groupes à identifier les problèmes, à faire la collecte et l'analyse de données, et à lancer une action. [...] Une bonne partie des discussions initiales avec les membres de la communauté portaient sur la qualité de l'éducation mais étaient en quelque sorte hors du contexte scolaire. Les membres de la communauté ont commencé à se rapprocher un peu des écoles lorsqu'ils ont décidé de se rendre dans quelques classes. [...] Ils ont remarqué que les salles de classe n'avaient pas de bureaux, de bancs ou de portes fermant à clef ni de volets aux fenêtres. Cet état des lieux les a inquiété. Ceci a peut-être été le catalyseur qui a incité la communauté à investir les fonds et la main d'œuvre pour améliorer l'état des classes. Pendant les premiers mois, ils ont fabriqué des bureaux et des bancs pour les classes de CP, CE1 et CE2. [...] Au bout d'un an d'engagement dans les activités RAP, les membres de la communauté ont entrepris d'autres actions pour améliorer la qualité de l'éducation. Ils ont collaboré avec le TDMS du pays pour construire des salles de classe et ont commencé à construire d'autres logements pour les enseignants. Les membres de la communauté d'une école sont allés plus loin que l'infrastructure de l'école et ont commencé à demander l'aide de diverses agences d'état et volontaires, par exemple pour obtenir une source fiable d'eau potable en quantité suffisante et des services médicaux pour les écoles. [...] Les membres de la communauté se sont également impliqués plus dans les activités académiques. Dans deux écoles ils ont commencé à noter l'heure à laquelle l'école ouvre et l'heure à laquelle les cours commencent. Quelques-uns ont observé les classes et ont commencé à discuter de leurs résultats avec les enseignants. Ce sont là des évolutions prometteuses car l'un des objectifs de la RAP lancée par l'AQE est de rapprocher par la suite la communauté, les enseignants et les élèves pour qu'ils puissent échanger des idées et entreprendre les actions idoines pour améliorer la qualité de l'éducation.

Source: IEQ, 2002, pp. 118-126 (légèrement modifié)

Figure 2 Modèle pour le développement du potentiel administratif des chefs d'établissement (Weva, 2003, p. 27)



134. Ceci est clairement une entreprise qui demande un gros investissement en temps et en travail ; mais les résultats en valent la peine. Dans de nombreux cas, l'implication et la participation des parents et de la communauté dans les activités de l'école est considérée comme un problème de structure ; d'où la création d'associations de parents, les comités de gestion des écoles et autres. Comme le disaient Carron et Châu (1996), «ces organisations existent en général sur le papier mais fonctionnent peu ou pas du tout. En tant que telles, elles ne garantissent pas une attitude plus positive des enseignants à l'égard des parents, ni un sens d'appropriation des parents vis à vis de l'école » (p. 278)⁹. Ils continuent en arguant que pour sortir du cercle vicieux où le découragement parental le dispute au défaitisme des enseignants, «le plus urgent est probablement de faire que l'école soit plus accueillante pour ses utilisateurs » (p. 278). Dans le cas ougandais résumé ci-dessus c'est chose faite, et les parents sont entrés dans la classe au sens propre comme au figuré. Comme la majorité des pays d'Afrique subsaharienne se battent pour instaurer l'EPU, ce cas donne à réfléchir, justement parce que réaliser l'EPU dépend de l'accroissement de la scolarisation dans les zones où la scolarisation est faible ; et ces régions ont tendance à être des régions où la résistance à la scolarisation formelle est la plus forte. D'un point de vue stratégique, il devient de ce fait incontournable de rapprocher la communauté de l'école et vice versa.

135. La formation non formelle des adultes permet non seulement de rendre l'école plus accueillante pour ses utilisateurs, mais reste une autre voie efficace pour rapprocher la communauté de l'école. Lorsque les parents savent lire et écrire, ils sont mieux à même d'aider leurs enfants, par exemple avec les devoirs, et ils peuvent également considérer qu'il est utile de les envoyer à l'école. Les parents pourront ainsi participer à l'éducation de leurs enfants au-delà des ressources financières et matérielles et de la main d'œuvre qu'ils apportent.

⁹ Sebataane (1993) avance un argument similaire à propos des comités d'école au Lesotho.

6. DIRECTIONS STRATEGIQUES, OPTIONS DE POLITIQUE, PRIORITES AU NIVEAU DES ACTIONS ET SUJETS DE DISCUSSION ET DE REFLEXION

6.1. Directions stratégiques, options de politique et priorités d'action

6.1.1. Considérer l'école comme le niveau d'intervention le plus critique pour l'amélioration de la qualité de l'éducation et agir en conséquence

136. Cela semble une chose évidente ou facile à faire, mais ce n'est pas le cas, car cela a des implications très importantes sur la façon dont un système éducatif est géré. De fait, prendre cette question au sérieux implique de **redescendre le pouvoir de décision et l'autorité aux niveaux inférieurs du système**, c'est à dire au niveau des écoles (y compris les parties prenantes directes) et de l'unité administrative de l'éducation la plus proche (en général le district scolaire ou le bureau d'inspection). Pour que les écoles assument plus de responsabilités dans leur fonctionnement, **il faudra renforcer le leadership (pédagogique et administratif) des directeurs d'établissement. La gestion tournée vers l'école semble une approche prometteuse pour optimiser le potentiel de ce leadership. De plus, la nature du leadership dans l'éducation devra changer considérablement à chaque niveau supérieur, et s'éloigner d'une bureaucratie excessive pour aller vers un soutien afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage fixés pour les élèves.** On en appelle à un changement de paradigme dans lequel les niveaux supérieurs se mobilisent pour soutenir les niveaux inférieurs plutôt que de laisser ces derniers continuer à se mobiliser pour répondre aux mandats de ceux qui sont au-dessus. Il faut maintenir le contrôle mais l'orienter pour s'assurer que les ressources mises à disposition par les niveaux supérieurs arrivent en fait à destination et sont correctement gérées, et participer à des processus d'évaluation de l'école acceptés et visant à vérifier les progrès ou l'absence de progrès et proposer des actions qui consolideront les faits accomplis ou assureront le progrès.

6.1.2. Investir davantage dans le facteur humain

137. Ceci est encore une autre chose qui semble évidente à faire, mais il ne faut pas exagérer. Cette recommandation reste vide de sens sans enseignants et directeurs d'établissement compétents et motivés. Et le changement de paradigme qu'on appelle ne pourra se faire si les acteurs concernés n'acquièrent pas de nouvelles compétences, connaissances, dispositions et n'acceptent pas de nouveaux engagements. Il faut donc investir dans leur formation professionnelle. Il est important de signaler ici qu'on entend également par facteur humain les adultes dont les enfants vont à l'école. Investir dans le facteur humain signifie également investir dans l'éducation des adultes.

6.1.3. Améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la lecture

138. La solidité des preuves établissant l'importance critique de la capacité à lire pour apprendre d'autres matières et pour assurer des performances éducatives à long terme est suffisante pour faire de l'instruction et de l'apprentissage une grande priorité. Diverses mesures de politique devraient être envisagées à cette fin, y compris le soutien pour développer un environnement cultivé dans les écoles. De plus, une recherche plus sensible au contexte permettra d'améliorer les pratiques d'enseignement dans ce domaine. Les professeurs devraient dans la mesure du possible participer à cette recherche en tant qu'instigateurs ou collaborateurs, en tenant compte du fait qu'ils sont déjà très sollicités. Enfin, comme cela a été dit plus haut, l'éducation bilingue semble prometteuse pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la lecture.

6.2. Exposé des causes en faveur de la recherche

139. L'analyse de la littérature africaine et internationale a mis en exergue deux éléments qui nous ramènent à la vaste question de la qualité de l'éducation en Afrique sub-saharienne. Ces deux éléments sont la recherche en éducation et l'efficacité de l'enseignant. Ils sont étroitement liés et constituent deux conditions fondamentales pour améliorer la qualité de l'éducation. En d'autres termes, on ne peut améliorer la qualité de l'éducation sans améliorer la qualité des enseignants et le niveau de la recherche. Les interventions dans les deux domaines supposent une volonté politique et une capacité scientifique exprimées au plus haut niveau possible. En fait, les échecs passés des pays africains n'ayant pu atteindre leurs objectifs éducatifs et économiques s'expliquent en grande partie par une volonté politique faible et une capacité scientifique et technique insuffisante.

140. Pourquoi la volonté politique est-elle une condition importante pour améliorer la qualité de l'éducation dans la région ? D'abord, l'éducation des jeunes est par essence un projet politique car elle est le résultat d'une décision collective des membres de la société à éduquer la jeune génération. Cette dernière représente l'avenir. La volonté politique est également nécessaire car faire de la recherche pour améliorer la qualité de l'éducation suppose des ressources humaines, matérielles et financières importantes. Seules les forces politiques pourraient utiliser leur pouvoir pour négocier en faveur de fonds plus importants pour l'éducation, et plus particulièrement en faveur de l'amélioration de la qualité.

141. Améliorer la qualité de l'éducation requière des fonds pour former les enseignants, pour payer les salaires des enseignants, les matériels d'enseignement y compris les livres, pour construire des salles de classe et les équiper ; mais il faut également un bon programme de recherche pour identifier ce qui ne va pas et pouvoir redresser ou améliorer la situation. Les échecs passés s'expliquent par le fait que les gouvernements africains n'avaient pas planifié ni préparé leurs décisions en faveur des programmes ou projets éducatifs à long terme. Les décideurs ont tendance à adopter une «approche crise», n'ayant recours aux chercheurs que lorsque les «choses vont mal». La recherche est vitale pour toute personne, institution ou société car elle permet d'obtenir les informations et les connaissances pertinentes pour une bonne prise de décision. La recherche aide aussi à limiter les décisions fausses et hâtives et leurs coûts élevés. En regroupant les informations et les connaissances pertinentes, la recherche guide vers les actions idoines qui peuvent améliorer la situation. Dans le cas actuel, seul un bon programme de recherche en phase avec l'objectif d'amélioration de la qualité de l'éducation permettra d'évaluer le système éducatif et d'indiquer ce qui empêche le progrès vers une éducation de qualité pour tous.

142. Ces questions ont fait l'objet de longs débats au 10ème congrès mondial de l'Education Comparative au Cap en Afrique du Sud en juillet 1998. Comme l'a souligné le Congrès, « Créer une interface entre la recherche pour l'éducation et la politique » ne fonctionne pas pour les raisons suivantes :

143. Alors que chercheurs et décideurs ont reconnu l'importance de la recherche pour renseigner la politique d'éducation, de nombreux problèmes ont été identifiés, parmi lesquels :

- La formulation de la politique reste un processus descendant plutôt qu'ascendant, ce qui ne permet pas l'implication des chercheurs et autres parties prenantes ;
- La recherche sur la politique reste rare et les capacités de recherche sur la politique sont faibles ;
- Des facteurs inhibants comme des problèmes d'avancement de carrière pour les chercheurs, peuvent « pervertir » la recherche qui n'arrivera plus à analyser minutieusement l'environnement de la politique ;
- Dans de nombreux pays, il existe des conflits entre les universités et le gouvernement, ce qui a un impact sur la libre circulation des idées politiques ;
- Les sociétés non démocratiques et les structures organisationnelles médiocres peuvent gêner les chercheurs et corrompre leurs relations avec les autorités de la politique, empêchant ainsi que les résultats de la recherche ne redescendent efficacement vers les décideurs.

144. Des suggestions ont été faites pour créer une confiance et une foi mutuelle entre les chercheurs et les principaux décideurs :

- Rendre le langage de la recherche accessible aux décideurs ;
- Tenir des séminaires constructifs de haut niveau pour promouvoir le dialogue et une plus grande compréhension entre les chercheurs et les décideurs ;
- Promouvoir une recherche participative et un travail d'équipe avec toutes les parties prenantes.

145. Si des suggestions sont faites pour faciliter le dialogue entre les chercheurs et les décideurs, il est urgent d'améliorer la qualité de la recherche dans la région de l'Afrique sub-saharienne. Les analyses des études des pays d'Afrique Centrale et de l'Ouest ont montré qu'un grand nombre de projets de recherche sont entachés de faiblesses méthodologiques, ce qui rend difficile la comparaison des résultats. Il n'y a pas toujours de description détaillée des hypothèses, des procédures d'échantillonnage et de collecte de données, des instruments de recherche et des analyses, et enfin il n'y a pas de discussions approfondies sur la validité des résultats.

146. Pour effectuer une recherche valable, il faut renforcer les unités de recherche dans les institutions supérieures ainsi que dans les ministères de l'éducation et créer un mécanisme de coopération entre eux. Dans le cas présent, les départements responsables de la planification et des statistiques au sein des ministères de l'éducation une fois renforcés, devraient permettre des échanges avec les différentes directions et agences concernées par la question de la qualité. En fait, **il est recommandé que soit créée une Haute Commission pour superviser le processus d'amélioration de la qualité de l'éducation dans chaque pays**. Cette commission serait présidée par une personnalité politique respectée, et y siègerait un nombre équilibré de représentants des différentes tendances politiques. La commission devrait surveiller tout le processus d'amélioration de la qualité de l'enseignement : préparation d'un plan à 15 ans pour améliorer la qualité de l'éducation y compris les indicateurs de progrès, l'investissement et les budgets récurrents, etc. ; une évaluation annuelle et une publication des rapports d'avancement dans les médias ; une réunion annuelle avec les membres des parlements/assemblées

nationales et le président pour analyser les manquements par rapport aux objectifs à court et à long terme et leurs principales causes ; les suggestions pour surmonter ces insuffisances.

6.3. Sujets choisis pour discuter et réfléchir

147. On a une base solide pour prendre des décisions et agir dans un certain nombre de domaines cités plus haut, y compris l'enseignement de la lecture, l'éducation bilingue, la réforme de la formation continue et la formation en cours d'emploi de l'enseignant, en accordant une plus grande attention aux facteurs du processus, en considérant l'école comme le niveau d'intervention le plus critique pour l'amélioration de la qualité, et en liaison avec cela, en intégrant l'importance critique du directeur de l'école et de la promesse d'une gestion tournée vers l'école. Mais il reste un certain nombre de questions, certaines se rapportant aux domaines mentionnés ci-dessus, qui méritent une discussion et une réflexion approfondies ; à savoir :

- Comment agir avec les preuves établissant les avantages à utiliser les langues africaines comme langue d'instruction et d'apprentissage dans les premières années de scolarité, par rapport à un bilinguisme stratégique.
- Que dire du fait que les pratiques d'enseignement centrées sur l'enfant, orientées vers les activités sont considérées plus efficaces dans les pays en développement (bien que les résultats soient mitigés) que dans les pays développés, mais se révèlent assez difficiles à comprendre pour les enseignants, et un défi énorme lorsqu'il s'agit d'une application à grande échelle dans les deux contextes.
- Que faire de la recommandation de Gauthier et al d'opter pour des pratiques d'enseignement plus structurées, i.e. une instruction directe/un enseignement explicite.
- Comment gérer la régénération du corps enseignant dans plusieurs pays avec l'embauche d'enseignants contractuels, ce qui a pour conséquence éventuelle l'instabilité du personnel scolaire.
- Comment concilier le renforcement du leadership de l'école avec le maintien d'un contrôle des responsables de l'éducation de niveau moyen (inspecteurs et conseillers pédagogiques).
- Les conditions propices pour qu'une gestion centrée sur l'école donne les avantages attendus.
- Les termes de référence de la Haute Commission sur la qualité de l'éducation proposée, à la condition qu'une telle commission soit jugée nécessaire.

7. ANNEXE

Variables des enseignants et rapprochement avec les résultats des élèves

(Source : Staff Working Paper No. 310, Banque mondiale, décembre 1978)

Liste conçue par Torsten Husén, Lawrence J. Saha et Richard Noonan

Sexe de l'enseignant : cette variable présente des résultats contrastés, mais il semble de manière générale que les hommes enseignants réussissent mieux avec les sciences, alors que les femmes enseignantes ont plus de succès avec des matières comme l'anglais et le français langues étrangères. Par ailleurs et du moins dans certains pays, les hommes enseignants semblent plus efficaces dans les petites classes.

Âge de l'enseignant : les résultats de cette variable sont eux aussi contrastés, mais certains éléments tendent à montrer que dans les dernières années du secondaire, les enseignants plus âgés réussissent mieux que les plus jeunes.

Situation socioéconomique de l'enseignant : les effets de cette variable dépendent de la structure sociale mais, d'une manière générale, plus le contexte socioéconomique est bon, plus les enseignants réussissent.

Fréquence de la langue anglaise dans le foyer de l'enfant : cette variable n'a d'intérêt que dans les pays où l'anglais est la langue d'instruction plutôt que la langue officielle. Cette variable était partout corrélée aux résultats des élèves, sauf dans un cas.

Résultats éducatifs de l'enseignant : cette variable présente elle aussi des résultats contrastés, mais la scolarité de l'enseignant est plus importante pour le primaire et le secondaire et pour les matières faisant appel à des compétences bien spécifiques, comme les sciences, les mathématiques et les lettres.

Titres et homologation de l'enseignant : ces caractéristiques sont bien évidemment essentielles pour un enseignement efficace. Même si les éléments généraux de preuve ne sont pas aussi tranchés, des études plus approfondies montrent sans doute possible que la formation de l'enseignant a un effet positif sur les résultats des élèves.

Aptitudes et résultats de l'enseignant : il s'agit là de qualités importantes pour les résultats des élèves, notamment les plus défavorisés. Les études approfondies sur cette variable indiquent que des enseignants intelligents et compétents arrivent à obtenir de bons résultats chez leurs élèves.

Expérience de l'enseignant : cette variable a de l'importance en primaire et dans le premier cycle du secondaire, mais son poids est moins clair dans le second cycle du secondaire. Ce résultat est conforme à ceux des précédentes études sur la question.

Salaire de l'enseignant : cette variable ne semble pas avoir une importance systématique pour maximiser les résultats des élèves. L'ambivalence des résultats est probablement due à une corrélation croisée entre le salaire et d'autres variables.

Programmes de remise à niveau de l'enseignant : ces programmes n'ont guère été étudiés par les chercheurs, mais les deux variables analysées dans ce rapport indiquent que ces programmes sont efficaces.

Attentes de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves : dans les études sur les résultats scolaires, cette variable fait quasi systématiquement partie des plus importantes. Si l'enseignant a des attentes positives vis-à-vis de ses élèves, ceux-ci auront des résultats positifs.

Méthodes pédagogiques : le recours par exemple à la télévision éducative ou à l'instruction programmée est positivement corrélé aux résultats des élèves. Cependant, les recherches conduites à ce jour ont été sérieusement remises en cause et il convient de prendre ces résultats avec précaution.

Absentéisme et ponctualité de l'enseignant : si ces questions n'ont pas fait l'objet de recherches approfondies, elles ne semblent pas avoir beaucoup d'effets sur les résultats des élèves.

Attitude de l'enseignant face à son métier et à sa carrière : cette variable ne semble pas avoir d'importance, malgré de solides raisons théoriques de penser le contraire. Tant que nous n'aurons pas davantage de données, la relation entre une attitude professionnelle positive et les résultats des élèves doit être considérée comme mitigée et ambiguë.

Comportement de l'enseignant : cette variable, rendue opérationnelle en prenant en compte les devoirs à la maison donnés par l'enseignant et le temps passé à la préparation des cours, ne semble pas importante et donc son utilité dans les programmes de formation des enseignants est douteuse, du moins quand elle est prise indépendamment d'autres caractéristiques importantes pouvant être inculquées aux enseignants pendant leur formation.

Variables groupées de l'enseignant (études de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire – IEA) : ces variables montrent sans doute possible que dans les pays moins développés, l'environnement des écoles et des enseignants a une réelle importance pour expliquer les différences de résultats des élèves. Les éléments de preuve réunis sont solides et atypiques par rapport aux résultats obtenus pour les pays développés sélectionnés dans les études de l'IEA.

8. REFERENCES

- Abdulla, A. M., Mohammed, S. S. et al (2003). Study on quality of education in Africa: The case of Zanzibar Teacher Centre. Case study commissioned by ADEA in the framework of the *Challenge of Learning Study*. Paris: ADEA.
- Ackers, J., Migoli, J., & Nzomo, J. (2001). Identifying and addressing the causes of declining participation rates in Kenyan primary schools. *International Journal of Educational Development*, 21, 361-374.
- ADEA (1999).
- Agbovor, A.K. (1985). *Views of elementary school teachers about teaching as a career at Afloa education circuit*. B.Ed. thesis, University of Cape Coast, Ghana.
- Anderson, S. (Ed.) (2002). *School improvement through teacher development: Case studies of the Aga Khan Foundation projects in East Africa*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zetlinger Publishers.
- ANON, (1989, october). The status of the primary teacher training colleges in Botswana. A study report based upon the self-studies conducted by the staff of the four colleges and the review team visits to the colleges in 1988-1989.
- Ansell, N. (2002). Secondary Education Reform in Lesotho and Zimbabwe and the Needs of Rural Girls: Pronouncements, Policy and Practice. *Comparative Education*, 38 (1), 91-112
- Aronson, J.B. (1996). *Technical assessment of classroom Impact of the Continuous Assessment Program*. Educational Policy, Management and Technology Project. Arlington, Virginia: Institute for International Research.
- Arthur J. (2002). Perspectives on educational language policy and its implementation in African classrooms: a comparative study of Botswana and Tanzania. *Compare*, 31(3), 347-362.
- Arthur, J (1996). Language Pedagogy in Botswana: Paradigms and Ideologies Mosenodi, 4(1).
- Assogba, Y. (1980). *Pédagogie Nouvelle et Société en Afrique. Étude de quelques contradictions. Le cas du Togo*. Une publication du Projet Ouest-Africain de Formation à la recherche évaluative en éducation. Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec. Thèse de Maîtrise. 234 pages.
- Avalos, B. and Haddad, W. (1979). *A Review of Teacher Effectiveness Research in Africa, India, Latin America, Middle East, Malaysia, Philippines and Thailand: Synthesis of Results*. A Project of the International Development Research Center (IDRC), Ottawa.
- Avalos, Béatrice (1980). Teacher Effectiveness : research in the Third World – Highlights of a review. *Comparative Education*, 16(1).
- Ayuknso Nkongho Ashu, E. (1997). *The Effects of Pedagogic Factors on the Development of Reading readiness Skills of Class One Pupils*. End of Course Dissertation (DIPEN II). Yaoundé – Cameroun: Ecole Normale Supérieure.
- Ball, D. L. and McDiarmid, G. W. (1990). The subject matter preparation of teachers. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 437-449). New York: Macmillan.
- Ball, D. L. (1988). Unlearning to teach mathematics. (Issue Paper 88-1). East Lansing, Michigan: National Center for Research on Teacher Learning, Michigan State University.
- Ball, D. L. and Chazan, D. (1995). Beyond exhortations not to tell: Teacher's role in discussion-intensive mathematics classes. (Craft Paper 95-2). East Lansing, Michigan: National Center for Research on Teacher Learning, Michigan State University.
- Boyer, C. (2001). *Présentation des programmes de formation*. Montréal.

- Boyer, C. (1993). L'enseignement explicite de la compréhension en lecture. Boucherville, Québec : Graficor.
- Britton, E., Paine, L., Pimm, D., & Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction: Systems for early career learning*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Brophy, J. (1999). *Teaching*. Educational Practices Series-1. UNESCO: International Academy of Education.
- Brown, S. and McIntyre, D. (1992). *Making Sense of Teaching*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Brown, D. (1990). What is the structure of school-based management ? *Education Canada*, 30, 4-9.
- Brunet, J. P. (2003). Pour un encadrement pédagogique et administratif de qualité dans les écoles primaires africaines. Background paper commissioned by ADEA in the framework of *The Challenge of Learning Study*. Paris : ADEA.
- Calderhead, J. and Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1-8.
- Carnine, D. (1998, June). The Metamorphosis of Education into a Mature Profession. Sixth Annual Meeting, Park City, June, Utah.
<http://www.edexcellence.net/library/carnine.html>.
- Carron, G. & Châu, T. N. (1996). *The quality of primary schools in different development contexts*. Paris: UNESCO Publishing.
- Carron, G. et De Grauwe, A. (1997). *Current issues in supervision: A literature review*. Trends in school supervision series. Paris: IIEP - UNESCO.
- Carron, G., De Grauwe, A et Govinda, R. (1998). *Supervision and support services in Asia. Volume I. A comparative analysis*. Paris: IIEP - UNESCO.
- Clark, C. M. and Peterson, P. (1986). Teachers thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Clark, L.E. & Pearson, R. P. (1996). *Swaziland education policy, management and technology project*. Final Evaluation. Creative Associates International.
- Clift, R. T., Houston, W. R. & Pugah, M. C. (Eds.), (1990). *Encouraging Reflective Practice in Education : An Analysis of Issues and Programs*. New York : Teachers College Press.
- Cohen, D. K. (1988). *Teaching Practice: Plus ça Change*. (Issue Paper 88-3). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Education, Michigan State University.
- Cohen, D. K., McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (eds.), (1993). *Teaching for Understanding : Challenges for Policy and Practice*. San Francisco : Jossey Bass.
- Coleman, J. S. Campbell, E. Q., Hobson, C. J., Mcpartland, J., Mood, A. M., Weinfield, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: US Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Colleta, N.J. & Perkins, G. (1995, February). Participation in Education. The World Bank: Washington, D.C.
- Connelly, F. M. and Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teacher College Press.
- Craig, H. J., Kraft, R. J., & du Plessis, J. (1998). *Teacher development: Making an impact*. Washington, DC: World Bank.
- Darling-Hammond, L. and Sykes, G. (Eds.) (1999). *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers : The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Dembélé, M. (2003). Teacher education in Sub-Saharan Africa: Learning from within and from without to improve policy and practice. Background paper commissioned by ADEA in the framework of the *Challenge of Learning Study*. Paris: ADEA.

- Dewey, J. (1902/1964). The child and the curriculum. In R. D. Archambault (Ed.). *John Dewey on education: Selected writings* (pp. 337-358). Chicago: University of Chicago Press.
- Diallo, A.M., Camara, K., Schwille, J., Dembélé, M. et Bah, T. H. (2001, octobre). *La mobilisation des éducateurs guinéens en faveur de la généralisation d'un programme focalisé sur la qualité de l'enseignement élémentaire*. Document prepared for the 2001 biennial meeting of ADEA ; and Schwille, J., Dembélé, M. and Diallo, A. M. (2001).
- Diané, B. al, (2003). La réforme de la formation initiale des maîtres en Guinée (FIMG) : Étude-bilan de la mise en œuvre. Case study commissioned by ADEA in the framework of the *Challenge of Learning Study*. Paris: ADEA.
- Dlamini, B., Lubben, F. and Campbell, B. (1996). Liked and disliked learning activities : responses of Swazi students to science materials with a technological approach. *Research in science and technological education*, 14(2), 221-235.
- Dlamine, B., Lubben, F., and Campbell, B. (1999, January). Teacher growth through curriculum innovation : an African experience. In Proceedings of the second annual meeting of the Southern African Association for Research in Mathematics and Science Education held at the University of Durban – Westville.
- Dlamini, S. M. (1999). A collaborative action research approach to teacher development : a case study of interactive English composition lesson development in two primary schools in Swaziland. Unpublished M.Ed. Thesis. University of Exeter, Faculty of Education.
- Eilor, J. et al (2003). Impact of Primary Education Reform Programme (PERP) on the Quality of Basic Education in Uganda. Case study commissioned by ADEA in the framework of the *Challenge of Learning Study*. Paris: ADEA.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.
- Elmore, F. R. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1).
- Eraut (1999). Preface. In C. Day, *Developing Teachers : The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- ERNESA (2003). Quality of Education in Sub-Saharan Africa: A Literature Review (1991-2001). Review commissioned by ADEA in the framework of the *Challenge of Learning Study*. Paris: ADEA.
- ERNESA (2003). Quality of Education in Sub-Saharan Africa: An annotated bibliography (1991-2001). Commissioned by ADEA in the framework of the *Challenge of Learning Study*. Paris: ADEA.
- ERNWACA (2003). Qualité de l'éducation de base: Une bibliographie annotée de 1992-2002. Commissioned by ADEA in the framework of the *Challenge of Learning Study*. Paris: ADEA.
- Erny, P. (1972). *L'enfant et son milieu en Afrique noire. Essai sur l'éducation traditionnelle*. Paris : Payot.
- Evans, H. (1999). Learning to teach; learning from teaching, In M. Brown (Ed.), *Dimensions of teaching and learning*. Kingston, Jamaica: Institute of Education, University of the West Indies.
- Farrell, J. P. (2002). The Aga Khan Foundation experience compared with emerging alternatives to schooling. In S. E. Anderson, S. (Ed.) (2002). *School improvement through teacher development: Case studies of the Aga Khan Foundation projects in East Africa* (pp. 247-70) Lisse, The Netherlands: Swets & Zetlinger Publishers.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.
- Fomba, C. O. et al, (2003). La pédagogie convergente (PC) comme facteur d'amélioration de la qualité de l'éducation de base au Mali : Analyse du développement de l'innovation et perspectives. Case study commissioned by ADEA in the framework of the *Challenge of Learning Study*. Paris: ADEA.

- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. and Djibo, F. (2003). Pédagogies et écoles efficaces dans les pays développés et en développement. Une revue de littérature. Background paper commissioned by ADEA in the framework of *The Challenge of Learning Study*. Paris: ADEA.
- Gaynor, Cathy (1998). *Decentralization of Education. Teacher Management*. Directions in Development. Washington: The World Bank.
- Giroux, N., Forget, J. et al. (2000). *Pour un nouveau départ assuré en lecture, écriture et mathématique, et autres apprentissages personnels et sociaux : Guide pédagogique destiné aux enseignants en difficulté*. Montréal: Auteurs.
- Good, L. T. and Grouws, A. D. (1977). Teaching Effectiveness in Fourth-Grade Mathematics Classrooms. In Borich et al (eds), *The Appraisal of Teaching: Concepts and Process*, pp 121-129.
- Government of Indonesia, UNESCO and UNICEF (2000). *Creating Learning Communities for Children (CLCC): Improving Primary Schools through School Based Management and Community Participation*.
- Gule, E. D. (1999). Problems experienced by classroom primary teachers, head teachers and pupils in implementing the national continuous assessment programme in schools in the Manzini Region, Swaziland. M.Ed. Thesis. University of the Witwatersrand.
- Gumbi, C. S. (1997). Head teachers' perceptions regarding Swaziland schools supervision programme. In BOLESWA Educational Research Journal, 14.
- Hanson, R. A. and Farrell, D. (1995). The Long-term Effects on High School Seniors of Learning to Read in Kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 30(4), pp. 908-933.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (Eds.) (1992). *Understanding teacher development*. New York, NY: Teachers College Press.
- Heneveld, W and Craig, H. (1996). *Schools count: World Bank project designs and the quality of primary education in Sub-Saharan Africa*. World Bank Technical Paper 303, Africa Technical Department Series. Washington, D.C.: World Bank.
- Hirsch (1996) *The Schools We Need, And Why We Don 't Have Them*. Doubleday: Anchor Books.
- Hopkin, A. G. (1997). Staff Perspectives on Teaching and Learning Styles in Teacher Education in Botswana. *Journal of International Society for Teacher Education*, 1(1), 1-11.
- Hopkins, D. (2002). The Aga Khan Foundation school improvement initiative: An international change perspective. In S. E. Anderson, S. (Ed.) (2002). *School improvement through teacher development: Case studies of the Aga Khan Foundation projects in East Africa* (pp. 271-96) Lisse, The Netherlands: Swets & Zetlinger Publishers.
- Husén, Torsten. *Teacher Education in Developing Countries: Patterns and Structures*. Pedagogikkens Sokelys Festskrift PA 70-ARSDAGEN 1 November 1979 pp.131-143.
- Hussén, Torsten,, Saha, J. Lawrence, & Noonan Richard. *Teacher Training and Student Achievement in Less Developed countries*. World Bank Staff Working Paper No. 310, December 1978.
- IEQ (1999). *Participation as a Method to Improve Education Quality: The Principles*. Washington, D.C.: IEQ/AIR/USAID.
- IEQ (2002). *Pathways to Quality: The Improving Educational Quality Project*. Washington, D.C.: IEQ/AIR/USAID.
- Ilboudo, P. T. (2003). L'éducation bilingue au Burkina Faso. Case study commissioned by ADEA in the framework of the *Challenge of Learning Study*. Paris: ADEA.

- Ishumi, A. G. M. (1998). *A Study of Factors Influencing Quality of Secondary Education in Tanzania*. A report prepared for the Education Sector Development Management Team, United Republic of Tanzania. July.
- J. Tsonope (1994). Prospects for indigenous languages of Botswana: Implications of the Government White Paper. MOSENODI: *Journal of the Botswana Education Research Association*, 3 (2).
- Jackson, P. W. (1986). *The practice of teaching*.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Juel, C. (1991). Beginning reading. In *Handbook of Reading Research*, vol. 2, chapter 27. Longman.
- Khiba, Rene (1997). The school-based model of staff development. Unpublished paper. NTTC: Maseru
- Kimane, S., Matsoso, L., Lefoka, J. (2000). Lesotho country study on basic education: OSISA Initiatives Final Report. Maseru.
- Kinshaga, D. Y. (1989). In-service teacher education and training: Prerequisite for curriculum implementation in a Tanzanian context. *Papers in Education and Development*, No. 13, pp. 16-25.
- Kiwia, S. F. N. (1999). Development and sustenance of the Teacher Resource Centre strategy in Tanzania. *Papers in Education and Development*, No. 17, pp. 90-113.
- Kotta, M.N. (1986). Tutors' and student - teachers' reactions to discovery methods in diploma colleges of education: a case study of Morogoro and Dar es Salaam Colleges. (MA). Dept of Education, University of Dar es Salaam.
- Ky, A. *La décision de quitter l'enseignement chez les maîtres du premier cycle du secteur public en République du Mali*. Thèse PhD. IPN. Université Laval 1986.
- Lampert, M. (1985). How teachers manage to teach. *Harvard Educational Review*.
- Lave, J. (19xx). Learning in Communities of Practice.
- Leinhardt, G. and Greeno, J. G. (1986). The Cognitive Skill of Teaching. In *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75-95.
- Le Roux, W. (1999). Torn apart : San children as change agents in the process of acculturation. A report on the educational situation of San children in Southern Africa. Kuru Development Trust & W.I.M.S.A.
- Legwaila, M. I. (1993). Education and culture. Paper presented at the Ministry of Local Government, Lands and Housing Regional Conference on Development Programme for Africa's San Populations: Common access to development. Gaborone.
- Lieberman, A. and Miller, L. (2001). *Teachers Caught in the Action: Professional Development That Matters*. New York: Teachers College Press.
- Lieberman, A. and Miller, L. (1992). *Staff Development for Education in the Nineties: New Demands, New Realities, New Perspectives*. New York: Teachers College Press.
- Lieberman, A. and Miller, L. (1979). *Staff Development: New Demands, New Realities, New Perspectives*. New York: Teachers College Press.
- Lockheed, M., and Verspoor, A. (1991). *Improving the Quality of Primary Education in Developing Countries*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loughran, J. (1996). *Developing Reflective Practice : Learning about Teaching and Learning through Modeling*. London : Falmer Press.
- Maclure, Richard. *Négligée et sous-estimée : La recherche en éducation en Afrique centrale et Afrique occidentale. Une synthèse d'études nationales du ROCARE*. avec le soutien de SARA, HHRAN, USAID/AFR/SD. Janvier 1997.
- Magagula, C. M. et al, (1995). Formative evaluation of the continuous assessment programme in Swaziland. Mbabane : UNICEF

- Magagula, C. M. (1991). Training needs of high school headmasters of Swaziland / by Cisco Meshack Magagula. D.Ed. Thesis. Toronto: University of Toronto.
- Magagula, C. M. (1997). Research report on the heads of high schools in Swaziland. Kwaluseni : University of Swaziland, Institute of Distance Education.
- Mantab, Nso Sophie, *The Use of Mime Techniques to Improve Pupils' Performance in the Vocabulary of Class Two Pupils of Central Government English Primary School, Group III, in Yaoundé*, End of course dissertation (DIPEN II), Ecole normale supérieure (Yaoundé, Cameroun) 1999.
- Matlanyane, M. (1993). A critical Investigation of the Quality of Sesotho Reading in Some Selected Lesotho High Schools. Unpublished M.Ed Dissertation. Roma: National University of Lesotho
- Matshameko, L, R. (n.d.) An investigation of the capabilities of primary school headteachers in assuming the role of in-service training: a case study of Molepolole primary schools.
- Mazibuko, E. Z. (1998, November). The practices of beginning teachers : Are we preparing teachers equipped to face the challenges of the millennium? In, KEA/SASE, *Conference Proceedings: Facing the Millennium education at/on the Edge* (pp. 96-105). Kei Mouth Hotel, Eastern Cape.
- Mbaakanyi, M. (1991). Colleges of Education: Preparing teachers for the junior high secondary schools. In M. W. Evans, H. S. Mogami and J. A. Reed (eds), *The education of educators: Proceedings of the First National Teacher Education Conference*. Gaborone, Botswana: Ministry of Education.
- McLaughlin, M. W. (1991). Enabling professional development: What have we learned? In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Staff development for education in the '90s: New demands, new realities, new perspectives* (chapter 4). New York, NY: Teachers College Press.
- Moorosi, M. (1996). Effects of the Four-Month Teaching Practice on Clinical Supervision at the National University of Lesotho. Unpublished MEd Dissertation, Roma: National University of Lesotho
- Mosisili, M. (1999). Report on "Policy Seminar on Improving Teacher Supervision and Support Services for Basic Education", 22-24 June, 1999. Gaborone
- Muze, M. S. (1987). *Shortage and job satisfaction among teachers in public secondary schools in Tanzania Mainland*. Unpublished Ph.D. Thesis. Dar es Salaam: University of Dar es Salaam.
- National Reading Panel (2000). *National Reading Panel Report*. <http://www.nationalreadingpanel.org> .
- Ndoye, M. (2002, July-September). Reaching Schools: Where Quality Starts. ADEA Newsletter, 14(3), 1-2.
- Nemser, S. (1983). Learning to Teach. In L. Shulman and G. Sykes (Eds.), *Handbook of Teaching and Policy*, pp. 150-170. White Plains, NY: Longman.
- Nyathi-Ramahobo, L. (1996). *Language planning and education policy in Botswana*. Unpublished Pd.D. thesis. Ann Arbor, Michigan: Microfilm International
- OECD. (2002). The teaching workforce: Concerns and policy challenges. In Education Policy Analysis (pp. 65-87). Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- OECD. (2003). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* [project in progress]. Retrieved Feb 7, 2003 from http://www.oecd.org/EN/links_abstract/0,,EN-links_abstract-609-5-no-no-1370-0,00.html
- Ofusu, R. M. (1996, September). Metamorphoses of the curriculum of primary teacher training colleges in Swaziland. In *Proceedings of the Southern African Association for Research in Mathematics and Science Education (SAARMSE)* [held at] Mountain Inn, Mbabane.
- O-saki, K.M., & Agu, A.O. (2002). A study of classroom interaction in primary schools in the United Republic of Tanzania. *Prospects*, 32, 103-116.

- Polonyana, M.A. (2000). An Evaluation of the Effectiveness of the In-Service Teacher Training Programme at the National Teacher Training College (NTTC), Lesotho. Unpublished M.Ed Dissertation, Roma: National University of Lesotho.
- Prophet, R.B. Rowel, P.M. *Coping And Control: Science Teaching Strategies In Botswana*. Qualitative studies in education, Vol.6, No. 3, 1993.p 198-209. Refs.
- Prouty-Harris, D. (2003). The Case for Classrooms: A Collaborator's Perspective on Lessons Learned from the Improving Educational Quality (IEQ) Project. Background paper commissioned by ADEA in the framework of *The Challenge of Learning Study*.
- Qorro, M.A.S. 2001. "The Language Medium of Instruction in Secondary Schools". In A.F. Lwaitama, E.G. Mitalo & L. Mboma, eds, *The Multi-dimensional Crisis of Education in Tanzania: Debate and Action*. Dar es salaam: University of Dar es Salaam Convocation, pp. 105-117.
- Qorro, Martha (1997). "The Role and Place of Language in Education and Society: The Case of Kiswahili and English in Tanzania". In *Papers in Education and Development*, Volume No. 18, pp. 129-144.
- Rajabu, A. R. (2000). Teachers' education in Tanzania. In J. C. J. Galabawa et al (eds.), *The quality of education in Tanzania: Issues and experience*. Dar es Salaam: Faculty of Education.
- Rathedi, M. (1991, June). Improving the supply and quality of teachers for basic education. Paper presented at the National Conference on Education for All. Gaborone, Botswana.
- Ridell, A. R. (1997). Assessing designs for school Effectiveness research and school improving in developing countries. *Comparative Education Review*, 41 (2).
- Ridell, A. R. (1989). Focus on challenges to Prevailing Theories. An Alternative Approach to the Study of School Effectiveness in Third World Countries. *Comparative Educational Review*, 33 (4).
- Rollnick, M., Manyatsi, S., Lubben, F., & Bradley, J. (1998). A model for studying gaps in education: A Swaziland case study in the learning of science. *International Journal of Educational Development*, 18, 453-465.
- Rosenshine, B.V. & al. (1986). Teaching Functions In M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3rd edition, pp. 376-391). New York : Macmillan.
- Rosenshine, b.v. (1986a). Vers un enseignement efficace des matières structurées In M. Crahay, D. Lafontaine (Eds). *L'art et la science de l'enseignement*. (pp. 304-305). Bruxelles : Labor.
- Rosenshine, B.V. (1986b), Synthesis of Research on Explicit Teaching. *Educational Leadership*, 43(7), pp. 60-69.
- Rosenshine, B.V. (1997a). Advances in Research on Instruction in J.W. Lloyd, E.J. Kameanui, and D. Chard (Eds.) *Issues in educating students with disabilities* Chapter 10) Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum: Pp. 197-221. <http://epaa.asu.edu/barak.html> .
- Rosenshine, B.V. (1997b). The Case for Explicit, Teacher-led, Cognitive Strategy Instruction. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. March 24-28 <<http://epaa.asu.edu/barak/barak1.html>>
- Ross, W. E., Cornett, J. W. and McCutcheon, G. (Eds.) (1992). *Teacher Personal Theorizing: Connecting Curriculum Practice, Theory, and Research*. New York: State University of New York Press.
- Roy-Campbell, Z. and M. A.S. Qorro (1997). Language crisis in Tanzania: The myth of English versus Education. Dar-Es-Salaam: Mkuki na Nyota Publishers.
- Rubagumya, C. M (1999). "Choosing the Language of Instruction in Post-Colonial Africa: Lessons from Tanzania". In *Papers in Education and Development*, Volume 20, pp. 125-142.

- Rubagumya, C.M (1997). "Disconnecting Education: Language as a Determinant of Quality in Education in Tanzania". In *Journal of Linguistics and Language in Education* (New Series), pp. 81-93.
- Russell, T. and Munby, M. (Eds.) (1992), *Teachers and Teaching: From classroom to reflection*. New York: Falmer Press.
- Samoff, J. Sebatane, E. M., and Dembélé, M. (2001). *Scaling Up by Focusing Down: Creating Space to Expand Education Reform*. Background paper commissioned by ADEA. Paris: ADEA.
- Sampa, F. (2003). *The Zambian Primary Reading Programme (PRP) 'Improving Access and Quality Education in Basic Schools'*. Case study commissioned by ADEA in the framework of the *Challenge of Learning Study*. Paris: ADEA.
- Scheerens, J. (1999). *School effectiveness in developed and developing countries: A review of the literature*. Washington, D. C.: The World Bank.
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Schubert, J. G. (2003). *The Multi-Faceted Reality of Quality Improvement: Moving Toward Clarity*. In A. Verspoor (Ed.). *The challenge of learning: Improving the quality of basic education in Sub-Saharan Africa*. Discussion Paper commissioned by ADEA. Paris: ADEA.
- Schwille, J., Dembélé, M. and Diallo, A. M. (2001). *Teacher Improvement Projects in Guinea: Lessons Learned From Taking a Program to National Scale*. *Peabody Journal of Education, Global Issues in Education*, Stephen P. Heyneman (Ed.), Vol. 76, numbers 3 & 4, 102-121.
- Sebatane, E. M. (1993). *The role of the school committee in the educational management of post-primary schools in Lesotho*. Unpublished MEd Dissertation. Roma: National University of Lesotho.
- Shongwe, A. B. (1996). *Teacher education towards 2000 : Improving the college programmes in Swaziland*. In *Proceedings of the Southern Africa Society for Education Conference*, Royal Swazi Sun Convention Centre, 30 August – 1 September, 1996.
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. S. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Sow, P. M. (2001). *Les cahiers de charges au Sénégal*. Case study commissioned by ADEA. Paris: ADEA.
- Sprey, M. and Dlamini, B. (1994). *An Observation study of teaching at pre schools*. Kwaluseni : University of Swaziland.
- Storeng, M. (2001). *Giving learners a chance: Learner-centredness in the reform of Namibian teaching*. Unpublished Ph.D. thesis. Stockholm: Institute of International Education.
- Tabulawa, 1998 . *Pedagogical Styles as Paradigms: Towards an Analytical Framework for Understanding Classroom Practice in Botswana*.
- Tabulawa, R. *Teachers perspective on classroom practice in Botswana: Implications for pedagogical change*. 3rd Biennial National Conference Of Teacher Education Gaborone 25-29 August 1997
- Tafa, E. (2001). *Teacher socialisation in Botswana junior secondary schools: A critical qualitative analysis of the teaching methods of seven new teachers*. Unpublished Ph.D. thesis. University of Birmingham.
- Tharp, and Gallimore, (19xx).

- Thompson, C. L. and Zeuli, J. S. (1999). The Frame and the Tapestry: Standards-Based Reform and Professional Development. In L. Darling-Hammond and G. Sykes (Eds.). *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (pp. 341-375). San Francisco: Jossey-Bass.
- Thwala, E. et al. (1996). *Formative evaluation of remediation and enrichment of the Continuous Assessment Programme in Swaziland*. National Curriculum Centre.
- Thwala, K. D. (1999). An investigation of the problems of continuous assessment (CA) as perceived by teachers in Swaziland . B.Ed. Thesis. University of Swaziland.
- Tsonope, J. (1994). Prospects For Indigenous Languages Of Botswana: Implications of The Government White Paper. MOSENODI: *Journal of the Botswana Education Research Association*, 3(2).
- Tungesvik, R. (1999). *To make every child a successful learner : Continuous assessment as a contribution to quality improvement in primary education in Swaziland*. University of Oslo, Institute for Educational Research.
- UNESCO (1968, July). Conference on Education and Scientific and Technical Training in relation to Development in Africa, Nairobi.
- van Graan, M. et al. Practising critical reflection in teacher education: Case study of three Namibian teacher development programmes. Commissioned by ADEA in the framework of *The Challenge of Learning Study*. Paris: ADEA
- Van Wing, J. (1959). *Etudes Bacongo, Sociologie, religion et magie*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Walberg J. Herbert and Paik, J. Susan (2000). *Effective Educational Practices*. Educational Practices Series-3. International Academy of Education UNESCO.
- Weva, K. (2003). Le rôle et la formation des directeurs d'écoles en Afrique. Background paper commissioned by ADEA in the framework of *The Challenge of Learning Study*. Paris: ADEA
- Wilson, S. M., Shulman, L. S. and Richert, A. E. (1987). 150 Ways of knowing: Representations of Knowledge in Teaching. In J. Calderhead (ed.), *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassel.
- Wohlstetter, P. et Briggs, K. (1994). The principal's role in school-based management. *Principal*. 14-17.
- World Congress of Comparative Education (July, 1998). *Interfacing Education Research with Policy*. Cape Town: 10th WCCE.
- Yakouba, Y. et al (2003). L'implantation de la Nouvelle Approche Pédagogique (NAP) dans l'enseignement primaire au Cameroun. Case study commissioned by ADEA in the framework of *The Challenge of Learning Study*. Paris: ADEA.