



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

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

Etude de cas nationale République de Guinée

La réforme de la formation initiale des maîtres en Guinée (FIMG) : étude-bilan de la mise en oeuvre

Ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle

*Elhadj Alpha Mamadou Bah
Baba Diané
Misbabou Fofana
Djibril Fofana
Ibrahima Bar
Sékou Fernandez
Kadiatou Bah*

Coordonnateur thématique
Martial Dembélé

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

NE PAS DIFFUSER

Doc 4.C

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 des auteurs et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

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	8
2. INTRODUCTION	11
3. CONTEXTE	13
3.1. CONTEXTE SOCIO-ECONOMIQUE, EDUCATIF ET INSTITUTIONNEL.....	13
3.2. BREF HISTORIQUE DE LA FORMATION INITIALE DES MAITRES EN GUINEE	14
3.3. DIAGNOSTIC SOMMAIRE DE LA FORMATION INITIALE DES MAITRES AVANT LA REFORME	15
3.4. PROBLEMES SPECIFIQUES	16
3.4.1. Arrêt de recrutement à la fonction publique.....	16
3.4.2. Besoins pressants d'enseignants	16
3.4.3. Urgence de la commande de nouveaux maîtres	17
3.4.4. Inadaptation de l'école d'application aux exigences d'une formation accélérée.....	17
4. LA REFORME DE LA FORMATION INITIALE DES MAITRES : OBJECTIFS ET STRATEGIES LEGISLATIVES	18
4.1. OBJECTIFS	18
4.1.1. Objectif général.....	18
4.1.2. Objectifs spécifiques.....	18
4.2. STRATEGIES LEGISLATIVES.....	18
4.2.1. Le recrutement des élèves maîtres.....	19
4.2.2. Gestion des sortants	21
5. ORIENTATIONS CONCEPTUELLES, MODELE DE FORMATION ET MODALITES DE LIVRAISON	22
5.1. PHILOSOPHIE EDUCATIVE ET MODELE DE FORMATION.....	22
5.2. ORGANISATION GENERALE ET FONCTIONNEMENT DU MODELE	22
6. MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME DE FORMATION	25
6.1. CURRICULUM ET PEDAGOGIE.....	25
6.1.1. La formation en institution	26
6.1.2. La formation pratique	26
6.1.3. La certification	31
6.2. MESURES ET ACTIONS D'ACCOMPAGNEMENT	31
6.2.1. Manuels et matériels didactiques	31
6.2.2. Partenariat	32
6.2.3. Stratégies externes.....	32
6.3. SUIVI/EVALUATION DU PROGRAMME.....	32
6.3.1. Suivi pédagogique	33
6.3.2. Suivi de proximité par la direction de l'ENI	33
6.3.3. Études	33
6.3.4. Pilotage du projet.....	34
6.4. COUT DU PROGRAMME	34
6.4.1. Décaissement du compte de crédit par catégorie :.....	35
6.4.2. Essai de détermination du coût unitaire de la formation initiale du maître « FIMG ».....	35

7. RESULTATS OBTENUS.....	37
7.1. RESULTATS QUANTITATIFS	37
7.2. RESULTATS QUALITATIFS	38
7.2.1. <i>L'évaluation thématique sur la formation initiale des maîtres et la double vacation.....</i>	<i>38</i>
7.2.2. <i>L'évaluation des compétences pédagogiques des maîtres en Guinée : une étude comparative entre les maîtres des formations antérieures et ceux issus du projet FIMG.....</i>	<i>46</i>
7.2.3. <i>La gestion des contractuels et leur impact sur le fonctionnement du système éducatif guinéen, Gestion du Personnel/MEPU-EC, avril 2001.....</i>	<i>49</i>
7.2.4. <i>Essai comparatif dans l'évaluation de la qualité.....</i>	<i>50</i>
7.3. ÉVALUATION GLOBALE DE L'IMPLANTATION DE LA REFORME.....	51
7.3.1. <i>Points forts.....</i>	<i>51</i>
7.3.2. <i>Faiblesses et contraintes rencontrées.....</i>	<i>54</i>
8. RECOMMANDATIONS	62
8.1. DE L'ARTICULATION DE LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE	62
8.2. DE LA POURSUITE DU PERFECTIONNEMENT ET DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES PEN ET DES CPMF	62
8.3. DE L'AMELIORATION DU MODELE ET DU PROGRAMME DE FORMATION INSTITUTIONNELLE ET PRATIQUE	63
8.4. DES MESURES INCITATIVES.....	63
8.5. DE L'UTILISATION OPTIMALE DES RESSOURCES DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES.....	63
9. CONCLUSION	64
10. ANNEXE	66
11. BIBLIOGRAPHIE	69

Tableaux

Tableau 1	Répartition des élèves/maîtres par promotion	9
Tableau 2	Répartition du budget	34
Tableau 3	Dépenses de salaire, enseignants et encadrement	36
Tableau 4	Distribution des enseignants en formation par cohorte et par genre	37
Tableau 5	Répartition selon le type de formation	39
Tableau 6	Répartition selon l'ancienneté	40
Tableau 7	Répartition selon la durée de la formation professionnelle initiale (%)	41
Tableau 8	Répartition des maîtres FIMG ayant une formation professionnelle de six mois et un an	41
Tableau 9	Répartition des maîtres selon le complément de formation reçu	41
Tableau 10	Répartition des maîtres selon le niveau d'éducation	42
Tableau 11	Répartition des élèves des maîtres FIMG et non FIMG selon le score global (2ème et 5ème années)	43
Tableau 12	Scores moyens des élèves encadrés par les maîtres ayant reçu différentes formations	43
Tableau 13	Scores moyens des élèves selon le genre, l'âge, le redoublement, la disponibilité d'un livre de lecture et la fréquentation d'une école coranique	45
Tableau 14	Répartition selon la formation	48
Tableau 15	Statistiques du recrutement des élèves-maîtres du projet « FIMG »	66

Graphiques

Graphique 1	Représentation graphique de la répartition des promotions	9
Graphique 2	Représentation de la distribution en cohortes	37

Acronymes et abréviations

ADEA	Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique
Bac1	Baccalauréat première partie
Bac2	Baccalauréat deuxième partie
BND	Budget National de Développement
CPMF	Conseiller Pédagogique Maître Formateur
DCE	Direction Communale de l'Éducation
DEV-C	Direction de l'Éducation de la Ville de Conakry
DNEE	Direction Nationale de l'Enseignement Élémentaire
DNFPPP	Direction Nationale de la Formation et du Perfectionnement Professionnel des Personnels
DPE	Direction Préfectorale de l'Éducation
DPSP	Direction Pédagogique Sous-Préfectorale
ÉNI	École Normale d'Instituteurs
EPT	Éducation Pour Tous
FIMG	Formation Initiale des Maîtres en Guinée
GAP	Groupe d'Action Pédagogique
GNF	Nouveau Franc Guinéen
INRAP	Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique
IRE	Inspection Régionale de l'Éducation
ISSEG	Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée
MEF	Ministère de l'Économie et des Finances
MEPUEC	Ministère de l'Enseignement Pré-universitaire et Éducation civique
MESRS	Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
METFP	Ministère de l'Enseignement technique et de la Formation Professionnelle
NFQE	Niveaux Fondamentaux de Qualité et d'Équité
PASE	Programme d'Appui au secteur de l'Éducation
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PEN	Professeur d'École Normale
PPF	Facilité de Préparation du Projet
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
UQAM	Université du Québec à Montréal

1. RESUME

1. De 1992 à 1998, la Guinée a recruté ses futurs instituteurs parmi les élèves qui totalisaient 12 années d'études (niveau BEPC) et leur donnait une formation en trois années. Parce que ces futurs instituteurs montraient des faiblesses criantes dans la connaissance des disciplines qu'ils auraient à enseigner à leurs élèves, cette formation en trois ans se concentrait surtout sur le contenu du programme et ne prêtait que peu d'attention à la formation pédagogique des maîtres. Cette formation était donnée dans le cadre confortable d'une école d'application rattachée à l'école normale d'instituteurs (ENI). Le ratio élèves-maîtres/professeur d'Ecole normale était plutôt bas, puisqu'il était d'environ 10 / 1, ce qui avait pour conséquence d'avoir des coûts de formation très élevés et des résultats assez bas en terme du nombre de maîtres formés. En même temps, l'Education nationale avait de plus en plus besoin d'instituteurs, si bien qu'en 1998, les huit ENI n'étaient pas en mesure de produire plus de 200 instituteurs par an, alors que le déficit en maîtres était évalué à 2 000 pour l'année scolaire 1998/1999.

2. C'est dans ce contexte qu'en février 1998, le gouvernement guinéen a obtenu un prêt de la Banque mondiale appelé « *Prêt en matière d'innovations pour l'apprentissage* » dont le but était d'atténuer les effets de la crise annoncée. Le pays avait besoin de 2 000 instituteurs supplémentaire pour la rentrée scolaire 1998. S'ajoutait à ce grand besoin, la nécessité de repenser les programmes de formation initiales des maîtres étant donné le coût exponentiel et la mauvaise productivité du modèle qui prévalait alors. Le défi qu'il convenait de relever était d'élaborer un programme capable de former 6 000 instituteurs sous contrat en trois ans, à des coûts unitaires peu élevés, tout en conservant la qualité de la formation. Avec le concours d'une université québécoise, la Guinée a élaboré un modèle de formation en deux ans, connu sous le sigle de FIM-G, construit sur le modèle dual allemand de formation professionnelle et dont les concepts de base étaient régis par une pédagogie active, un recentrage sur l'apprentissage, une pratique réflexive et le constructivisme social.

3. La première année de la formation se compose de cours à l'Ecole normale d'instituteurs, portant essentiellement sur les disciplines fondamentales telles que : le français, les maths, les sciences et la technologie et les sciences sociales, ainsi que sur la psychopédagogie et l'évaluation de l'apprentissage. L'année académique intercale entre les cours des périodes de formation pratique dans des écoles primaires associées. Les cours sont donnés à l'ENI par les professeurs de l'Ecole normale et la formation pratique est contrôlée par des conseillers pédagogiques/maîtres formateurs en collaboration avec le maître associé et le directeur associé. La seconde année est consacrée à la formation pratique et l'élève-maître ou futur instituteur assume la responsabilité totale de la classe. Au cours de cette année-là, le futur instituteur ou la future institutrice reçoit encore le soutien d'un conseiller pédagogique ainsi que du maître associé. Plusieurs élèves-maîtres sont affectés dans la même école afin qu'ils puissent s'entraider et devenir des collègues.

4. L'objectif quantitatif a été facilement atteint, au delà de toute espérance puisque 7 162 nouveaux instituteurs (dont 37 % d'institutrices) ont été formés en juin 2003. En d'autres termes, le programme a pu former 2 496 enseignants par an, comparé à moins de 200 auparavant. Le coût unitaire de la formation est estimé à 1 484 288 francs guinéens, soit environ 680 euros.

5. On peut attribuer ce résultat extraordinaire à l'élaboration et à la mise en oeuvre de deux versions du modèle : un cycle court, dénommé formation d'urgence et un cycle long dénommé formation régulière. Le cycle court comportait trois phases : 3 mois de cours à l'ENI (de juillet à septembre), suivi de 9 mois de formation pratique et, enfin, 3 mois de cours théoriques à l'ENI (juillet à septembre). La formation dite régulière

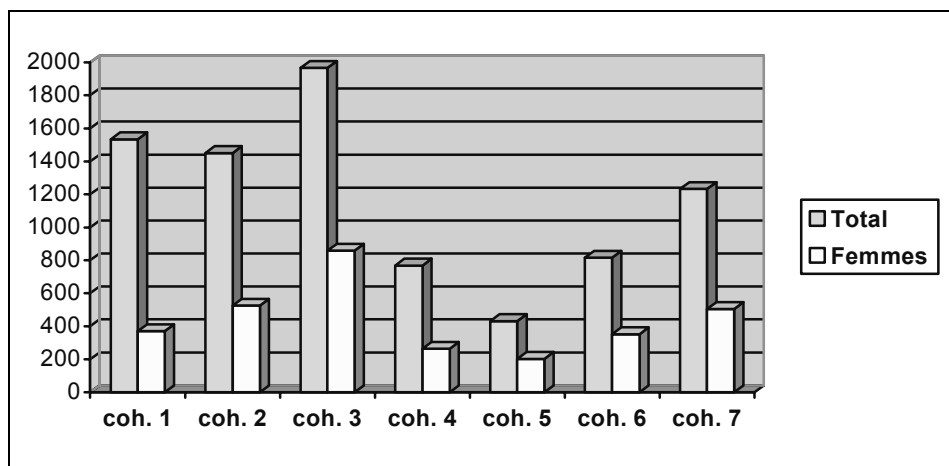
comportait deux phases : 9 mois de cours à l'ENI (d'octobre à juin), entrecoupés par trois périodes de formation pratique définies comme la période d'observation, la période d'imprégnation et la période de responsabilité ; il y avait ensuite 9 mois de formation pratique en pleine responsabilité de la classe.

6. Cette stratégie a permis d'accroître la productivité des ENI. Elles travaillaient 12 mois sur 12 depuis 1998 et avaient formé 7 promotions d'élèves-maîtres d'août 1998 à juin 2003 (voir tableau et graphique ci-dessous). La 7^{ème} promotion sortira en décembre 2003.

Tableau 1 Répartition des élèves/maîtres par promotion

Promotions	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 répartition des promotions



7. Au-delà de ces chiffres, on considère que les diplômés de ce programme sont au moins aussi bons que les diplômés des programmes précédents. Pour affirmer cela, on s'appuie sur une évaluation effectuée en 2002 par le *Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC)*. L'un des objectifs de cette évaluation était de vérifier l'efficacité des deux premières promotions issues du nouveau programme en les comparant aux instituteurs autrefois formés au sein de ENI « ancien modèle » et les anciennes Ecoles normales primaires (ENP). L'efficacité des maîtres a été mesurée à partir des notes obtenues par les élèves dans deux tests écrits en mathématiques et en français qui ont été passés par un échantillon national de 2880 élèves de C1 et de CM2 au début et à la fin de l'année scolaire. L'analyse des données fournies par les tests a révélé les points suivants :

- Les élèves du CM2 dont les maîtres sortaient du programme FIMG ont eu de meilleurs résultats que les élèves sortis des programmes de formation antérieurs.
- On obtient des résultats complètement différents chez les élèves du CE2, même si les notes obtenues par les élèves dont les maîtres sont issus du programme FIMG sont très proches des notes des élèves dont les maîtres sont issus de l'ancien modèle des ENI.
- Mais de façon générale, les élèves dont les maîtres sortaient du programme FIMG ont mieux réussi que les élèves dont les maîtres étaient issus des ENI ou ENP ancien modèle.
- Il est intéressant de noter que les élèves dont les maîtres appartenaient à la seconde promotion FIMG ont obtenu de meilleurs résultats par rapport aux élèves de la première promotion FIMG, mais aussi par rapport aux élèves dont les maîtres étaient issus des ENP et ENI ancienne formule.

8. La quatrième conclusion suggère qu'il y a eu une amélioration de la formation entre la première et la seconde promotion. Cela est d'autant plus important que la formation initiale des 20 000 nouveaux instituteurs dont la Guinée aura besoin dans les dix prochaines années aura lieu dans le cadre de cette nouvelle formule. Cela veut dire qu'il faudra doubler le corps enseignant primaire en Guinée. Il faudra prêter la plus grande attention au plan de carrière qu'on pourra offrir à ces instituteurs contractuels qu'on leur a promis depuis le début de ce programme, mais qui n'existe pas encore. Cela a de grandes implications sur le plan financier, administratif et juridique.

2. INTRODUCTION

9. La République de Guinée a initié en 1998, une réforme de la formation initiale des maîtres dont la finalité est de former rapidement et à moindre coût des maîtres afin de résorber les besoins quantitatifs importants en nouveaux maîtres tout en préservant la qualité. Dans cette optique, elle a défini et mis en œuvre un modèle de formation en alternance qui permet d'offrir une formation en institution d'un an à des jeunes ayant déjà une bonne maîtrise des disciplines scolaires. Cette formation axée sur les principales didactiques est suivie d'une autre année de formation pratique au cours de laquelle, tout en étant en formation, l'élève maître est responsable d'une classe sous la supervision d'un conseiller pédagogique et d'un maître associé.

10. Le coût global du projet d'implantation de la réforme était de 4,3 millions de dollars américains financé à concurrence de 95 % par la Banque Mondiale et un fonds de contrepartie de 5 % du Gouvernement de la République de Guinée. Mis en vigueur le 3 septembre 1998, il a été clôturé le 31 mars 2002. Il visait la formation et l'insertion socioprofessionnelle de 6 000 nouveaux maîtres contractuels de manière à pourvoir en maîtres les classes sans maîtres des écoles primaires de Guinée. Malgré les contraintes rencontrées, le projet a réussi à atteindre cet objectif en utilisant plusieurs stratégies dont, entre autres, l'adoption de deux cycles : le cycle court (formation d'urgence) et cycle long (formation régulière).

11. La formation dite d'urgence s'effectue dans un cadre de formation réalisé en trois temps : 3 mois de formation en institution (juillet à septembre), 9 mois de formation pratique (Octobre à Juin) en responsabilité de classe et suivi d'un retour en institution de 3 mois (juillet à septembre). La formation dite régulière s'effectue dans un cadre de formation réalisé en deux temps : la formation en institution dure 9 mois (octobre à juin) et est ponctuée de trois stages pratiques (d'observation, d'imprégnation, et de responsabilité) et la formation pratique dure 9 mois et implique une responsabilité de classe pour les élèves-maîtres.

12. Cette stratégie a permis d'augmenter le rendement des ENI, qui ont fonctionné 12 mois sur 12 depuis 1998. Ainsi, sept (7) cohortes d'élèves maîtres ont été recrutées et formées d'août 1998 à juin 2003 (trois en formation d'urgence et quatre en formation régulière). Ces sept (7) cohortes recrutées et formées totalisent plus de 7 000 nouveaux maîtres avec un taux de présence féminine de 37 %.

13. L'étude de cas qui fait l'objet du présent rapport vise à faire le bilan de cette expérience à partir de la documentation existante, notamment le rapport d'achèvement du projet d'implantation de la réforme et les données et rapport de (i) *l'évaluation thématique sur la formation initiale des maîtres en Guinée et la double vacation*, (ii) *l'évaluation des compétences pédagogiques des maîtres* et (iii) *l'étude de la gestion des contractuels et leurs impacts sur le système éducatif*. Ces trois opérations ont été conduites respectivement par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), le Consortium international de développement en éducation (CIDE) et le Groupe de travail sur la profession enseignante/section francophone de l'ADEA. Les questions suivantes ont animé l'étude de cas :

- Quelles sont les orientations conceptuelles de la réforme?
- Quelle est l'efficacité du modèle de formation adopté? Quel en est le coût?
- Quels sont les facteurs explicatifs de l'efficacité du modèle?
- Quels mécanismes de suivi/évaluation ont été mis en place pour réguler la mise en œuvre de la réforme? Comment ont-ils fonctionné?

- Quelles leçons peut-on tirer de cette expérience, dans la perspective du développement du modèle?

14. Le rapport comprend six (6) parties. Après une contextualisation de la réforme, il traite des points ci-après :

- La réforme de la formation initiale des maîtres
- Les orientations conceptuelles, modèle de formation et modalités de livraison
- La mise en œuvre du programme de formation
- Les résultats obtenus
- Des recommandations sont proposées dans la perspective du développement éventuel du modèle

3. CONTEXTE

3.1. Contexte socio-économique, éducatif et institutionnel

15. La République de Guinée couvre une superficie de 246 857 Km². Elle est située au sud-ouest de l'Afrique Occidentale entre les 7° et 12° de latitude nord, les 8° et 15° de longitude ouest. Elle est limitée à l'ouest par l'océan atlantique sur plus de 300 km, au nord-ouest par la Guinée-Bissau, au nord par le Sénégal et le Mali, à l'est par la Côte d'Ivoire et au sud par le Libéria et la Sierra Léone.

16. La Guinée est subdivisée en quatre régions naturelles assez distinctes les unes des autres et homogènes intérieurement : la Basse Guinée ou Guinée Maritime, la Moyenne Guinée, la Haute Guinée et la Guinée Forestière couvrant respectivement 18 %, 20 %, 40 % et 22 %. Le territoire de la Guinée est découpé en huit régions administratives dont Conakry, la capitale, trente trois préfectures et trente huit communes dont cinq à Conakry.

17. A chacune de ces structures administratives correspond une structure de l'Éducation. C'est ainsi qu'il y a la Direction de l'Éducation de la Ville de Conakry (DEV-C) et au niveau de chaque région, une Inspection Régionale de l'Éducation (IRE). Au niveau préfectoral, une Direction Préfectorale de l'Éducation (DPE) et à Conakry les Directions Communales de l'Éducation (DCE).

18. En 1997, (l'année d'avant le démarrage du projet « FIMG »), la population Guinéenne était estimée à 7 164 893 d'habitants (soit une densité de 30 habitants au Km²) avec un taux de croissance démographique de 2.8 %.

19. Pour la même année de base, la population des enfants en âge d'aller à l'école était estimée à 1 322 060 (18% de la population totale) dont 674 251 filles (soit 51 % des enfants à scolariser). Le taux d'admission en 1^{ère} année était de 40,31 % pour l'ensemble, 33,80 % pour les filles et 65,48 % pour les garçons alors que le taux de scolarisation était de 51,04 % dont 36,94 % pour les filles et 65,70 % pour les garçons.

20. Le système éducatif en Guinée est géré par trois départements ministériels : l'Enseignement Pré-Universitaire et l'Éducation Civique (MEPU-EC), l'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle (MET-FP), l'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique (MESRS).

21. Les structures du système éducatif guinéen sont identiques à celle qu'on retrouve dans les pays francophones d'Afrique et comprennent les niveaux ci-dessous :

- l'Enseignement Primaire
- l'Enseignement Secondaire Général
- l'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle
- l'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique
- l'Éducation non formelle (alphabétisation et centre NAFA)

22. Il faut mentionner qu'en plus de ces niveaux, l'enseignement Pré-scolaire (maternelle, Jardin d'enfants etc.) existe et relève du Ministère des Affaires sociales de la Promotion Féminine et de l'Enfance.

23. Le 19 septembre 1989, le Gouvernement a adopté une *Déclaration de Politique Educative* qui a indiqué pour la période 1990-2000, les principaux objectifs en matière d'éducation et de formation:

- l'augmentation de la part consacrée à l'éducation dans le budget national ;
- l'expansion de l'enseignement primaire ;
- l'amélioration de la qualité du système éducatif ;
- l'élimination des disparités entre zones urbaines et rurales d'une part, et entre filles et garçons d'autre part.

24. C'est ainsi que cette *Déclaration de Politique Educative*, qui a donné la priorité à l'enseignement élémentaire, est devenue le cadre de référence de toutes les interventions dans le secteur de l'éducation et visait les objectifs ci-après :

- **Sur le plan quantitatif** : Atteindre un taux d'inscription de 70 % en 1^{ère} année et un taux brut de scolarisation de 53 % en 2000. Ce qui implique l'extension du réseau scolaire par la construction de nouvelles salles de classe (de 200 à 800 annuellement) et le recrutement de nouveaux enseignants (de 500 à 1 400 annuellement) ;
- **Sur le plan qualitatif** : (i) personnel enseignant en nombre suffisant et bien formé, (ii) existence de moyens pédagogiques, (iii) infrastructures scolaires implantées suivant les techniques de la carte scolaire en vue de rapprocher l'école des familles, (iv) prise en compte des mesures compensatoires pour atténuer les coûts de l'ajustement subis par les couches défavorisées de façon à promouvoir l'équité par des programmes spéciaux pour les filles et les enfants de 7 ans et le renforcement des programmes d'alphabétisation.

25. En Guinée, la formation initiale des maîtres se donne dans les Écoles Normales d'Instituteurs (ENI). Au nombre de 8, celles-ci relèvent de la Direction Nationale de la Formation et du Perfectionnement Professionnel des Personnels (DNFPPP) du Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (MET-FP). Ce Département joue alors le rôle de prestataire de service pour le Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Éducation Civique (MEPU-EC) qui engage et utilise les nouveaux maîtres, en tant que bénéficiaire.

3.2. Bref historique de la formation initiale des maîtres en Guinée

26. La Guinée qui a naguère appartenu au système colonial français a accédé à l'indépendance nationale en octobre 1958. Dès lors, pour faire face à ses responsabilités en matière d'éducation et d'enseignement de ses enfants, elle a eu recours à diverses méthodes pour former ses enseignants :

- recrutement sur titre de moniteurs d'enseignement, d'instituteurs adjoints et d'instituteurs ordinaires qui vont se former à la tâche,
- formation initiale académique et pédagogique pour une durée variable de 2 à 3 ans dans les Écoles Normales Primaires (ENP) et les Écoles Normales d'Instituteurs (ENI), respectivement d'instituteurs adjoints stagiaires et d'instituteurs ordinaires stagiaires qui seront titularisés à leur poste dans le temps, après avoir satisfait aux exigences d'une commission pédagogique ad hoc.

27. L'avènement de la 2^{ème} République en avril 1984 a introduit de nouvelles dimensions dans la gestion des personnels relevant de la Fonction Publique, et particulièrement dans le recrutement de nouveaux enseignants. Les contraintes de la politique d'ajustement structurel ont conduit à un tarissement du recrutement d'enseignants dans le secteur public, de sorte que pendant plusieurs années, les

institutions de formation initiale des maîtres (les ENI) ont fonctionné au ralenti, les élèves maîtres sortants n'étant assurés d'aucune embauche dans les établissements publics. Le secteur de l'enseignement privé naissant a de ce fait tiré profit de cette situation ambiguë où l'État forme des enseignants d'un côté, et de l'autre construit ou encourage la construction de nombreuses salles de classe, mais n'arrive pas à employer ces enseignants formés pour faire fonctionner les classes.

28. C'est alors qu'a vu le jour et s'est développée l'idée d'engager des instituteurs contractuels par l'État. Ainsi, tous les sortants des ENI, entre 1990 et 1995 et qui n'avaient pas eu un premier emploi (ils étaient plus de 3 000), ont été soumis à un test de sélection. Les 624 plus performants ont directement été engagés à la Fonction Publique, tandis que les autres restants ont été inscrits par catégories en recyclage dans les ENI avant leur engagement comme contractuels : Formation de recyclage de courte durée de trois mois pour les enseignants de niveau moyen, et de longue durée de six mois pour les plus faibles.

29. A mesure que les années passaient, le fossé séparant la demande d'enseignants de plus en plus croissante, et la possibilité d'offre de ces enseignants à partir des ENI s'est considérablement élargi. Par exemple, en 1998, alors que les besoins en nouveaux enseignants du primaire se chiffraient au-delà de 2 000, l'ensemble des ENI ne pouvait même pas livrer 200 sortants sur une période de formation de 3 ans.

3.3. Diagnostic sommaire de la formation initiale des maîtres avant la réforme

30. Le niveau de recrutement des élèves-maîtres était la 12^{ème} année à partir de 1992 qui coïncide avec la sortie de la première promotion des Professeurs d'école normale (PEN), après avoir été pendant longtemps la 10^{ème} année (1984 à 1990), malheureusement dans un contexte où la progression des élèves dans le système de l'école secondaire n'impliquait pas vraiment l'application d'une évaluation rigoureuse et des critères de passage bien définis. On constatait que bien des candidats étaient très faibles. Cette situation a eu pour conséquence le recours à une formation axée sur les contenus disciplinaires. Malgré cela, on observait toujours des lacunes à la sortie, sans compter une carence notoire en didactique et en psychopédagogie.

31. La formation pratique était fort incomplète, même si elle se réalisait lors des 3 années, avec des objectifs progressifs devant conduire jusqu'à une prise en charge partielle d'une classe. Cette formation se réalisait sous forme de stages dans un milieu simulé appelé « école d'application ». La nature de ces stages était plus axée sur le mode de répétition du modèle d'enseignement préconisé par les Conseillers Pédagogiques Maîtres Formateurs (CPMF) présents dans les écoles d'application. Ces stages ne conduisaient que très peu à une responsabilisation réelle de l'élève - maître vis-à-vis de la classe. Aucune gestion particulière n'était faite pour l'insertion des nouveaux maîtres dans les écoles du primaire.

32. Les programmes de l'enseignement élémentaire n'étaient pas pris en compte dans la préparation des plans d'enseignement proposés ou simulés avec les élèves-maîtres dans les ENI. On ne trouvait presque pas de copies des programmes, surtout au niveau des ENI. Le toilettage de ces programmes de l'enseignement élémentaire avait été lancé avant le démarrage du projet FIMG ; et les ENI n'étaient que très peu impliquées, en dehors de celle de Conakry.

33. Le ratio élèves-maîtres/Professeurs d'École Normale était très faible (environ un pour dix); ce qui entraînait un coût de fonctionnement très élevé. La durée de 3 ans ne faisait qu'accroître le coût unitaire de formation. Les ENI n'avaient pas de

budget de fonctionnement, les équipements et les matériels pédagogiques et didactiques étaient insuffisants.

34. Tous ces facteurs ont entraîné une importante dégradation de la qualité de la formation dans les ENI, contribuant ainsi à l'abaissement du niveau général de la qualité de l'enseignement au primaire.

35. Avec l'appui financier du Programme d'ajustement sectoriel de l'éducation (PASE) et l'émergence d'une plus grande prise en charge du fait éducatif de la part des communautés au niveau local, l'intensification des efforts de construction scolaire a permis d'améliorer l'accès général à l'éducation. Cet effort de construction, conjugué avec une plus grande responsabilité des régions et une mobilisation des populations à la base autour de l'école a entraîné un accroissement de la demande des populations elles-mêmes en enseignants qualifiés, et pour une école plus efficace.

36. C'est dans le but de répondre à la demande sans cesse croissante de nouveaux enseignants que la République de Guinée a négocié avec la Banque Mondiale et mis en œuvre en juillet 1998 un projet novateur de formation initiale des maîtres dénommé projet de Formation Initiale des Maîtres en Guinée (FIMG). Ce projet de type « LIL » (Learning and Innovation Loan - Prêt pour l'Apprentissage et l'Innovation) relève des nouveaux instruments de la Banque Mondiale.

3.4. Problèmes spécifiques

37. En plus de cette problématique de la formation initiale des maîtres, certains problèmes spécifiques méritent d'être mentionnés :

3.4.1. Arrêt de recrutement à la fonction publique

38. L'arrêt du recrutement d'enseignants à la Fonction Publique, conformément aux injonctions des institutions de Bretton Woods dans le cadre du programme d'ajustement structurel, alors que les Écoles Normales d'Instituteurs continuaient à en former, a progressivement contribué à la constitution d'un effectif considérable d'instituteurs diplômés sans emploi. Le paradoxe a donc consisté à voir naître et s'accroître en Guinée entre 1990 et 1995, une masse non négligeable d'instituteurs en chômage, pendant que l'État, les ONG et les communautés à la base avaient de plus en plus besoin de maîtres pour occuper les nouvelles classes construites.

3.4.2. Besoins pressants d'enseignants

39. En Guinée, les besoins chaque année accrus d'enseignants au primaire s'expliquent par les facteurs conjugués ci-dessous :

- En 1998-1999, sur 1 392 293 enfants scolarisables de 7 à 12 ans, 726 561 seulement étaient scolarisés avec un taux brut de scolarisation de 53.5 %, alors que l'option d'une scolarisation universelle a déjà été affirmée.
- En 1998-1999, si chacun des 15 512 enseignants du primaire avait tenu une classe (ce qui est illusoire), il en manquerait encore 998 pour couvrir l'ensemble des 16 510 classes existantes; sans tenir compte de la nécessaire exigence de nouveaux maîtres pour la normalisation des effectifs d'élèves dans les classes pléthoriques.

3.4.3. Urgence de la commande de nouveaux maîtres

40. Quand le gouvernement guinéen introduit auprès de la Banque Mondiale, au mois de février 1998 une requête pressante pour un appui lui permettant de disposer de quelque 2 000 nouveaux enseignants à la rentrée des classes d'octobre de la même année, il ne laisse que 7 mois comme temps de manœuvre pour :

- monter le projet de formation initiale des maîtres
- mobiliser les ressources
- concevoir le programme et le plan de formation d'urgence
- lancer une campagne nationale de candidature
- recevoir et sélectionner les dossiers
- préparer les formateurs à leurs nouvelles tâches
- dispenser la formation de base et évaluer les acquisitions de compétences
- procéder à l'affectation des élèves-maîtres formés conformément à l'esprit de la décentralisation.

3.4.4. Inadaptation de l'école d'application aux exigences d'une formation accélérée

41. Jusqu'en 1998, l'école d'application avait été désignée pour servir auprès de l'ENI, à la pratique pédagogique des élèves maîtres pendant leurs différents stages. Pour cela, elle avait bénéficié d'un certain nombre de dispositions particulières la rendant aussi favorable que possible à sa fonction :

- rénovation et équipement en mobilier
- dotation en manuels scolaires et en matériels pédagogiques
- allègement et normalisation des effectifs d'élèves dans les classes
- maintien des Conseillers Pédagogiques Maîtres Formateurs (CPMF) comme maîtres titulaires exclusifs des classes.

42. Avec l'avènement de la formation rapide de plusieurs élèves-maîtres auxquels il faut affecter de toute urgence des classes et en totale responsabilité, les Cinq (5) écoles d'application que comptait le pays ne pouvaient plus à elles seules remplir les multiples fonctions définies à savoir :

- permettre l'insertion de nouveaux enseignants dans le système, afin de résoudre le problème de déficit en maîtres
- donner l'occasion à tous les stagiaires à la fois de s'exercer à la maîtrise professionnelle, tout en conciliant la responsabilité de l'initiative et l'exigence d'un encadrement par des « coaches ».

4. LA REFORME DE LA FORMATION INITIALE DES MAITRES : OBJECTIFS ET STRATEGIES LEGISLATIVES

4.1. Objectifs

4.1.1. Objectif général

43. Parmi les préoccupations du système éducatif guinéen figurent ses capacités : d'une part à répondre aux besoins d'éducation de plus en plus grands et, d'autre part, à mieux articuler la formation des maîtres avec la pratique de classe minorant les coûts de formation. La demande populaire d'éducation, qu'appuie et soutient l'action gouvernementale, indique que pour atteindre la scolarisation universelle en 2015, la Guinée aura besoin d'environ 20 000 maîtres. L'atteinte de cet objectif requiert un plan de recrutement de 2 000 nouveaux maîtres par an au cours des dix prochaines années.

44. Dans ce contexte, l'objectif général du projet de Formation Initiale des Maîtres en Guinée (FIMG) était de former en 3 ans (1998-2001) : 6 000 nouveaux enseignants contractuels qualifiés.

45. Le projet prend ses racines dans la requête faite en février 1998 par le Gouvernement guinéen à la Banque Mondiale pour un appui à la formation rapide d'instituteurs contractuels devant être opérationnels dès la rentrée scolaire d'octobre. Cette démarche s'inscrit dans la perspective plus large du programme d'Éducation Pour Tous (EPT).

4.1.2. Objectifs spécifiques

46. L'exécution du projet FIMG a requis la réalisation d'un certain nombre d'objectifs spécifiques:

- le changement systématique de l'approche et de la stratégie de formation des maîtres
- l'amélioration de la qualité de la formation
- l'amélioration du rendement des ENI
- le perfectionnement des ressources humaines des ENI
- la décentralisation du processus de recrutement, de formation, d'affectation et de gestion des nouveaux maîtres contractuels
- la rénovation et l'équipement des ENI.

4.2. Stratégies législatives

47. Le projet de formation initiale des maîtres en Guinée « FIMG », objet de l'accord de crédit 3119- GUI du 20 Juillet 1998 entre le Gouvernement de la République de Guinée et l'IDA, a été adopté et promulgué par la Loi L/98/018/AN du 11 août 1998. L'accord de crédit a été validé par l'avis juridique No 9/98/008/PP/CS7, du 13 août 1998.

48. Les orientations de politiques éducatives en Guinée ont toujours réservé une place de choix à la formation des maîtres. Ces orientations de politique sont :

- le programme intérimaire de redressement national
- la déclaration de politique éducative
- la lettre de politique de l'enseignement technique et la formation professionnelle
- le programme d'ajustement du secteur de l'éducation (Programme d'appui au secteur de l'Éducation par la suite)
- le programme Éducation pour tous

49. La déclaration de politique du MET-FP stipule que « le système doit former des instituteurs qualifiés en quantité suffisante pour permettre d'atteindre l'objectif de la scolarisation universelle à l'horizon 2015.

4.2.1. Le recrutement des élèves maîtres

50. C'est l'atelier national de septembre 1996, sur la pertinence de la formation dans les ENI, qui le premier a recommandé le baccalauréat complet comme seuil minimal d'entrée dans les institutions de formation des enseignants du primaire: les ÉNI. Auparavant, le niveau de recrutement était la 10^{ème} année avec une formation programmée sur 3 ans.

51. La réunion technique du 27 Mai 1998, a jeté les bases du Projet « FIMG ». Cette réunion était coprésidée par les Ministres de l'Enseignement Technique et de la formation professionnelle et de l'Enseignement Pré Universitaire et de l'Éducation Civique. Elle a connu la participation des cadres des trois départements en charge de l'éducation. Ce jour-là, la majorité s'est prononcée sur la nécessité de conserver les acquis du rehaussement du niveau de recrutement de l'ÉNI.

52. Le projet « FIMG » a été mis en œuvre dans un tel contexte et avec l'hypothèse de recruter les meilleurs candidats titulaires au moins du baccalauréat complet (les diplômés d'études supérieures pouvant postuler) en vue d'axer la formation sur la didactique au lieu de passer le meilleur du temps de formation à une remise à niveau académique. Pour satisfaire l'une des clauses de l'accord de crédit du projet « FIMG » recommandant d'envisager des stratégies particulières de recrutement de la clientèle féminine dans le but d'augmenter son taux de représentativité ou tout au moins de le maintenir au taux de 25% d'avant le projet, une mesure de discrimination positive a été envisagée. Elle a consisté à recevoir les filles/femmes titulaires de la première partie du baccalauréat.

▪ Problématique du recrutement des différentes cohortes du projet « FIMG »

53. De juillet 1998 à novembre 2001, sept (7) cohortes d'élèves maîtres ont été recrutées. La réserve de bacheliers n'ayant pu s'inscrire dans les institutions d'enseignement supérieur était estimé à l'époque (en 1998) à 6400. Ce qui paraissait suffisant pour les 6000 candidats à recruter et à former par le projet « FIMG ». Le recrutement des différentes cohortes s'est effectué avec des problématiques spécifiques d'une cohorte à l'autre. Ces problématiques sont abordées plus loin.

▪ Seuil minimum de recrutement

54. Le recrutement des élèves-maîtres a été un aspect très critique du projet FIMG depuis son démarrage. Le profil initial d'entrée dans les Écoles normales d'instituteurs (ENI) a été fixé avec la volonté de recruter des élèves-maîtres ayant un bon niveau de formation académique et instrumentale (couvrant bien les connaissances du primaire) permettant de mettre l'accent sur la formation en didactique et en

psychopédagogie, et ce, en moins de temps qu'auparavant. La faisabilité de ce standard de recrutement a été évaluée à partir d'une lecture circonstanciée de la situation de la formation et de l'emploi en République de Guinée. Il a été constaté, en considérant la contingence de l'accès à l'enseignement supérieur et les résultats des études sur l'adéquation formation-emploi de l'enseignement supérieur en Guinée, qu'un nombre important de finissants du secondaire ne pouvaient avoir accès à l'université et qu'un nombre important de diplômés d'études supérieures ne pouvaient se trouver du travail selon leur profil de qualifications. Le profil d'entrée a été ainsi fixé au niveau de l'obtention du baccalauréat complet pour les hommes (13 ans d'études) et au niveau de la première partie du baccalauréat pour les femmes (12 ans d'études). Cette distinction, dans le contexte où un nombre moindre de femmes obtiennent le deuxième baccalauréat en Guinée et où le pays souscrit à une politique de discrimination positive des femmes en matière d'éducation, a été faite afin de favoriser l'inscription d'un maximum de femmes dans les ÉNI.

▪ **Ouverture du profil d'entrée**

55. L'étude indépendante conduite par le Consortium International de Développement en Éducation (CIDE) de Montréal en Janvier 2002, sur la performance des nouveaux maîtres du projet « FIMG » a permis d'envisager la possibilité de rabaisser le niveau d'entrée du deuxième baccalauréat au premier baccalauréat, et ce, tant pour les garçons que pour les filles. D'après les résultats partiels de cette étude, plusieurs indications permettent de considérer que les élèves-maîtres ayant été recrutés avec le premier ou avec le deuxième baccalauréat auraient des compétences similaires sous différents aspects. Du reste, les critères de qualité d'une école performante, définis par le projet Niveaux Fondamentaux de Qualité de l'Éducation (NFQE), admettent aussi ce niveau de recrutement comme acceptable.

56. Dans ce cas de figure, l'acceptation dans le programme ne devrait donc plus être subordonnée à la seule détention du baccalauréat complet, mais aussi à la satisfaction du niveau de la terminale, suivi d'un test sélectif sérieux. Il a donc été décidé en 2002 d'ouvrir le profil d'entrée à la première partie du baccalauréat aussi bien pour la clientèle féminine que masculine, tout en ajustant le modèle de formation en fonction de cette nouvelle clientèle.

57. En permettant aux élèves de la terminale de postuler, on pouvait résoudre l'épineux problème du vivier. En effet, c'est une moyenne annuelle de trois mille huit cents (3 800) jeunes titulaires de la première partie du baccalauréat qui ne réussissent pas à obtenir la deuxième partie du baccalauréat et ce, après plus d'une tentative. A titre illustratif, selon les annuaires statistiques du SSP/MEPU-EC, les effectifs des bacheliers de la première partie n'ayant pu franchir le cap de la deuxième partie, pour les six dernières sessions de 2002 à 1997, s'élèvent à : 9 578 en 2002, 5695 pour la session 2001, 3 743 pour la session 2000, 3 063 en 1999, 3 560 en 1998 et 2 949 en 1997. Ce qui représente, une réserve importante de candidats potentiels permettant aux ENI de recruter les meilleurs candidats pour en faire de bons maîtres.

58. Il faut noter par ailleurs que ces bacheliers de la première partie semble être des candidats sûrs (en grande partie pour ceux qui n'arrivent pas à franchir le cap) qu'on pourrait facilement maintenir dans le programme. Or, la rétention des candidats au terme de leur formation est capitale dans la rentabilisation des investissements consentis à la formation initiale des nouveaux maîtres. C'est donc une autre raison qui milite en faveur de cette mesure d'élargissement du seuil minimum de recrutement.

4.2.2. Gestion des sortants

▪ Affectation des nouveaux maîtres

59. L'augmentation du nombre d'écoles, en particulier en zone rurale ainsi que les difficultés liées aux moyens de communication et d'infrastructures routières ne facilitent pas une gestion centralisée des écoles et des dossiers des enseignants. Dans ce contexte, le projet a eu pour stratégie de recruter et de former les futurs instituteurs dans leur région d'origine et de chercher, le plus possible, à les y affecter également sur des bases contractuelles. La durée du contrat est d'une année scolaire renouvelable. Ils reçoivent une rémunération mensuelle sous forme de salaire. Cette rémunération est passée de 80 000 GNF sur 9 mois à 110 000 sur les 12 mois de l'année (y compris les trois mois de vacances scolaires). Cette mesure, à l'actif du projet « FIMG », a aussi profité aux contractuels d'avant le projet. Cet effet d'entraînement sur les anciens contractuels s'est illustré par la régularité et le mode de paiement des salaires (paiement par bulletins).

▪ Contrat de travail

60. Avant 1990, un enseignant recruté pour enseigner dans une école publique, intégrait de facto la fonction publique. À ce titre, il était soumis aux dispositions générales du statut de la Fonction Publique, de même qu'aux dispositions particulières du Décret No 146/PRG/65 (statut particulier des divers cadres uniques) et au Décret No 92/060/PRG/SGG/92 (statut particulier des personnels de l'enseignement Pré-universitaire).

61. Depuis lors, les instituteurs ne sont pas directement engagés dans la fonction publique. Cependant certains ont pu accéder à celle-ci dans le cadre des concours de recrutement tenus en 1995 et 1997. Le dernier concours de recrutement à la Fonction publique de nouveaux enseignants du primaire, organisé en mars 2003, a été exclusivement ouvert aux contractuels.

▪ Plan de carrière

62. Selon l'accord de crédit du projet « FIMG », dans le cadre d'une rationalisation et d'une décentralisation de la gestion des carrières des instituteurs guinéens, l'élaboration et la mise en œuvre d'un nouveau plan de carrière applicable à tous les instituteurs recrutés sur une base contractuelle étaient envisagées. Ce plan de carrière est toujours attendu. Cependant, un projet de cadre fixant les conditions de travail dudit instituteur contractuel a été produit.

5. ORIENTATIONS CONCEPTUELLES, MODELE DE FORMATION ET MODALITES DE LIVRAISON

5.1. Philosophie éducative et modèle de formation

63. Le système antérieur impliquait une approche axée sur une éducation des plus traditionnelles et autoritaires, où l'élève était passif et le maître essentiellement responsable d'une transmission linéaire de connaissances. La nouvelle philosophie éducative du projet « FIMG » implique une pédagogie active et un centrage sur l'apprentissage des élèves. Il s'agit là d'un changement important de paradigme éducatif. Il faut mentionner que cette nouvelle philosophie s'est inspirée en partie des approches socio-constructivistes modernes (atelier d'instrumentation des PEN/CPMF, juillet 1998).

64. Le modèle de formation développé dans le cadre du projet FIMG s'inspire des modèles de formation de type dual que l'on retrouve en particulier dans la tradition allemande en formation professionnelle (Alain Grandbois et Al. 2000). Il s'agit d'un modèle qui articule la formation théorique et la formation pratique. Ce modèle, en plus de rechercher les effets intégrateurs et d'objectivation du va-et-vient théorie-pratique, répond également aux contraintes actuelles de la Guinée, c'est-à-dire, fournir un grand nombre d'enseignants chaque année. Cette extension de la formation institutionnelle vers la formation pratique permet de compléter le cycle de formation dès que l'élève-maître est en situation de classe.

5.2. Organisation générale et fonctionnement du modèle

65. Le modèle de formation retenu, est celui qui alterne l'enseignement en institution dispensé à l'ÉNI par les PEN avec la formation pratique assurée dans des classes des écoles associées du primaire sous la supervision pédagogique des Conseillers pédagogiques-maîtres formateurs (CPMF), des maîtres expérimentés (maîtres associés) et des directeurs d'école (directeurs associés). Ce modèle a favorisé une meilleure articulation des dimensions théorique et pratique de la formation. L'amélioration de l'articulation entre la formation en institution et la formation pratique s'est faite lors d'ateliers régionaux de partage entre les PEN et les CPMF à la fin de chaque année de formation. Il en était de même lors des sessions de formation complémentaire des PEN/CPMF.

66. Une des innovations de ce projet a consisté en la mise en place d'une formation essentiellement axée sur la didactique et la psychopédagogie au lieu d'être une reprise de formation centrée sur les contenus des disciplines. Ainsi, la formation institutionnelle se fonde sur quatre didactiques du primaire (français, mathématiques, sciences et technologie, sciences humaines) et sur des sciences de l'éducation (psychopédagogie et évaluation des apprentissages). L'orientation didactique et pédagogique proposée s'inspire d'une philosophie de l'éducation centrée sur l'élève et sur son rôle actif dans le processus d'apprentissage.

67. La formation pratique se fait en situation réelle de classe dans les écoles primaires dites « associées », sous la supervision pédagogique des CPMF, des maîtres associés (maîtres chevronnés) et des directeurs d'écoles associées. Durant l'année de formation pratique, les élèves-maîtres procèdent de façon périodique à une analyse

réflexive sur leur pratique de classe lors de journées pédagogiques dites de régulation. La formation pratique en situation de classe s'est inscrite également dans une perspective innovatrice en cherchant à favoriser une pratique réflexive de l'élève-maître sur son expérience d'enseignement et en mettant en interaction des groupes d'élèves-maîtres afin qu'ils puissent échanger lors de séances hebdomadaires de régulation.

68. La formation des élèves-maîtres a eu lieu chaque année depuis le début du projet et ce, en deux cycles de formation. La formation dite d'urgence s'effectue en trois temps : 3 mois de formation en institution (juillet à septembre), 9 mois de formation pratique (octobre à juin) en responsabilité de classe, suivie d'un retour en institution de 3 mois (juillet à septembre). La formation dite régulière s'effectue en deux temps : la formation en institution qui dure 9 mois (octobre à juin) et est ponctuée de trois stages pratiques (d'observation, d'imprégnation et de responsabilité) et la formation pratique d'une durée de 9 mois impliquant une responsabilité de classe pour les élèves-maîtres.

69. La phase de formation d'urgence a été commandée par la nécessité de combler les besoins immédiats d'enseignants pour l'ouverture des classes d'octobre 1998. Depuis lors, ce système mobilisant les ressources des ÉNI douze mois par an a été poursuivi pour atteindre des objectifs quantitatifs évalués annuellement.

70. L'organisation générale et le fonctionnement de la formation des sept cohortes sont brièvement décrits ainsi qu'il suit :

▪ **Selon la stratégie de formation d'urgence (3-9-3):**

a) Première cohorte :

Première tranche de formation institutionnelle : vacances scolaires 1998

Formation pratique en situation de classe : année scolaire 1998/1999

Formation complémentaire : vacances scolaires 1999

Certification : Décembre 1999

b) Quatrième cohorte :

Première tranche de formation institutionnelle : vacances scolaires 2000

Formation pratique en situation de classe : année scolaire 2000/2001

Formation complémentaire : vacances scolaires 2001

Certification : Décembre 2001

c) Sixième cohorte :

Première tranche de formation institutionnelle : vacances scolaires 2001

Formation pratique en situation de classe : année scolaire 2001/2002

Formation complémentaire : vacances scolaires 2002

Certification : Décembre 2002.

- **Selon la stratégie de formation régulière (9-9):**
 - a) Deuxième cohorte
 - Formation institutionnelle : année scolaire 1998-1999
 - Formation pratique en situation de classe : année scolaire 1999-2000
 - Certification : Décembre 2000
 - b) Troisième cohorte
 - Formation institutionnelle : année scolaire 1999-2000
 - Formation pratique en situation de classe : année scolaire 2000-2001
 - Certification : Décembre 2001
 - c) Cinquième cohorte
 - Formation institutionnelle : année scolaire 2000-2001
 - Formation pratique en situation de classe : année scolaire 2001-2002
 - Certification : Décembre 2002
 - d) Septième cohorte
 - Formation institutionnelle : année scolaire 2001-2002
 - Formation pratique en situation de classe : année scolaire 2002-2003
 - Certification : Décembre 2003

6. MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME DE FORMATION

6.1. Curriculum et pédagogie

71. Le nouveau programme de formation des maîtres a été élaboré en 1998 lors d'un atelier national réunissant les principaux intervenants de la formation des maîtres en Guinée et un groupe d'experts internationaux des différentes disciplines et spécialités. L'élaboration du programme a permis le développement d'un partenariat entre les acteurs guinéens et des experts internationaux. Ce partenariat a aussi permis d'assurer une cohérence et une harmonisation entre les apports innovateurs exogènes des experts et la lecture expérientielle de la réalité guinéenne ainsi que les aspirations des intervenants guinéens.

72. Le programme de formation initiale a été développé autour des compétences en didactique et en psychopédagogie, et ce, en mettant l'emphase sur une articulation entre la formation théorique ou institutionnelle et la formation pratique en situation de classe.

73. Un ensemble d'acteurs intervient dans la formation des élèves-maîtres tant en institution que sur le terrain.

74. Les PEN et CPMF occupent une place importante parmi ces acteurs. Reconnus dans le statut particulier du cadre unique de l'enseignement pré-universitaire ainsi que par le Conseil Africain et Malgache de l'Enseignement Supérieur (CAMES), ces deux corps ont des missions complémentaires indissociables. Les premiers dispensent aux élèves-maîtres à l'ENI, les cours de formation académique et pédagogique professionnelle, les seconds reçoivent et encadrent à l'école d'application (école associée avec la réforme) pendant les stages de formation pratique. On peut ajouter à ces deux corps de formateurs, les directeurs d'écoles associées et les maîtres associés qui sont des acteurs non moins importants de la supervision de proximité des élèves-maîtres en formation pratique en situation de classe.

75. Les PEN et les CPMF, avec les acteurs des écoles associées, sont au cœur du dispositif de rénovation de la formation des maîtres et c'est autour d'eux que se construisent les changements dans les pratiques éducatives du projet. Le renforcement de leur capacité est la priorité en matière de développement des ressources humaines du projet. Du fait de l'insuffisance de PEN et CPMF pour l'atteinte des objectifs du projet, de nouveaux PEN et CPMF ont été formés par l'ISSEG de Manéah. Le profil de sortie des PEN et CPMF a été amélioré en lien avec l'orientation de la réforme. Pour renforcer les capacités de ces deux catégories d'intervenants et leur permettre de mieux assumer leurs rôles dans le nouveau dispositif de formation, le projet a financé de multiples sessions de formation complémentaire à leur intention.

76. Après l'atelier national d'instrumentation des formateurs des ENI (PEN/CPMF) en juillet, quatre sessions de formation complémentaire ont été organisées (une session par an) dans le but d'accompagner les formateurs de formateurs dans leur rôle. Ces sessions ont permis l'implantation de nombreuses innovations pertinentes dans les pratiques de formation. Ces innovations sont répertoriées dans la section qui suit.

77. S'agissant des maîtres et directeurs d'écoles associées, il a été développé à leur intention, un guide d'accompagnement à la supervision pédagogique et six modules de formation portant sur :

- Rôles et responsabilités des différents intervenants de la formation pratique
- Observations de l'élève maître
- Rétroaction (Feed-back)
- Évaluation de l'élève-maître
- Compétences en planification
- Analyse réflexive

6.1.1. La formation en institution

78. Les apports de l'expertise internationale (principalement de l'UQAM), à travers les sessions de perfectionnement des PEN et CPMF, ont permis d'introduire des changements importants de perspective dans la pratique pédagogique des formateurs dans les ÉNI. Nous citons à titre d'exemple quelques innovations développées dans les champs didactiques et disciplinaires:

- **Didactique des mathématiques** : développement d'une approche socioconstructiviste.
- **Didactique du français** : introduction de la pédagogie du projet et l'interdisciplinarité; approche du français langue seconde; développement d'une approche communicative de la lecture.
- **Didactique des sciences humaines** : approche par la manipulation et l'expérience vécue concrète; introduction de contenus en éducation civique.
- **Didactique des sciences et technologie** : manipulation et expérimentation; technologie éducative appropriée à partir des ressources locales.
- **Évaluation des apprentissages** : développement d'instruments de mesure; intégration d'une démarche d'évaluation formative; construction de tests.
- **Sciences de l'éducation** : développement d'un modèle de didactique générale simple; introduction de pratique de gestion coopérative de classe et de méthodes actives.

6.1.2. La formation pratique

79. Le projet de formation initiale des maîtres s'inscrit dans une tendance très actuelle au plan international, à savoir accorder une grande importance à la formation pratique des maîtres en milieu réel, dans la salle de classe (Bujold et Côté, 1996). Inspiré du modèle par alternance, le modèle de formation des maîtres en Guinée a considéré que l'élève maître apprend mieux si une plus grande articulation est faite entre sa formation à l'ÉNI et une formation en situation réelle au primaire. Il a donc été estimé dans le modèle que l'homme apprend en grande partie en faisant ou en appliquant concrètement ce qu'il a appris sur une base théorique. En d'autres termes, « c'est en enseignant que l'on devient un bon enseignant ». De même, certains aspects de la pratique enseignante ne peuvent être appréhendés qu'en situation de classe; que lorsque l'on occupe pleinement la fonction d'enseignant, assumant ainsi la responsabilité morale de l'apprentissage et du bien-être d'un groupe d'enfants et de chaque enfant de ce groupe pendant une période continue. En effet, enseigner exige la maîtrise de certaines compétences de base : gérer une classe, y maintenir une discipline, organiser le travail des élèves, connaître le programme d'enseignement et maîtriser les stratégies didactiques appropriées, savoir parler aux parents (Lessard et Lévesque, 1998). Toutes ces compétences ne s'acquièrent pas seulement en institution de formation mais sont davantage renforcées de façon pragmatique. Évidemment, cette formation pratique est appuyée par des temps de réflexion et de rétroaction sur les composantes de l'acte d'enseigner et de l'acte d'apprendre (analyse réflexive). L'analyse réflexive est un modèle qui permet de retirer le

maximum d'avantages des expériences vécues en classe ou au quotidien tant pour le maître associé que pour l'élève-maître. En effet, il s'agit de faire un examen critique de ces expériences dans le but d'en tirer de nouveaux niveaux de compréhension capables de guider les actions futures. Les séances de régulation, l'auto-évaluation des élèves-maîtres, et les entretiens post-observation avec les superviseurs étaient des cadres d'instrumentation des élèves maîtres sur l'analyse réflexive.

80. À la fois dirigés et personnels, ces temps de réflexion permettent l'intégration des savoirs théoriques et des savoirs pratiques. Toutes ces considérations ont amené les responsables du projet à envisager une formation pratique des élèves maîtres située sur deux temps: des stages pratiques lors de la première année de formation et des stages en cours d'emploi, que nous appelons simplement formation pratique, pendant la deuxième année de formation. Cette option permet d'avoir des stages suffisamment longs, organisés et encadrés.

▪ **École associée : critères de sélection et fonction**

81. Les stages de formation qui ponctuent la formation en institution ainsi que la formation pratique sont réalisés dans des écoles primaires en contexte réel dites écoles associées. L'école associée est une école primaire qui, par sa fonction nouvelle, joue un rôle complémentaire majeur par rapport à l'ENI dans la formation initiale des élèves maîtres. Sa sélection devait permettre de reconnaître l'établissement qui était le plus susceptible de mettre en place les conditions favorables à la réalisation de la formation pratique. À cet égard, des critères ont été définis pour qu'une école primaire soit choisie comme école associée. Il s'agissait pour elle :

- D'être une école normalisée avec des cours doubles de préférence;
- D'être près du centre de regroupement
- D'être facile d'accès
- D'être dans un milieu accueillant
- De posséder une documentation adéquate
- D'avoir des maîtres répondant aux critères de sélection du maître associé.

82. Les écoles associées qui répondent à ces critères ont été choisies et, autour de l'ENI, elles constituaient un réseau d'écoles qui étaient ses partenaires dans la formation des élèves maîtres.

▪ **Rôles et responsabilités des intervenants dans l'école associée**

83. Aussi bien pour l'encadrement des stages que pour la formation pratique, plusieurs personnes interviennent auprès des élèves maîtres : maître associé, directeur d'école associée, CPMF superviseur et PEN. Pour harmoniser leurs interventions, des rôles et des responsabilités ont été définis pour chaque catégorie.

▪ **Rôles et responsabilités du directeur d'école associée et du maître associé**

84. Au sein de l'école associée les premiers pas de l'élève maître dans le métier d'enseignant sont guidés par le directeur et un maître tuteur appelé dans ce projet le maître associé. Le directeur de l'école associée et le maître associé sont donc d'une importance primordiale dans la réussite de la formation pratique. Pour ce faire, leur profil était de nature à favoriser la mise en œuvre des objectifs de la réforme et de respecter les principes généraux de la formation en alternance. Ainsi, le choix de chacun d'entre eux a été orienté par un certain nombre de critères. Les différents critères de choix donnent le profil de l'école qui devait être le partenaire de l'ENI et celui de ses acteurs qui avaient à mettre en œuvre ce partenariat de formation. Loin d'en faire des écoles particulières, ces

critères, tout en maintenant les écoles associées dans le contexte ordinaire de l'école primaire en Guinée, ont fixé des conditions pour une collaboration effective et efficace. À l'école associée comme à l'ENI, il fallait créer les conditions d'un développement de compétences de l'élève maître qui, bien que titulaire de classe, reste encore en formation et a par conséquent besoin d'encadrement et de support pour son apprentissage.

85. Ainsi, pour le maître associé, les critères de sélection étaient les suivants :
- Posséder des compétences pédagogiques tant dans les contenus à enseigner que dans les didactiques ;
 - Être reconnu par ses pairs comme un enseignant expérimenté ;
 - Être disponible, sociable et accueillant ;
 - Être capable d'écoute, attentif à répondre rapidement aux besoins de l'élève maître ;
 - Avoir le souci de favoriser le développement de l'autonomie de l'élève maître ;
 - Démontrer une ouverture d'esprit permettant les innovations pédagogiques et la créativité ;
 - Être capable d'observer, d'analyser et de faire une réflexion critique sur la pratique d'enseignement de l'élève maître ;
 - Être capable d'évaluer l'élève maître ;
 - Faire preuve d'esprit d'équipe.

86. Le respect de ces différents critères de choix permettait au maître associé sélectionné de remplir ses rôles et responsabilités. Un maître associé qui recevait un élève maître dans son école pour le stage ou la formation en cours d'emploi devait l'aider à acquérir progressivement des connaissances et des compétences sur la pratique de classe. Pour ce faire, il devait:

- Accueillir le stagiaire : présentation de la classe, du collectif, des documents pédagogiques utilisés et autres ;
- Établir une bonne communication avec le stagiaire ;
- Mettre le stagiaire en situation d'observation ;
- Aider le stagiaire à la prise en charge de la classe lors du stage 3 dit de responsabilisation ;
- Aider le stagiaire à tenir à jour ses outils d'observation ;
- Inciter le stagiaire à s'auto-évaluer ;
- Être disponible pour répondre aux questions du stagiaire ;
- Susciter chez le stagiaire l'analyse réflexive de sa pratique ;
- Écrire un rapport circonstancié du déroulement du stage.

87. Une école qui dispose d'enseignants répondant aux critères de maître associé ne pouvait pas pour autant être automatiquement sélectionnée comme école associée. Il fallait en plus que le directeur manifeste les qualités et les compétences de leader pédagogique et d'administrateur. Ainsi, les critères fixés pour la sélection des directeurs d'école associée sont les suivants :

- Avoir une expérience confirmée de la pratique de classe dans l'élémentaire;
- Aimer son métier et avoir le souci de la qualification de son personnel en vue d'une plus grande performance de ses élèves et de son école ;
- Faire preuve de leadership au sein de son collectif ;
- Être disponible, dévoué, capable d'écoute, exigeant et coopératif ;
- Avoir de bonnes relations avec la communauté ;
- Avoir une gestion administrative et pédagogique transparente et équitable ;
- Être accueillant pour l'élève maître et faciliter son intégration dans l'école ;
- Être ouvert aux innovations pédagogiques, aux échanges et au partage du savoir et du savoir-faire ;
- Être capable d'observer, d'analyser et de faire une réflexion critique sur la pratique d'enseignement de l'élève maître ;
- Être capable d'anticiper les difficultés que pourraient rencontrer l'élève maître et prendre les décisions qui s'imposent.

88. Dans le but d'aider le stagiaire à s'approprier les objectifs des stages ou de la formation en cours d'emploi, la direction de l'école associée assume les responsabilités suivantes :

- Faire parvenir au chargé des stages de l'ÉNI la liste des maîtres associés sélectionnés dans son école ;
- Préparer l'accueil des stagiaires (choix, motivation des maîtres associés, etc.) ;
- Veiller à l'application des instructions officielles concernant particulièrement l'organisation et la réalisation des stages ;
- Accueillir le stagiaire et lui présenter son maître associé ;
- Être disponible et accueillant ;
- Faire un rapport écrit sur le déroulement du stage.

▪ Rôles et responsabilités du CPMF superviseur

89. En plus du maître associé et du directeur de l'école associée, l'élève maître bénéficie de la supervision pédagogique du CPMF. Au fait des objectifs et des principes de la réforme, le CPMF assume auprès des élèves maîtres et des maîtres associés des rôles et responsabilités qui sont les suivants :

- Assurer l'encadrement d'un groupe de stagiaires, selon un ratio de 1/20 ;
- Établir un calendrier de visites en collaboration avec les stagiaires et les maîtres associés ;
- Rendre visite au stagiaire en milieu scolaire à un rythme suffisamment soutenu pour assurer un suivi constant de ses progrès (évaluation formative) ;
- Superviser le stagiaire dans sa classe lors d'une prise en charge du groupe d'élèves (observation, rétroaction, proposition de pistes de travail pour

- favoriser la progression des apprentissages du stagiaire, échanges avec le maître associé) ;
- Identifier les forces et les difficultés des stagiaires et leur apporter l'aide nécessaire ;
- Mettre le stagiaire en confiance et lui donner le droit à l'erreur ;
- Susciter chez le stagiaire la prise d'initiatives ;
- Favoriser chez le stagiaire la prise en charge de ses apprentissages (participation active à sa formation) ;
- Développer chez le stagiaire l'analyse réflexive de sa pratique d'enseignement, l'auto-évaluation ;
- Favoriser chez le stagiaire la prise en compte des réalités socioculturelles de son milieu de stage dans la planification de l'enseignement ;
- Aider l'élève maître à planifier ses activités d'apprentissage ;
- Être au courant des nouvelles orientations de la réforme de la formation des maîtres afin d'assurer une cohérence entre ce qu'il dit et la formation de l'élève maître ;
- Déterminer les besoins en formation de l'élève maître et les transmettre aux PEN;
- Assurer l'évaluation formative et l'évaluation sommative de l'élève maître ;
- Travailler en partenariat avec le maître associé, le directeur et l'élève maître de façon périodique ;
- Faire preuve d'éthique professionnelle ;
- Faire un rapport circonstancié du déroulement du stage.

▪ Rôles et responsabilités du PEN

90. Le professeur d'école normale (PEN) a eu la charge d'enseigner aux élèves maîtres la didactique d'une discipline en lien avec le contexte des classes du primaire et les objectifs de la formation pratique. Il a également la charge d'aider le stagiaire à s'approprier les objectifs de formation visés par son stage. Vis-à-vis de la formation pratique, le PEN, en plus des tâches en institution, devait :

- assurer le transfert des apprentissages des élèves maîtres
- mettre en confiance les élèves maîtres en stage
- assurer la planification des activités pédagogiques à réaliser lors des stages
- échanger avec le CPMF afin d'ajuster son enseignement en fonction des difficultés rencontrées par les élèves maîtres en stage
- travailler en partenariat avec les superviseurs de stage, les maîtres associés, les directions d'école et les élèves maîtres
- faire preuve d'éthique professionnelle.

91. Comme on le voit, la réforme de la formation des maîtres a déterminé le profil des acteurs chargés de l'encadrement de la formation pratique en définissant des

rôles et responsabilités clairs pour chaque catégorie d'intervenants. La clarification des attributions a permis à chacun de jouer son rôle tout en assurant la complémentarité des interventions et en facilitant le contrôle des tâches assumées par chacun. Bref, la réforme dispose d'un cadre global de travail dans lequel était précisé le profil de chacun des intervenants et les rôles et responsabilités qu'ils avaient à assumer pour la formation de l'élève maître.

92. Le projet FIMG présente, dans ses orientations renouvelées, un changement de paradigme éducatif prenant appui sur une approche pédagogique centrée sur l'apprenant. Les conditions de réussite dépendaient en grande partie du profil des acteurs de terrain de la formation initiale. En effet, les PEN sont recrutés parmi les meilleurs professeurs de lycée et les CPMF parmi les meilleurs maîtres du primaire. Tous deux font une formation professionnelle d'un an à l'ISSEG de Manéah avant d'être certifiés « formateur de formateurs » : les uns pour la formation en institution, les autres pour la formation pratique.

6.1.3. La certification

93. Le système de certification retenu par le projet a obéi à l'exigence des besoins quantitatifs très importants en nouveaux maîtres. Cependant, l'exclusion des candidats trop faibles a été effective depuis le début du projet. L'évaluation de la compétence était basée sur un mécanisme d'évaluation continue portant sur l'ensemble des contenus de formation et sur l'évaluation en fin de formation. Elle reposait sur une pratique de classe supervisée par le collectif des acteurs des écoles primaires d'affectation de l'élève-maître et l'équipe de superviseurs pédagogiques.

6.2. Mesures et actions d'accompagnement

94. Les enjeux pour l'intégration des compétences dans le programme du primaire en Guinée sont importants et nécessitent beaucoup d'énergie, de ressources et de temps dans la mise en œuvre des nouveaux programmes. Le projet FIMG s'est inscrit dans cette logique en organisant deux missions d'appui pour le développement de cette approche (mission d'identification des besoins de formation des formateurs et mission de formation). De plus, le projet a collaboré étroitement avec l'Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique, responsable du dossier, afin de préparer les PEN aux nouveaux programmes du primaire (les référentiels).

6.2.1. Manuels et matériels didactiques

95. Dans le souci d'harmonisation de la formation initiale des élèves maîtres, les ÉNI ont été dotées par l'INRAP en manuels agréés. Ce sont surtout les manuels de français (collection du flamboyant) qui ont été fournis. Des Centres de documentation et d'information (CDI) ont été développés dans chacune des cinq ÉNI mobilisées. Les responsables de ces CDI ont reçu une formation en bibliothéconomie et en informatique. Les centres ont également été dotés de livres de référence (une cinquantaine de titres) couvrant tous les champs disciplinaires.

96. Pour compenser l'insuffisance de supports écrits dans les Écoles associées, une mallette pédagogique a été développée. Des exemplaires ont été remis à chaque école associée, aux élèves maîtres des trois premières cohortes et aux formateurs (PEN et CPMF). Cette mallette est une collection de documents de référence et de fiches pédagogiques élaborées par les élèves maîtres sous la supervision des PEN.

97. Un bulletin trimestriel pédagogique « MA CLASSE » a complété la mallette pour les cohortes suivantes. L'octroi d'équipements complémentaires tels l'unité audio et vidéo, le matériel de reprographie, le rétroprojecteur, les Flirt Sharp, les unités informatiques, a renforcé les capacités de formation des ÉNI mobilisées.

6.2.2. Partenariat

98. Comme il est dit plus haut, en République de Guinée, la formation initiale des maîtres se fait dans les Écoles Normales d'instituteurs (ENI) qui sont au nombre de huit (8) (Conakry, Kindia, Labé, Kankan, N'Zérékoré, Faranah, Dubréka, Boké). Ce sont les cinq premières qui ont été mobilisées dans le cadre du projet « FIMG » du fait de leur rénovation pédagogique et infrastructurelle, le tout dans un esprit d'équité régionale. La formation initiale des enseignants du primaire mobilise les trois départements en charge du système éducatif avec des rôles et responsabilités bien définies. Les ENI sont rattachées à la Direction Nationale de la Formation et du Perfectionnement Professionnel des Personnels (DNFPPP) du Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (METFP) qui forme pour le Ministère de l'Enseignement Pré Universitaire et de l'Éducation Civique (MEPUEC). Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) est également un partenaire de la formation initiale des enseignants de l'élémentaire à travers l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée (ISSEG) qui forme les Professeurs d'Écoles Normales (PEN) et les Conseillers Pédagogiques Maîtres Formateurs (CPMF). L'ISSEG est aussi impliqué dans les sessions de formation complémentaire des PEN/CPMF.

6.2.3. Stratégies externes

99. D'autres interventions ont accompagné la mise en œuvre du projet « FIMG ». Ces interventions qui ont eu des effets synergiques avec la formation des maîtres « FIMG » s'inscrivaient autour de :

- La formation des enseignants et la problématique de la scolarisation de la jeune fille. Cette activité a été appuyée par la Banque Mondiale et l'UNICEF
- La formation des PEN aux idéaux de la Croix rouge
- La formation d'un noyau de formateurs des ÉNI (points focaux) sur la prévention des IST/SIDA sous les auspices de la Banque Mondiale et de l'UNICEF
- L'atelier sur la stratégie de la lecture qui a été appuyé par la Coopération Française
- La formation des PEN et CPMF sur les stratégies, matériels et méthodologie NFQE, la formation sur l'approche communicative de la lecture. Ces activités ont été appuyées par l'USAID
- La formation sur la prise en charge des enfants en difficulté d'apprentissage (enfants à besoins éducatifs spéciaux) avec l'appui de l'UNESCO
- La dotation par le PASE 2 des PEN et CPMF des dernières promotions en mallette pédagogique contenant des livres de référence liés aux enseignements dans les ÉNI

100. La stratégie adoptée dans certaines de ces activités a consisté, après la formation des formateurs, à élaborer des modules appropriés pour l'insertion dans le cursus de formation des élèves-maîtres à l'ÉNI.

6.3. Suivi/évaluation du programme

101. Il est décrit ci-dessous le mécanisme de suivi/évaluation utilisé pendant la mise en œuvre du projet « FIMG »

6.3.1. Suivi pédagogique

102. Le suivi pédagogique est l'une des préoccupations de la coordination du projet pour s'assurer de la qualité de la formation dispensée aux élèves maîtres à l'ENI et de l'encadrement qui leur est fourni à l'école associée.

103. Pour ce faire, le projet s'est doté d'un cadre de suivi inspiré du modèle d'évaluation de programme en termes d'intrants, de processus et de résultats (Rapport de mission, Gabriel Goyette 1999). Des activités de suivi par des superviseurs (itinérants et de proximité) dans les écoles associées, des missions internes de l'équipe technique du projet, ou de l'expertise internationale, des missions conjointes de suivi (ISSEG et DNFPPP), ont été entre autres stratégies de suivi/remédiation qui ont été des cadres de réajustement constant.

104. En ce qui concerne la formation pratique, le suivi portait sur la cohérence entre les deux axes théorique et pratique de la formation et sur la disponibilité des moyens pédagogiques dans les écoles associées. Au niveau du processus, il concernait le perfectionnement des CPMF, la mise en œuvre des stages et de la formation pratique par les CPMF, la supervision des élèves maîtres ainsi que la mise en œuvre de la formation à distance et de l'analyse réflexive. Concernant les résultats, le suivi a porté sur les compétences des CPMF et les compétences pédagogiques des élèves maîtres. S'appuyant sur ce cadre et les variables de suivi, la coordination a organisé deux missions sur le terrain qui ont permis de rendre compte des compétences des élèves maîtres et de leurs encadreurs, de la mise en œuvre des stages et de la formation pratique en situation de classe ainsi que des relations des différents intervenants dans la formation pratique.

6.3.2. Suivi de proximité par la direction de l'ENI

105. Le suivi de proximité est une activité qui a été initiée plus tard par la coordination du projet. Il a été réalisé par la direction de l'ENI (le directeur et le responsable des stages) et visait le développement des pratiques de formation des élèves maîtres dans les écoles associées et leur mise en cohérence avec la formation théorique dispensée à l'ENI. En refusant de ce fait de cantonner l'ENI à son rôle de formateur, la coordination du projet a voulu lui permettre de contribuer au développement de la formation pratique. Par le suivi de proximité qu'elle a assumé, l'ENI s'est informée auprès des élèves maîtres en formation pratique (stage ou formation en cours d'emploi) des compétences développées par chacun, de leur harmonisation avec la formation qu'elle dispense et de la nécessité de mieux orienter les cours de didactique et de psychopédagogie. Ce suivi de proximité a touché également les CPMF et les maîtres associés et permis de définir des canaux et des contenus de communication entre PEN et CPMF. Les équipes de direction ont reçu une formation en suivi de proximité basée sur la supervision interactive et ont produit des outils de suivi qu'ils ont utilisés selon des plans d'action détaillés approuvés par la coordination du projet.

6.3.3. Études

106. Pendant la durée du projet, trois études principales ont été menées. Il s'agit de:

- L'Étude évaluative sur le processus de formation et l'apprentissage des élèves-maîtres dans les ÉNI; leur pratique dans les écoles associées (CIDE)
- La gestion des contractuels et l'impact de leur emploi sur le système éducatif (Gestion du personnel MEPU-EC/ADEA)

- Évaluation thématique sur la formation initiale des maîtres et la double vacation en Guinée (CONFEMEN)

107. Les résultats de ces études sont présentés plus loin (section 7)

6.3.4. Pilotage du projet

108. Pour la mise en œuvre du projet, un comité de pilotage regroupant des cadres du METFP, du MEPUEC, du MESRS et du MEF, a été mis sur pied. Ce comité avait pour tâche de définir les grandes orientations de la formation initiale des maîtres et d'engager les différentes structures de leurs départements dans une collaboration fructueuse. La coordination des activités du projet a été assurée par un coordonnateur général, chargé de l'administration générale du projet, et un coordonnateur technique, chargé des questions pédagogiques. Pour des questions d'opérationnalité, le projet s'est structuré autour de quatre composantes : rénovation et équipement des ENI, formation des maîtres, gestion décentralisée des enseignants contractuels et gestion financière du projet. Les responsables de ces composantes, à l'exception de la gestion financière du projet, ont été appuyés, de façon transversale, par la coordination dans l'animation de leurs différentes activités couvrant les divers volets du projet. L'exécution du projet a requis également la mobilisation de ressources nationales regroupées au sein d'une équipe technique domiciliée à la DNFPPP, dénommée Groupe d'action Pédagogique (GAP), responsable de l'encadrement de la réalisation du projet. Elle était aussi d'appuyer les professeurs d'école normale (PEN), les conseillers pédagogiques/maîtres-formateurs (CPMF) ainsi que les maîtres associés dans leurs activités de formation et d'encadrement. Ce sont les responsables de composantes et sous-composantes qui avaient la charge d'assurer l'exécution des activités entérinées par le comité de pilotage.

- Le comité de pilotage du projet a tenu dix sessions dont deux sessions extraordinaires. Ces sessions étaient trimestrielles au départ et semestrielles vers la fin.
- Une revue à mi-parcours s'est tenue la deuxième année du projet
- Un atelier bilan est projeté pour faire une évaluation a posteriori

6.4. Coût du programme

109. Le montant du crédit est de trois millions cent mille DTS (3 100 000 DTS) soit quatre millions cent mille dollars américains (4 100 000 USD). Il est ventilé dans les six catégories financières conformément au tableau ci-après :

Tableau 2 Répartition du budget

N°	Catégories	Allocations en DTS	%
1	Travaux de génie civil	200 000	6,45
2	Équipements, Véhicules, fournitures et matériaux	780 000	25,16
3	Services de consultants & formation	1 340 000	43,23
4	Charges de fonctionnement additionnelles	580 000	18,71
5	Refinancement PPF	200 000	6,45
6	Non alloué	0	0
Total		3 100 000	100,00

6.4.1. Décaissement du compte de crédit par catégorie :

110. Le niveau des décaissements est de 2 992 656,88 DTS soit 96,54 % du Crédit. Ces décaissements se répartissent ainsi qu'il suit par catégorie:

- Catégorie 1 : 88,39 %
- Catégorie 2 : 92,56 %
- Catégorie 3 : 104,44 %
- Catégorie 4 : 85,23 %
- Refinancement du PPF : 100%

111. Les composantes budgétaires initiales étaient au nombre de trois : (i) la rénovation et l'équipement des ENI, (ii) la formation d'urgence (pendant les vacances) et (iii) la formation régulière. Elles ont été remaniées au démarrage du projet en vue de rendre la gestion plus opérationnelle. Les composantes opérationnelles sont :

- Rénovation et équipement des ENI
- Formation des élèves-maîtres
- Gestion décentralisée des enseignants
- Gestion administrative et financière

6.4.2. Essai de détermination du coût unitaire de la formation initiale du maître « FIMG »

112. En rapportant le montant du projet effectivement décaissé pour la formation des sept cohortes, on peut déduire le coût unitaire rapporté au niveau de décaissement du projet. Les calculs donnent pour résultats :

- Montant décaissé : $4\,100\,000\text{ USD} \times 96,54\% = 3\,958\,140\text{ USD}$
- Coût unitaire rapporté au nombre de maîtres formés s'élève à : $3\,958\,140\text{ USD} / 7612 = 520\text{ USD}$ (soit 1 140 000 GNF)

113. Ce coût tient compte des différentes charges supportées par le crédit alloué au projet. Il s'agit notamment des frais liés :

- aux travaux de génie civil et équipements (construction de salles de classes à l'ÉNI de N'Zérékoré, la petite rénovation des autres ÉNI, l'équipement de base de l'ÉNI de Kindia, mobilier)
- à l'acquisition d'équipements techniques et didactiques (unité audio, vidéo et informatique, rétroprojecteurs et tableaux conférence, livres de référence, mallettes pédagogiques etc.)
- à l'acquisition de moyens logistiques (véhicules et motos de supervision)
- au fonctionnement des véhicules et des motos
- aux fournitures et matériaux
- aux services de consultants & formation
- aux charges de fonctionnement additionnelles

114. Il y a lieu de tenir compte d'autres charges qui ne sont pas directement supportées par le projet mais qui entrent effectivement dans les charges de la formation des maîtres. On pourrait citer dans ce cadre :

- les dépenses de salaire du personnel (enseignant et d'encadrement)

- les allocations budgétaires ayant plusieurs lignes comme : les fournitures, la maintenance, les carburants et lubrifiants, la matière d'œuvre, le matériel didactique. Ces allocations budgétaires sont affectés par le BND au prorata des effectifs des élèves-maîtres à raison de 20 000 GNF par élève et par trimestre
- autres appuis (interventions d'autres partenaires comme l'UNICEF, la Croix rouge, l'USAID)

115. Le tableau ci-dessous donne la masse salariale annuelle des formateurs : PEN et CPMF et le personnel d'encadrement

Tableau 3 Dépenses de salaire, enseignants et encadrement

Désignation	Quantité	Montant (GNF)	
		Unitaire	Total
Rémunération PEN	86 pers x 12 mois	285 000	294 120 000
Rémunération CPMF	80 pers x 12 mois	260 000	249 600 000
Rémunération encadrement ÉNI	25 pers x 12 mois	265 000	79 500 000
		Totaux	623 220 000

116. Par rapport à la moyenne d'élèves formés par an (2500), la charge salariale unitaire est de : $(623220000/2500= 249\ 288\ \text{GNF})$

117. Il faudrait ajouter à cela :

- les allocations budgétaires de 20 000 GNF par élève et par trimestre. Soit 80 000 GNF par élèves maîtres par an
- les interventions ponctuelles des autres partenaires sont estimés en moyenne à 15 000 GNF annuellement/élève-maître

118. Il s'en suit que le coût unitaire de la formation initiale est de : $(1\ 140\ 000 + 249\ 288 + 80000 + 15\ 000 = 1\ 484\ 288\ \text{GNF})$

119. Ce coût unitaire de la formation du maître (1 484 288 GNF) est légèrement inférieur au coût unitaire de la formation d'un élève du secteur de l'enseignement technique et de la Formation Professionnelle qui est de 1 502 840 GNF (rapport économique 2002 du système éducatif). Une comparaison avec le coût unitaire de la formation avant la réforme serait plus pertinente. Malheureusement, aucune étude comparative n'a été conduite dans ce cadre.

7. RESULTATS OBTENUS

7.1. Résultats quantitatifs

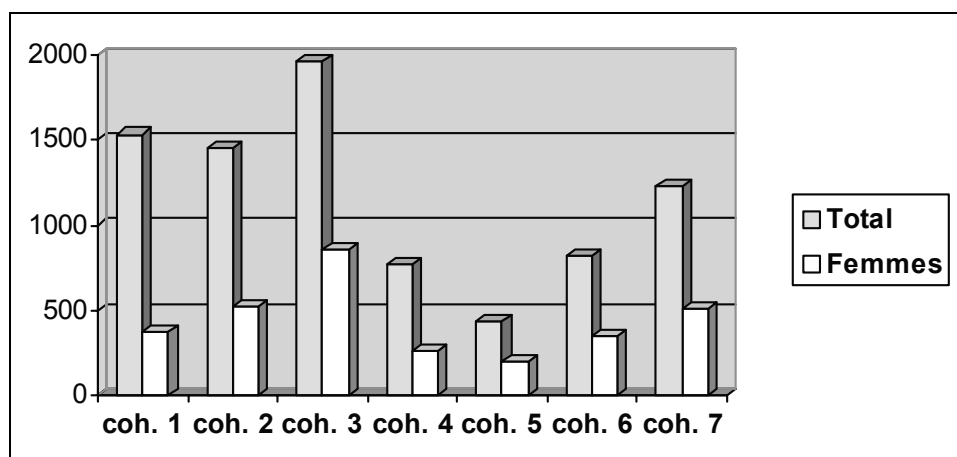
120. L'objectif principal du projet « FIMG » était de fournir 6 000 maîtres. Malgré les aléas et contraintes rencontrés, le projet aura réussi à atteindre cet objectif. Plusieurs stratégies ont été utilisées, entre autres, le maintien de la stratégie de formation d'urgence qui, initialement, ne devait être mise en oeuvre qu'une seule fois (au démarrage du projet).

121. Ainsi, depuis la mise en vigueur du projet, sept (7) cohortes d'élèves maîtres ont été recrutées et formées d'août 1998 à octobre 2001 (trois en formation d'urgence et quatre en formation régulière). Ces cohortes qui totalisent 7 612 nouveaux maîtres enseignent actuellement à l'école élémentaire. Les cinq premières cohortes ont complété leur processus de certification pendant que la sixième est actuellement dans ce processus. La septième cohorte est en formation pratique en situation de classe dans les écoles primaires associées.

Tableau 4 Distribution des enseignants en formation par cohorte et par genre

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 2 Représentation de la distribution en cohortes



122. Après déduction de l'effectif des exclus pour insuffisance de résultats, les sept (7) cohortes recrutées et formées totalisent 7 612 élèves-maîtres avec un taux de présence féminine de 37 %. Ce qui représente une moyenne de 2 496 élèves-maîtres formés par an.

123. **Au vu de ces statistiques, on peut considérer que l'objectif quantitatif fixé initialement à 6 000 maîtres contractuels, a été largement atteint.**

7.2. Résultats qualitatifs

124. Après la formation des deux premières cohortes de maîtres dans le cadre du projet, la nécessité a été ressentie de disposer d'éléments d'appréciation pour une meilleure orientation du projet, c'est à dire de procéder à une évaluation mesurant son impact sur la qualité de l'éducation. Les impacts qualitatifs des changements dans le secteur de l'éducation ne se font pas instantanément. Il faut pour cela du temps et des investissements. Cette partie du rapport prend en charge les résultats d'études réalisées dont certaines ont permis de comparer les performances des maîtres des formations antérieures à celles de ceux issus du projet FIMG.

7.2.1. L'évaluation thématique sur la formation initiale des maîtres et la double vacation

125. Cette étude a été réalisée par l'équipe PASEC de la Guinée en 2002, sous la supervision du Secrétariat Technique Permanent de la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (STP/CONFEMEN). L'objectif général de l'étude était de contribuer à l'amélioration du système éducatif de la République de Guinée. Il s'agissait spécifiquement :

- D'évaluer l'efficacité pédagogique des maîtres des deux premières cohortes « FIMG »
- De mesurer l'impact de la double vacation sur les acquisitions des élèves

126. L'analyse qui suit se rapporte uniquement au premier objectif spécifique cité plus haut. Afin d'y répondre, des données ont été collectées auprès d'un échantillon représentatif de 120 écoles à raison de deux classes par école (2^{ème} et 5^{ème} années) et de 12 élèves par classe, répartis sur les huit (8) régions administratives de la Guinée. Ce sont donc au total 240 enseignants et 2880 élèves qui ont été touchés par cette évaluation. Pour chaque niveau, le nombre théorique d'élèves est de 1 440 élèves. Après la mise en forme des données et l'élimination des valeurs incohérentes, le nombre total de classes s'est réduit à 107 pour la deuxième année et 103 pour la cinquième année avec des effectifs respectifs de 976 et 967 élèves.

127. Les données collectées portent entre autres sur :

- les caractéristiques des maîtres, notamment leur formation professionnelle initiale, niveau d'études académiques, ancienneté, école normale de formation, région d'affectation, formation continue, etc.
- les acquisitions des élèves en français et en calcul.

Caractéristiques des maîtres

a) Le type de formation

128. Quatre catégories d'enseignants ont été prises en compte : Les maîtres dits « FIMG », subdivisés en deux catégories (FIMG1 et FIMG2) et les maîtres dits « non FIMG » également composés de deux catégories (ÉNI et ENP). Les tableaux ci-dessous donnent un aperçu des caractéristiques de l'échantillon.

129. Le nombre d'enseignants (égal au nombre de classes) par type de formation et par niveau se présente comme l'indique le tableau 5

Tableau 5 Répartition selon le type de formation

Types d'enseignants	2 ^{ème} année	5 ^{ème} année
FIMG cohorte 1	19	40
FIMG cohorte 2	14	18
ÉNI	56	30
ÉNP	15	14
Total	104	102

130. Selon l'échantillon réalisé en 2^{ème} année, les maîtres FIMG représentent 32 % du nombre total d'enseignants (18 % de FIMG1 et 14 % de FIMG2) contre 68 % de maîtres non FIMG (54 % de maîtres ÉNI et 14 % de maîtres ENP).

131. En 5^{ème} année l'échantillon réalisé est composé de 57 % de maîtres FIMG (39 % de maîtres FIMG1 et 18 % de maîtres FIMG2) et 43 % de maîtres non FIMG, soient 29 % de maîtres ÉNI et 14 % de maîtres ÉNP.

b) Le genre et l'âge du maître

132. Les femmes occupaient une large proportion des enseignants en 2^{ème} année, alors qu'en 5^{ème} année, il y a une légère prédominance des hommes (54 % contre 45 %). Aussi, le nombre d'enseignants du genre féminin dans l'échantillon était relativement plus élevé parmi les maîtres recrutés dans FIMG1. En deuxième année près de 84 % des enseignants de l'échantillon sont du genre féminin dont 23,4 % du programme « FIMG » contre 60,7 % non FIMG. Par contre en cinquième année 25,2 % des enseignantes ne sont pas du programme « FIMG » contre 20,4 % du programme « FIMG » sur une proportion de 45,6 enseignantes

133. Pour les deux niveaux, l'âge minimal des maîtres est environ de 20 ans et l'âge maximal de 56 ans pour un âge moyen de 35 ans. Les maîtres FIMG sont relativement plus jeunes que les maîtres non FIMG car leur moyenne d'âge est d'environ 31 ans, alors que celle des maîtres non FIMG est égale à 38 ans.

c) L'ancienneté du maître

134. L'examen de la variable sur l'ancienneté de l'enseignant est d'une importance particulière car, l'ancienneté dans le cas de l'évaluation en cours est liée au type d'enseignant et à sa formation initiale professionnelle. Dans l'échantillon, les maîtres ayant une ancienneté de plus de deux ans sont largement plus représentés que les maîtres ayant une ancienneté d'un ou de deux ans. La répartition des enseignants des deux niveaux selon l'ancienneté est présentée dans le tableau 6.

Tableau 6 Répartition selon l'ancienneté

Ancienneté du maître	2 ^{ème} Année	5 ^{ème} année
Un an	14,0	20,4
Deux ans	15,0	31,10
Trois ans et plus	71,0	48,5
Total	100	100

135. Les maîtres ayant une ancienneté d'un an, c'est à dire les maîtres qui viennent de prendre du service représentent 14 % des enseignants de la deuxième année et 20,4 % de la cinquième année. Ces enseignants sont pour la plupart des enseignants du programme « FIMG2 ». En effet, les maîtres FIMG2 occupent une proportion de 12,1 % des maîtres ayant une année d'ancienneté en deuxième année. En cinquième année cette proportion est de 16,5 %.

136. Les maîtres ayant une ancienneté de deux ans ont un poids total de 15 % en deuxième année et 31,1 % en cinquième année. Ces maîtres sont majoritairement des maîtres participant au programmes FIMG1. Le dépouillement des données indique qu'en deuxième année, la proportion des maîtres FIMG1 ayant une ancienneté de deux ans est égale à 14 % et qu'en cinquième année, elle est égale à 31,1 %. On en déduit que tous les maîtres FIMG ayant une ancienneté de deux ans en cinquième année sont de la première cohorte du programme FIMG.

137. Les maîtres non FIMG sont généralement plus anciens. Ils occupent une très large proportion des maîtres ayant une ancienneté de plus de deux ans. A titre d'exemple selon les tableaux de dépouillement, la totalité des enseignants ayant la formation ENP ont une ancienneté de plus de deux ans

d) La durée de la formation professionnelle initiale

138. La durée de la formation initiale du maître est également une variable déterminante dans l'analyse de l'efficacité pédagogique de l'enseignant. Les maîtres ayant suivi des formations professionnelles de très courtes durées représentent en moyenne 5 % du nombre total d'enseignants. Ils sont environ 16 % en deuxième année et 30 % en cinquième année à avoir eu une formation d'une durée de 6 mois. Une formation professionnelle initiale d'une durée d'un an a été dispensée à 12 % des maîtres de 2^{ème} année et 23,3 % en cinquième année. Aux deux niveaux, la proportion des enseignants ayant bénéficié d'une formation professionnelle initiale de deux ans est en moyenne de 13 %. Près de 55 % des maîtres de la deuxième année et 24 % de la cinquième année ont été formés pendant 3 ans. La répartition des enseignants selon la durée de la formation professionnelle initiale est présentée dans le tableau 7.

Tableau 7 Répartition selon la durée de la formation professionnelle initiale (%)

Formation Professionnelle initiale	2 ^{ème} Année			5 ^{ème} Année		
	Total	FIMG	Non FIMG	Total	FIMG	Non FIMG
Un à trois mois	3,8	1,9	1,9	5,8	2,9	2,9
Six mois	15,9	15,0	0,9	30,1	29,1	1,0
Un an	12,2	10,3	1,9	23,3	19,4	3,9
Deux ans	12,1	0,9	11,2	13,6	2,9	10,7
Trois ans	55,1	2,8	52,3	24,3	1,0	23,3
Sans formation	0,9	0,0	0,9	2,9	0,0	2,9
Ensemble	100	30,9	69,1	100	55,3	44,7

Constat : La grande majorité des maîtres FIMG de la 2^{ème} année (25,3 % sur 30,9 %) ont une formation professionnelle initiale d'une durée comprise entre 6 mois et un an, contre seulement 2,8 % de maîtres non FIMG. Pour ce niveau, la grande majorité (52,3 % sur 69,1 %) de ces derniers ont une formation d'une durée de 3 ans. En 5^{ème} année, 48,5 % sur 55,3 % des enseignants FIMG ont une formation d'une même durée que leurs collègues de 2^{ème} année, contre seulement 4,9 % de maîtres non FIMG. Pour ce niveau également, la grande majorité des maîtres non FIMG (23,3 % sur 44,7 %) ont une formation de 3 ans.

Tableau 8 Répartition des maîtres FIMG ayant une formation professionnelle de six mois et un an

Formation Professionnelle initiale	2 ^{ème} année		5 ^{ème} Année	
	FIMG1	FIMG2	FIMG1	FIMG2
Six mois	12,1	2,8	29,1	0
Un an	0	10,3	2,9	16,5

Constat : Les maîtres FIMG de la première cohorte ont suivi une formation professionnelle d'une durée de six mois alors que les maîtres FIMG2 ont bénéficié d'une formation professionnelle initiale d'une durée de 9 mois (une année scolaire).

Tableau 9 Répartition des maîtres selon le complément de formation reçu

Durée de la formation complémentaire	2 ^{ème} année		5 ^{ème} Année	
	FIMG	Non FIMG	FIMG	Non FIMG
Sans formation (durée égale à 0)	1,9	4,7	9,7	1,0
Une semaine à un mois	18,7	33,6	28,2	19,4
Trois mois	2,8	15,0	6,8	10,7
Douze mois	7,5	15,8	11,6	12,6
Total	30,9	69,1	56,3	43,7

Constat

- En 2^{ème} année les maîtres FIMG ont bénéficié de formations complémentaires de courte durée (une semaine à un mois) ; en 5^{ème} année, en dehors de ces stages de très courte durée, ils ont reçu des formations de durée plus longue (12 mois). Les formations complémentaires dont il est question concernent les stages pédagogiques, les séminaires de formation et autres;
- Les maîtres non FIMG, à cause de leur ancienneté, ont plus bénéficié de formations complémentaires de longue durée.

Tableau 10 Répartition des maîtres selon le niveau d'éducation

Diplôme ou le niveau d'étude	2 ^{ème} année			5 ^{ème} Année		
	Total	FIMG	Non FIMG	Total	FIMG	Non FIMG
Diplôme supérieur	12,1	8,4	3,7	22,3	19,4	2,9
Baccalauréat	11,2	9,3	1,9	33,0	26,2	6,8
Niveau Sec 2	55,1	6,5	48,6	27,2	3,9	23,3
Moins Sec 2	21,6	6,5	15,1	17,5	6,8	10,7
Total	100	30,7	69,3	100	56,3	43,7

Constat

- Les diplômés du supérieur se retrouvent en plus grand nombre parmi les maîtres FIMG1 que parmi les maîtres FIMG2.
- Les bacheliers se retrouvent en majorité parmi les maîtres FIMG. Aucun maître ENP n'a le baccalauréat et la proportion des maîtres ENI ayant le baccalauréat est insignifiante.
- Le niveau d'éducation du second cycle du secondaire sont caractéristiques des maîtres non FIMG.
- Les niveaux inférieurs au second cycle du secondaire sont caractéristiques des maîtres non FIMG.

Les résultats de l'évaluation

139. Les résultats obtenus concernent l'efficacité pédagogique des maîtres de formation FIMG en comparaison avec celle des maîtres ayant reçu d'autres types de formation des Écoles Normales d'instituteurs (ÉNI) ou des Écoles Normales Primaires (ENP). L'efficacité pédagogique du maître est mesurée par le score enregistré par l'élève qu'il encadre.

140. Dans la méthodologie du PASEC, le score réalisé par un élève au cours d'un test est le nombre de réponses justes aux différents items dans une matière donnée. Il est considéré comme le résultat de l'activité d'enseignement et lié directement à la performance du maître, toutes autres choses étant égales. C'est donc le score enregistré par l'élève qui sert à mesurer l'efficacité pédagogique du maître en situation de classe. Les acquisitions des élèves dans les deux matières ont été mesurées par les scores aux tests de début et fin d'année, scores qui sont des variables construites à partir des réussites aux items.

141. Les différents traitements statistiques des données recueillies ont permis d'obtenir les résultats scolaires présentés ci-dessous de façon synthétique.

Tableau 11 Répartition des élèves des maîtres FIMG et non FIMG selon le score global (2^{ème} et 5^{ème} années)

Scores	Fréquence 2 ^{ème} année		Fréquence 5 ^{ème} année	
	FIMG	Non FIMG	FIMG	Non FIMG
00-09	3,1	2,6	2,6	0,7
10-19	7,8	6,4	10,6	6,2
20-29	13,7	7,6	23,1	23,3
30-39	16,0	13,6	19,0	25,4
40-49	14,0	14,9	13,0	17,1
50-59	18,1	19,8	12,8	16,6
60-69	10,9	18,3	9,5	9,7
70-79	13,3	15,3	7,5	1,0
80-89	3,1	1,5	1,9	0,0
Total	100	100	100	100

142. Ce tableau donne la répartition des élèves tenus par les maîtres FIMG et non FIMG selon les tranches de score global en 2^{ème} et 5^{ème} années. Le score global de 2^{ème} année fait ressortir 2 tranches : la tranche des scores inférieurs à 50 et celle des scores supérieurs à 50.

143. Dans les modalités (scores) inférieures à 50, les fréquences des élèves tenus par les maîtres FIMG sont supérieures à celle des élèves des maîtres non FIMG. Pour les modalités supérieures à 40, les fréquences des élèves des maîtres non FIMG sont généralement plus élevées.

144. S'agissant du score global final de 5^{ème} année, la répartition des élèves des maîtres FIMG et non FIMG fait apparaître 3 tranches : la tranche des scores inférieurs à 30, celles des scores compris entre 30 et 70 et la tranche des scores supérieurs à 70.

145. Dans la première tranche, les fréquences des élèves des maîtres FIMG sont plus élevées; dans la 2^{ème} tranche les fréquences des élèves des maîtres non FIMG sont plus élevées, alors que dans la dernière tranche, les fréquences des élèves des maîtres FIMG reprennent les valeurs les plus importantes.

Tableau 12 Scores moyens des élèves encadrés par les maîtres ayant reçu différentes formations

Formation	2 ^{ème} année	5 ^{ème} année
FIMG	46,3	40,5
Non FIMG	49,9	39,6
FIMG 1	44,8	38,9
FIMG 2	48	44
ENI	47,1	38
ENP	61,3	39
Ensemble	48,8	40,1

146. En fonction des scores enregistrés par les élèves qu'ils encadrent, les maîtres FIMG exerçant en 5^{ème} année sont plus efficaces que les maîtres ayant une formation classique des ENI ou des ENP d'avant 1998. Mais en 2^{ème} année, on observe une situation inverse de la précédente, même si les maîtres FIMG de la 2^{ème} cohorte enregistrent des résultats très proches de ceux des maîtres de l'ENI ancienne formule.

▪ **En 2^{ème} année**

- Globalement les maîtres formés à l'ENI et à l'ENP avant 1998, sont plus efficaces que les maîtres FIMG.
- En comparant les performances des maîtres FIMG par catégorie, il ressort que même si globalement les maîtres FIMG sont moins performants que ceux non FIMG, l'effet pédagogique des maîtres FIMG de la 2^{ème} cohorte sur les acquisitions des élèves s'avère positif.

▪ **En 5^{ème} année**

147. Par rapport aux résultats de la 2^e année, la tendance est renversée.

- Dans l'ensemble, les élèves dont les maîtres ont la formation FIMG (FIMG1 et FIMG2) enregistrent des résultats meilleurs que ceux des élèves des autres maîtres formés dans les ENI, ENP avant 1998.
- Les maîtres FIMG2 restent plus performants non seulement par rapport aux maîtres FIMG1 mais par rapport à toutes les autres catégories de maîtres.

148. L'appréciation de l'efficacité pédagogique des différentes catégories de maîtres a été différenciée selon le niveau des élèves. L'efficacité du maître dépend d'une multitude de variables qui ont été regroupées : le niveau général d'études, la formation professionnelle initiale, l'ancienneté, l'école normale de formation, le lieu de résidence, l'encadrement et l'organisation des classes.

149. D'autres variables ont aussi été prises en compte comme le genre, l'âge, le redoublement, la disponibilité d'un livre de lecture, la fréquentation d'une école coranique qui, bien que n'ayant pas un lien direct avec les maîtres, ont leur importance dans l'analyse des scores obtenus par les élèves. Ces groupes de variables affectent différemment les résultats des élèves de 2^{ème} et 5^{ème} années. Il y en a qui agissent positivement sur les acquisitions et d'autres qui ont un impact négatif sur les acquisitions des élèves. A titre d'illustration, l'étude révèle que :

- lorsque l'élève est une fille, en moyenne, le score est plus faible ;
- le score moyen des élèves moins âgés en 2^{ème} année est plus faible que celui des autres élèves plus âgés ;
- le score moyen des élèves plus âgés en 5^{ème} année est plus faible que celui des élèves des autres âges ;
- la disponibilité d'un livre de lecture favorise l'apprentissage des élèves ;
- le redoublement affecte négativement l'apprentissage des élèves ;
- le fait pour un élève d'aller à l'école coranique constituerait un atout pour un meilleur apprentissage.

150. Les détails de ces constats sont étayés par le tableau ci-dessous.

Tableau 13 Scores moyens des élèves selon le genre, l'âge, le redoublement, la disponibilité d'un livre de lecture et la fréquentation d'une école coranique

L'élève	Score final de français		Score final de calcul		Score final de français et calcul	
	2 ^{ème} année	5 ^{ème} année	2 ^{ème} année	5 ^{ème} année	2 ^{ème} année	5 ^{ème} année
Est une fille	21,07	21,12	23,66	12,77	46,3459	39,5260
Est un garçon	22,22	21,20	26,90	13,37	50,8249	40,4739
Est moins âgé	18,71	22,34	22,45	13,70	42,5979	42,0873
Est plus âgé		18,85		12,00		36,1552
A redoublé	20,30	20,12	23,32	12,85	45,1769	38,6377
N'a pas redoublé	22,35	22,58	26,44	13,50	50,5178	42,0478
A un livre/lecture	22,28	21,50	25,84	13,30	49,8311	40,6667
N'a pas un livre/lecture	20,19	19,52	24,47	12,28	46,2138	37,2280
Va à l'école coranique	22,30	22,15	26,11	13,83	50,1295	42,0820
Ne va pas à l'école coranique	20,88	19,70	24,56	12,08	47,0396	37,1061
Ensemble	21,71	21,17	25,46	13,13	48,8378	40,0906

▪ **L' étude du PASEC vue par Amélie Vicens**

151. Amélie Vicens de l'Université de Paris I, Panthéon-Sorbonne a élaboré une thèse sur : « *La formation des enseignants dans un contexte d'éducation de base pour tous. L'Éducation entre la quantité et qualité dans le projet de formation initiale des maîtres en Guinée « FIMG »* ».

152. Selon Amélie (2002), en citant les premières conclusions de l'étude du PASEC, il s'agit d'une enquête sur les résultats que les élèves obtiennent en fonction de la nature et des modalités de la formation reçue par le maître. Cette évaluation s'appuie sur deux catégories d'items : ceux propres à la Guinée et ceux du PASEC. Les résultats de ce test montrent que:

153. La première cohorte (formation d'urgence) obtient des résultats identiques aux autres maîtres dans les deux domaines testés : le français et les mathématiques :

154. La deuxième cohorte obtient des résultats meilleurs en mathématiques et inférieurs en français, mais de façon non significative;

155. La troisième cohorte fait jeu égal en français mais est plus performante en mathématiques.

156. Pour le PASEC cité par Amélie, il devient possible d'induire de ces résultats que la formation délivrée par le projet « FIMG » est cohérente avec les personnels en poste (pas de hiatus entre les deux catégories) et qu'elle s'adapte aux résultats des élèves.

157. En poursuivant son analyse Amélie souligne qu'« il est à noter que l'étude n'a porté que sur les trois premières cohortes (dont la première a reçu une formation d'urgence de six mois seulement). On peut donc dire que le projet n'était pas encore « ajusté » et ainsi légitimement penser que des progrès et améliorations ont pu voir le jour depuis. Le projet, par la réduction du temps de formation initiale, a sans doute permis une baisse considérable des coûts de formation sans pour autant affecter la qualité.

158. Amélie estime que ces études ne font que mesurer « toutes choses égales par ailleurs » des résultats d'élèves. Si elles donnent des indications intéressantes sur les facteurs qui ont une influence sur les résultats des élèves, elles ne peuvent rien révéler de l'objet final de l'école : **les apprentissages**.

7.2.2. L'évaluation des compétences pédagogiques des maîtres en Guinée : une étude comparative entre les maîtres des formations antérieures et ceux issus du projet FIMG

159. A la fin de la troisième année de mise en œuvre du projet FIMG, en janvier 2003, le rapport d'une étude évaluative des compétences pédagogiques des maîtres de Guinée a été publié par le CIDE de Montréal (Consortium International de Développement en Éducation) qui a mené ladite étude. Le consultant et une équipe d'enquêteurs ont parcouru les 5 régions du pays participant au projet FIMG. Ils ont interrogé plus de 350 personnes (administrateurs, formateurs des ENI, responsables de la supervision de proximité,...) dont les maîtres observés en situation de classe.

160. La méthodologie utilisée reposait sur l'étude et l'analyse des documents produits dans la foulée du projet FIMG et plus particulièrement les documents écrits pour l'Atelier National de juillet 1998 et les rapports d'évaluation des différentes étapes du projet. Plus d'une soixantaine de rapports et bilans d'activités ont été consultés.

161. L'analyse documentaire et plusieurs rencontres avec les responsables du projet ont permis d'avoir une meilleure connaissance du contexte, des objectifs et de la problématique de l'étude. Ce travail de recherche préliminaire a servi à l'élaboration des outils d'évaluation qui ont été utilisés pour l'étude sur le terrain.

162. La mission d'évaluation en Guinée s'est déroulée selon l'horaire établi et l'ensemble des activités prévues a été réalisé. Il faut préciser que seule l'ENI de N'Zérékoré n'a pas été visitée. Nous avons quand même pu réaliser certaines activités d'évaluation dans la région de la forêt notamment dans la ville de Guéckédou.

163. La visite des cinq régions touchées par le projet paraissait importante pour corroborer les données et les nuancer. Dans cette optique, l'essentiel du travail a été réalisé sur le terrain : visites d'écoles ; entretiens avec les différents acteurs des écoles (parents, élèves maîtres, maîtres associés, directeur d'école), et avec les responsables de la formation théorique et pratique : professeur d'école normale (PEN), conseiller pédagogique (CPMF) ; et rencontres avec les représentants des structures qui les appuient (ENI, INRAP et ISSEG). Toutes ces rencontres ont été menées en privilégiant les techniques d'enquêtes (entrevues semi-dirigées et de discussion focus-group) s'inspirant de l'approche participative. Cette approche a été complétée par un questionnaire d'enquête auprès des responsables de la supervision de proximité (DE et MA) et par l'observation directe (par le consultant) de maîtres en exercice.

164. Après avoir fait valider les instruments pour la cueillette des données, on a procédé à des entrevues et à des rencontres auprès des personnes ciblées. Ces personnes ont été choisies dans les institutions suivantes et des parents d'élèves :

- Les ministères : METFP, MEPUEC et MESRS ;
- Les directions nationales et préfectorales : DCE, DNEE, DNFPFP et DPE ;
- Les instituts et inspections nationaux : INRAP, IRE et ISSEG ;
- Les écoles normales d'instituteurs (ENI) ;
- Les écoles primaires (associées ou non) .

165. Ont été interrogés :

- Des responsables du projet au METFP, les partenaires et les clients des deux autres ministères impliqués : MEPUEC et MESRS ;
- les responsables à l'INRAP et l'ISSEG ;
- Les directions de quatre écoles normales d'instituteurs (ENI).

166. Ces entrevues ont servi à compléter la recherche documentaire et à faciliter l'interprétation des résultats des enquêtes.

167. Une enquête a été effectuée sur les compétences des maîtres du primaire auprès :

- De deux cents (202) directeurs d'école primaire ;
- De cinquante (51) maîtres associés ;
- De quarante-trois (43) professeurs d'école normale (PEN) ;
- De vingt-six (26) conseillers pédagogiques maîtres formateurs (CPMF) ;

168. Il a été observé en pratique de classe : 32 maîtres du primaire ; 29 observations ont été retenues pour être analysées et trois ont été rejetées pour non-conformité avec les critères préétablis. L'échantillon se répartit de la façon suivante :

- 10 maîtres qui ont terminé leur formation à l'ENI entre 1995 et 1998 ;
- 9 maîtres formés par FIMG en intensif 3-9-3 ;
- 10 maîtres formés par FIMG en régulier 9-9.

169. Un « focus-group » a regroupé 19 parents d'élèves d'une école primaire.

170. Cinq instruments ont été élaborés et administrés afin de recueillir les données nécessaires à cette recherche. Ces instruments se présentent comme suit :

- Un questionnaire d'entrevue, destiné aux gestionnaires du programme et aux responsables des ministères concernés. Il a permis de compléter l'analyse documentaire, de mieux comprendre les programmes de formation et de valider les instruments de mesure.
- Un questionnaire d'enquête sur le produit, s'adresse aux directeurs d'école du primaire et aux maîtres associés. Cet instrument permet d'apprécier l'atteinte des objectifs, les compétences développées par les produits du programme et le degré de satisfaction générale du programme.
- Un questionnaire d'enquête sur le produit, qui s'adresse à des professeurs d'école normale (PEN) et aux conseillers pédagogiques maîtres formateurs (CPMF). Cet instrument permet d'apprécier les compétences développées par les maîtres du primaire et le degré de satisfaction générale des responsables de la formation.
- Une grille d'observation des maîtres en exercice. Cet instrument permet d'apprécier les compétences développées par les enseignants du primaire.
- Un guide pour la réalisation du « focus group », avec des parents d'élèves du primaire.

171. Enfin, les informations ainsi recueillies ont été analysées pour dégager un portrait réaliste des compétences actuelles des maîtres et faire des recommandations pour la poursuite du programme.

172. De l'analyse des données, il ressort que tous les répondants sont au moins aussi satisfaits des compétences des maîtres formés par le projet FIMG que de celles des autres maîtres formés anciennement dans les ENI et les ENP. Une différence un peu plus

évidente est perceptible lorsqu'on compare le degré de satisfaction des PEN et des CPMF qui donnent une note supérieure à toutes les compétences des maîtres formés par le projet FIMG avec près de 2 points d'écart sur celles des maîtres de formation antérieure.

173. Comme dans l'évaluation menée par le PASEC/CONFEMEN, les résultats obtenus corroborent certains résultats observés sur le taux de satisfaction des principaux acteurs et partenaires du système éducatif touchés. Essentiellement, ils estiment que :

- Les maîtres FIMG possèdent de grandes qualités de courage et de dévouement même si il leur manque encore certaines compétences professionnelles comme chez leurs collègues maîtres non FIMG.
- Les directeurs d'écoles préfèrent le programme de formation théorique FIMG à celui de la formation antérieure : l'indice est de 6.9 pour la formation antérieure et un peu plus de 7.6 pour la FIMG. Ils préfèrent la FIMG 9-9 à 7.75 à la FIMG 3-9-3 qui obtient le score de 7.6 sur 10.

174. On retrouve à peu près la même tendance pour ce qui est de leur satisfaction des stages pratiques des élèves maîtres.

175. La comparaison des maîtres FIMG entre eux, fait ressortir certaines différences d'une faible intensité. Les directeurs d'écoles et les maîtres associés valorisent globalement les finissants de la formation 3-9-3 avec une moyenne de 7.56 tandis que les finissants de la formation 9-9 obtiennent 7.49.

176. Les parents d'élèves se sont déclarés dans l'ensemble satisfaits de la performance des maîtres formés par le projet FIMG. Etant moins à même d'évaluer formellement les compétences des maîtres, on peut assimiler cette réponse des parents à leur souhait très clair d'avoir plus de maîtres et davantage d'écoles disponibles pour leurs enfants.

177. Concernant les observations de classes effectuées sur le terrain, trente-deux (32) maîtres ont été observés en situation réelle dans les classes de toutes les régions de Guinée. Les enseignants n'ont pas été informés de la visite et le choix des classes a été basé uniquement sur les critères choisis et précisés dans notre méthodologie. Ainsi, les maîtres qui ont été observés n'ont pu se préparer à l'avance. On peut penser qu'ils ont reproduit un enseignement régulier, semblable à une journée de classe normale.

178. Les trente-deux (32) maîtres observés proviennent du bassin de finissants des deux premières cohortes de la FIMG et des promotions des ENI entre 1995 et 98. La distribution se répartit comme suit :

Tableau 14 Répartition selon la formation

Répartition selon la formation	observés	retenus
Formation antérieure 95-98	11	10
FIMG intensive 3-9-3	11	9
FIMG régulier 9-9	10	10

179. Pour les analyses, seulement vingt-neuf (29) observations ont été retenues et trois (3) ont été éliminées pour des raisons de non respect de certains critères : en effet, un candidat possédait trop d'expérience (promu en 1993) et les deux autres étaient de la quatrième cohorte et n'avaient pas encore terminé leur formation initiale.

180. Dans l'échantillon nous retrouvons 19 femmes (65,5%) et 10 hommes (34,5%) qui se situent pour la plupart en zone urbaine soit 22 sur 29. Deux viennent de zone semi-urbaine et cinq travaillent en zone rurale.

181. Selon ces observations les maîtres FIMG obtiennent des résultats supérieurs à ceux des maîtres des formations antérieures, avec une performance légèrement supérieure à la note globale sur 20 :

- la formation antérieure (ENI 95-98) obtient 11,1
- la formation intensive (FIMG 3-9-3) obtient 12,2
- la formation régulière (FIMG 9-9) obtient 11,39

182. Un autre résultat non moins important du projet FIMG est qu'au bout d'un peu plus de 3 ans, on peut percevoir une appropriation de la philosophie éducative du projet par ses principaux acteurs dont les PEN et les CPMF. Un bulletin pédagogique trimestriel dénommé « MA CLASSE » paraît régulièrement et participe dans ce sens, à la diffusion de l'ensemble des informations utiles sur le système de formation des maîtres.

183. Ces bons résultats témoignent de l'efficacité d'une politique alternative de formation des maîtres en Guinée. Avec une formation plus courte (15 ou 18 mois d'encadrement au lieu de 27 mois) et plus productive (plus de 2 000 maîtres au lieu de 500 par année), le projet a formé des maîtres contractuels d'une compétence équivalente ou parfois supérieure à celle des autres maîtres issus des formations antérieures.

184. Néanmoins, ces deux évaluations du projet FIMG présentent quelques limites qu'il est important de rappeler dès maintenant. La première tient au fait qu'elles se limitent simplement à évaluer les deux premières cohortes de maîtres FIMG, ce qui ne permet pas de généraliser les résultats obtenus au niveau des autres cohortes de maîtres formés par la suite. Cela est d'autant plus vrai que tout au long de l'exécution du projet, plusieurs ajustements et correctifs ont été apportés.

185. La deuxième limite est d'ordre méthodologique. Elle est reliée directement aux outils d'évaluation qui consistaient, principalement dans l'étude du CIDE, à questionner les intervenants directement impliqués auprès des maîtres de l'enseignement primaire et à se baser uniquement sur leurs perceptions.

186. Il serait donc intéressant, pour les études à venir, d'observer l'ensemble des 7 cohortes de maîtres formés. Une telle étude de plus grande envergure permettra aux décideurs de mieux apprécier l'impact des mesures prises, d'avoir un meilleur portrait de la situation et de prendre des décisions éclairées pour répondre aux besoins quantitatifs et qualitatifs du système éducatif guinéen.

7.2.3. La gestion des contractuels et leur impact sur le fonctionnement du système éducatif guinéen, Gestion du Personnel/MEPU-EC, avril 2001.

187. Cette étude a été conduite par l'équipe guinéenne du Groupe de Travail de l'ADEA sur la Profession Enseignante (GTPE) Section Francophone.

188. L'équipe a bénéficié de l'expertise scientifique de la Cellule Nationale de Coordination de l'Évaluation du Système Éducatif (CNCESE), de l'appui technique et financier du secrétariat de l'ADEA.

189. Les objectifs de l'évaluation fixés au départ se résument comme suit :

- Décrire la situation professionnelle effective des maîtres contractuels (expérience professionnelle, niveau académique, pratiques pédagogiques, relations de travail et dans la communauté...);
- Identifier les difficultés rencontrées dans l'exercice du métier ;
- Recenser les attentes des maîtres contractuels.

190. Il faut signaler que la prise d'informations sur le terrain avait coïncidé avec la rébellion et l'insécurité aux frontières de la Guinée. Cela a conduit à un choix raisonné de zones d'enquête et la constitution d'un échantillon d'écoles et de maîtres contractuels à toucher. Dans 6 régions administratives, 15 zones d'enquête représentant des contextes socio-économiques et scolaires contrastés ont été retenues aussi bien en milieu urbain qu'en milieu rural.

191. Une enquête par questionnaire et des entretiens ont été menés auprès des structures et personnes suivantes: 352 écoles où exercent des maîtres contractuels, 68 directeurs d'écoles, 25 CPMF/Superviseurs, 55 Maîtres Associés et 68 APEAE ont été touchés.

192. Les résultats de l'étude apportent un éclairage sur les caractéristiques individuelles, professionnelles, les conditions de travail, l'encadrement pédagogique et la relation des maîtres contractuels avec les partenaires sociaux de l'éducation. Il en est de même de leur recrutement et de leur gestion.

193. Le système de recrutement des maîtres contractuels en vigueur, en particulier celui développé dans le cadre du projet FIMG, permet de réduire le déficit en enseignants et d'accroître la demande d'éducation et de formation. Un des impacts mesurables de l'emploi des maîtres contractuels est l'accroissement du taux brut de scolarisation (TBS) qui est passé de 29 % en 1990 à 57 % en l'an 2000.

194. S'agissant de la formation, de l'utilisation et de l'incidence du travail des maîtres contractuels sur l'apprentissage des élèves, 72 % des directeurs d'écoles estiment que la formation des maîtres contractuels est assez bonne contre 28 % qui la trouvent médiocre ou à compléter; 75% des directeurs d'écoles et 85 % des APEAE estiment que l'utilisation des maîtres contractuels dans les écoles est satisfaisante. Seulement 4 % des directeurs trouvent médiocres les incidences de leur utilisation sur les résultats des élèves.

195. Plus de la moitié des maîtres contractuels interrogés sur leur avenir professionnel estiment qu'il est urgent de mettre en place un statut privilégiant surtout leurs attentes concernant le salaire et l'engagement à la Fonction Publique.

7.2.4. Essai comparatif dans l'évaluation de la qualité

196. A défaut d'une évaluation diagnostique menée avant le lancement du projet FIMG, il s'avère un peu difficile de se prononcer systématiquement sur la qualité des maîtres formés par les ENI traditionnelles à travers leurs pratiques de classe, ainsi que sur celle des apprentissages scolaires. Néanmoins, il reste possible de s'appuyer sur certains éléments caractéristiques de ces deux niveaux de qualité dans la perspective d'établir une comparaison entre la situation de départ et les résultats obtenus par le projet pour mieux percevoir ce qui a changé sur le plan de la qualité à l'école primaire en Guinée, grâce au projet FIMG. Ces éléments caractéristiques sont présentés ci-dessous.

▪ Le personnel enseignant

197. Comme il a été mentionné initialement, l'école primaire en Guinée était tenue par des personnels caractérisés par une diversité au niveau des statuts, du recrutement, des techniques et méthodes utilisées, des programmes de formation dans les

ENI et les ÉNP. Une catégorie de personnel s'est retrouvée accidentellement dans l'enseignement, sans formation professionnelle. Il s'agit par exemple des étudiants n'ayant pas pu franchir le cap du premier degré de l'enseignement supérieur. Un autre cas est celui des instituteurs de l'enseignement secondaire général redéployés en 1992 à l'école primaire sans être préparés conséquemment. Il y a aussi le cas des moniteurs d'enseignement ayant pour simple diplôme, le Certificat d'Études Primaires, même si ce corps est aujourd'hui en voie d'extinction par le biais des concours professionnels d'intégration.

198. Le niveau de recrutement était la 8^{ème} année pour les Écoles Normales Primaires (ENP), avec une durée de formation de 2 ans et un profil de sortie correspondant à celui d'instituteur adjoint. Pour les ENI, le niveau de recrutement était la 9^{ème} année pour une durée de 3 ans de formation avec le grade d'instituteur ordinaire à la sortie.

199. Au niveau du projet « FIMG », le statut des sortants est uniforme quel que soit le niveau de recrutement (Bac 1, Bac 2, DES). Le niveau académique au recrutement ainsi rehaussé, exerce une influence positive sur la qualité de l'enseignement et des apprentissages scolaires. Ce qui corrobore les résultats obtenus dans les études menées par le PASEC et le CIDE.

▪ **Les programmes de formation**

200. Les programmes de formation dans les ENP et les ÉNI étaient un simple prolongement des programmes d'enseignement secondaire général et n'étaient pas orientés vers la maîtrise des contenus notionnels des programmes de l'école primaire.

201. Les programmes de formation initiale rénovés du projet « FIMG » sont axés sur la maîtrise par l'élève-maître des contenus notionnels des programmes de l'enseignement élémentaire pour qu'il soit performant dans sa pratique de classe.

▪ **Les méthodes et techniques d'enseignement**

202. Le maître certifié de la nouvelle FIMG a été formé à l'utilisation des méthodes actives centrées sur l'apprenant qui font de ce dernier l'artisan de sa propre formation avec une participation active à la construction des savoirs (savoir, savoir être et savoir faire).

203. 82 % des maîtres de l'échantillon interrogés lors de l'enquête qualitative PASEC/CONFEMEN utilisent les fiches pédagogiques pour la pratique de classe. Ces fiches donnent une description des activités d'enseignement/apprentissage d'une leçon. Elles contiennent des renseignements généraux et mentionnent les activités de l'élève et celles du maître. Elles sont accompagnées d'un cahier journal dans lequel le directeur d'école annoté toute appréciation.

7.3. Évaluation globale de l'implantation de la réforme

7.3.1. Points forts

204. Par essence, le projet « FIMG » est un projet de formation. A cet effet, les principales leçons se rapporteront en priorité aux aspects liés à la formation. En considérant au prime abord l'impact positif émergeant avec les élèves-maîtres des premières cohortes dans leur classe, on présume qu'il est certainement possible de former des maîtres efficaces en peu de temps, selon le modèle par alternance, à condition que le niveau de recrutement soit respecté. Ainsi, le projet de formation initiale des maîtres en

Guinée a permis de développer la capacité du système de formation à former un nombre important de maîtres par an (en moyenne 2000). Il a servi à mettre sur pied un système de formation en constante amélioration, assorti de pertinentes innovations dont les effets sont perceptibles. En effet, ces quelques commentaires de certains répondants des écoles associées et structures déconcentrées de l'éducation (qui sont les utilisatrices des finissants du programme) sont assez éloquents pour juger de l'effet du programme :

- « le projet "FIMG" a largement contribué à la résolution du problème de manque d'enseignants. Il a favorisé le maintien de l'action engagée par les communautés, les ONG et le Gouvernement dans la construction et l'équipement d'infrastructures scolaires »
- « depuis le lancement du projet, les besoins en maîtres se résorbent progressivement. Grâce à ce projet, les effectifs des groupes pédagogiques se rationalisent de plus en plus »
- « le projet "FIMG" a eu un impact positif sur les autres enseignants des écoles primaires de Guinée qui ont fini par s'approprier les approches méthodologiques des maîtres du projet "FIMG" ».
- Le projet a développé l'esprit d'ouverture et de co-formation par les pairs chez les autres enseignants.

205. S'agissant du taux de scolarisation, un exercice de triangulation des résultats permet d'affirmer que le projet a eu des effets positifs sur cet indice. En effet, la disponibilité de 7 500 nouveaux maîtres rendue possible par le projet signifie l'ouverture et/ou la provision en maîtres de 7 500 nouvelles salles de classes. Avec l'hypothèse du recrutement d'au moins 50 enfants dans chacune des classes, cela offre l'opportunité à au moins 375 000 enfants d'aller à l'école. Ce qui a eu sans doute un effet positif sur le taux brut de scolarisation.

206. Le développement d'un modèle novateur de formation : la formation par alternance dont la philosophie se veut à la fois professionnelle, didactique et pratique. A l'intérieur de ce modèle, deux approches ont été utilisées alternativement. Ce qui a permis d'améliorer de façon substantielle le rendement des institutions de formation des formateurs (ENI) en les faisant fonctionner 12 mois sur 12 depuis un peu plus de trois ans. Il convient cependant de noter que les conditions d'application du modèle n'ont pas toujours été idéales. Ceci amène à tirer des leçons et à projeter des perspectives de développement. Il faudrait mentionner à cet effet qu'à l'image de plusieurs nouveaux projets, les ressources financières et matérielles ont souvent été difficiles à mobiliser lors de la première moitié du projet. Les objectifs, surtout sur le plan qualitatif, auraient pu être formulés de façon plus réalistes.

207. Les innovations proposées lors des différentes activités de perfectionnement, qui s'inspirent d'une pédagogie active et d'une approche socio-constructiviste de l'enseignement, ont été bien perçues par les PEN et les CPMF dans la mesure où les activités ont été centrées sur la perception de leur besoin de changer. Ils ont été appelés à participer à l'implantation des innovations et à les adopter. Ils ont de même participé pleinement à la mise en place des nouveaux programmes de formation dans les ENI pour chacune des disciplines enseignées.

208. Un tel modèle de formation ne peut fonctionner que si le partenariat était effectif entre les différentes structures contribuant à la formation des maîtres et l'enseignement primaire. Une formation conséquente en rapport avec les objectifs de partenariat devrait être offerte aux différents niveaux de partenaires. Par exemple, on pourrait croire que la gestion de la formation pratique avec les écoles associées ne se résoudra pas sans une formation adéquate des personnels des structures déconcentrées de l'éducation. Enfin, il faudra faire systématiquement orienter le choix des écoles associées

vers des écoles dynamiques, touchées par des projets de développement, de formation continue ou autres.

209. La gestion systémique du projet « FIMG » est un bel exemple de partenariat dynamique qu'il convient de mentionner. En effet, le projet « FIMG » a mobilisé plusieurs acteurs et intervenants. Ils sont à des niveaux divers et on pourrait citer parmi les principaux: les élèves maîtres (futurs enseignants), les formateurs (PEN/CMPF), le Gouvernement et ses partenaires techniques et financiers. Le comité de pilotage du projet regroupait non seulement des cadres des trois départements en charge du système éducatif (METFP, MEPUEC et MESRS) mais également des représentants du département de l'économie et des finances.

210. Une réforme de la formation des maîtres, dans laquelle le projet FIMG s'est engagé depuis 1998, suppose des changements importants dans plusieurs aspects éducatifs, impliquant entre autres des changements de mentalité des différents acteurs et la transformation quasi complète du curriculum de formation des maîtres. De tels changements nécessitent temps et investissement. En moins de quatre ans, avec des ressources limitées et la mise en priorité initiale des objectifs quantitatifs autour du nombre important de nouveaux maîtres à former en vue de respecter les engagements de la Guinée, l'impact d'un tel projet commence à peine à se manifester. Il est pour le moment difficile de distinguer les effets des différents facteurs tels que le profil d'entrée, la qualité du programme de formation, la qualité des formateurs et le modèle de formation utilisé, intervenant dans le profil de sortie et les compétences des élèves-maîtres formés par le projet FIMG.

211. De façon ultime, le résultat le plus significatif permettant d'évaluer les nouvelles compétences des élèves-maîtres formés par le projet FIMG et l'impact en termes d'amélioration notable sur l'apprentissage des élèves, devra être étudié en profondeur lors des prochaines années. Les résultats qualitatifs présentés dans ce rapport doivent donc être considérés comme partiels. Ils représentent toutefois des indicateurs pertinents permettant d'amorcer un jugement sur les orientations prises par la Guinée pour sa réforme.

212. Ainsi, bien que partiellement évaluables à ce jour, certains impacts du projet sont déjà perceptibles :

- L'amélioration du taux de scolarisation du fait de l'augmentation du nombre d'enseignants permettant de scolariser un nombre de plus en plus grand d'enfants en âge d'aller à l'école.
- Le changement de mentalité des acteurs de la formation des maîtres.

213. De nos jours les PEN et CPMF sont des ressources incontournables mises à contribution par tous les projets de formation initiale et continue des enseignants, à cause certainement de leur compétence.

▪ **Performances du partenaire financier**

214. Il est important de signaler que les résultats obtenus par le projet « FIMG » sont en partie dus à l'accompagnement de la Banque Mondiale à travers son nouvel instrument : Prêt de type « LIL ». Entre autres éléments de performance de la Banque lors de la mise en œuvre du projet, il y a lieu de citer : (i) le suivi des recommandations des revues, l'audit et la supervision; (ii) l'initiation des formations pertinentes en passation des marchés, décaissement et gestion financière; (iii) la pertinence des avis de non objection sur certains volets; (iv) la qualité et le professionnalisme du chargé du projet au niveau de la Banque.

7.3.2. Faiblesses et contraintes rencontrées

215. Une analyse minutieuse de la formation initiale des enseignants de l'élémentaire permet d'identifier les principales contraintes qui ont constitué à n'en pas douter des champs de forces négatives pouvant altérer cette dernière. Ces contraintes, pour ne citer que les principales sont: (i) Problèmes liés au recrutement, (ii) Problèmes d'infrastructures, (iii) Problèmes de la gestion des contractuels (traitement mensuel, gestion de carrière, etc), (iv) construction d'une vision systémique de la formation intégrée des maîtres, (v) programme de formation (disciplines laissées pour compte, entrée par les compétences, harmonisation avec les programmes du primaire etc.); (vi) niveau académique de plus en plus insuffisant des candidats ; (vii) gestion des écoles associées (instabilité) entraînant la perpétuelle reprise des sessions de formation des acteurs des écoles associées.

▪ Recrutement

216. En évoquant les problèmes liés au recrutement, dans un premier temps, il faut souligner les difficultés rencontrées dans la gestion des dossiers des candidats, principalement au niveau du contrôle des documents scolaires requis pour l'inscription. Par la suite, dans le contexte où les conditions de travail, surtout sur le plan salarial, ont été jusqu'à récemment peu intéressantes, l'intérêt des candidats potentiels à s'inscrire à l'ÉNI a été difficile à établir.

217. La première cohorte des élèves maîtres a été recrutée en juillet 1998, dans une logique de décentralisation d'une part et sur simple examen de dossiers des candidats d'autre part. Environ 1 500 élèves maîtres ont été recrutés au compte de cette première cohorte. Cette cohorte a donné un bon contingent de maîtres. Malheureusement, elle a connu la défection de certains bacheliers en faveur de l'université et d'autres emplois plus rémunérateurs.

218. Trois mois après, en novembre 1998, une deuxième cohorte a été recrutée selon le même scénario que la première, c'est à dire par simple examen de dossier. Elle totalisait 1451 élèves maîtres. C'est à partir de cette cohorte que la mesure de discrimination positive a été instituée en faveur de la clientèle féminine qui est admise à postuler au concours de recrutement avec un seuil minimum de la première partie du baccalauréat. Il a été constaté que le niveau de cette deuxième cohorte était inférieur à celui de la première. Une mission de contrôle des inscriptions a été commandée par le département du MET-FP en direction des ENI. Cette mission fut conduite par le service examens et concours scolaires et comprenait le service audit et évaluation pédagogique. Elle a fait le constat de la présence parmi les nouvelles recrues de candidats ne remplissant pas toutes les conditions requises. La principale recommandation de la mission a été de revoir le mode de recrutement. En lieu et place d'un simple examen de dossier, un test de recrutement en deux phases a été institué: un test écrit et une entrevue. Le test écrit permettant de déclarer les admissibles, l'admission définitive étant prononcée après une entrevue des candidats avec un jury constitué de professeurs d'ÉNI (PEN).

219. Une campagne de marketing social a été élaborée et mise en œuvre à la veille de chaque recrutement. Elle a suscité un engouement réel chez les candidats en général et chez ceux de la troisième cohorte en particulier. L'effectif de 1967 élèves maîtres de la troisième cohorte (le plus élevé de toutes les cohortes) en est une illustration.

220. La situation très médiatique de cette troisième cohorte a amené la coordination du projet à organiser une évaluation finale de la formation institutionnelle sous la supervision du service examens et concours scolaires (SECS). A l'issue de ce test

qui a eu lieu en 1999, 587 élèves maîtres ont été purement et simplement remerciés et exclus des effectifs de toutes les ENI pour insuffisance des résultats.

221. Cette évaluation a été très révélatrice du niveau des élèves maîtres de la 3^{ème} cohorte. Cet état de fait, imputable au mode de recrutement, méritait des mesures de redressement qui ont été prises. En effet, les recrutements qui ont suivi ont été menés toujours dans une logique de décentralisation mais désormais avec un caractère sélectif sous la supervision d'une équipe mixte (SECS, DNFPPP, directions des ENI). En plus, l'évaluation finale de la formation en institution a été instaurée.

222. Pour pallier la présence massive de candidats d'un certain âge, la limitation de l'âge des candidats à 18 ans au moins et 35 ans au plus a été instituée par la circulaire ministérielle N° 261/METFP/Cab du 12 juillet 2000. Finalement, après avoir fait le constat que cette mesure excluait de nombreux postulants, l'âge maximum a été rehaussé à 40 ans.

223. Ces mesures ont permis de faire le constat éloquent de l'existence d'un engouement chez les candidats. Cependant, elles ont amené à se questionner sur la qualité des candidatures et la validité des actes administratifs. En effet, il a fallu l'application de ces mesures pour que l'effectif des recrues baisse considérablement : 443 et 407 pour l'ensemble des ENI, respectivement pour la 4^{ème} et 5^{ème} cohortes.

224. Ces chiffres interpellent quant à la proportion des candidatures rejetées. A preuve, pour la 4^{ème} cohorte, 45 % des dossiers des postulants ont été rejetés contre 27 % pour la 5^{ème} cohorte. Le taux d'admissibilité était de 47 % et 71 % respectivement pour la 4^{ème} et la 5^{ème} cohorte. Par contre, le taux d'admission est quant à lui passé de 97 % pour la 4^{ème} cohorte à 66% pour la 5^{ème}. Au recrutement de la 4^{ème} cohorte, l'ENI de N'Zérékoré a connu le plus fort taux de rejet de candidatures (67 %) alors que Labé a enregistré le plus faible taux d'admissibilité (22 %). S'agissant de la cinquième cohorte, c'est Conakry qui a enregistré le taux de rejet le plus élevé (49 %). De même cette ENI a connu le plus faible taux d'admissibilité (58 %).

225. La multiplicité des sessions de recrutement a été autorisée à cause du retard dans la proclamation des résultats du concours d'entrée dans les institutions d'enseignement supérieur. En effet, certains candidats ne se décidaient à aller dans les ENI que lorsqu'ils sont mis en situation d'échec à ce concours. Initialement conçu pour recruter le maximum de bacheliers, le recrutement modulaire a souvent été l'occasion de repêcher des « protégés » ou autres « recommandés » qui, pourtant, ont été ajournés lors de la première session. C'est là un des aspects éthiques du recrutement. En effet, le manque de rigueur dans les sessions supplémentaires de recrutement et les inscriptions d'élèves recommandés après les tests, sont autant de fausses notes qui ont négativement affecté le recrutement. Le recrutement a connu d'autres faiblesses, notamment la complaisance des acteurs commis aux tâches de surveillance, de correction des copies et d'administration du test oral.

226. Bien que le nombre de candidats au recrutement fût relativement important et que la lecture initiale du contexte de la formation et de l'emploi en Guinée se soit avérée juste, le projet a connu malgré tout plusieurs difficultés en matière de recrutement. Dans un premier temps, il faut souligner les difficultés rencontrées dans la gestion des dossiers des candidats, principalement au niveau du contrôle des documents scolaires requis pour l'inscription. L'obsession des candidats ne remplissant pas les conditions pour s'inscrire dans les ENI a fait mêler les faussaires avec pour corollaire la falsification des actes d'état civil et la prolifération de diplômes de toutes sortes : les faux-vrais (imitation parfaite avec des moyens sophistiqués), les vrais-faux (vrais diplômes avec substitution de personnes), les faux-faux (imitations grossières) et les vrais-vrais (vrais

diplômes avec les vrais titulaires), le tout favorisé par les nombreux cas d'homonymies dans notre pays.

227. Par ailleurs, dans le contexte où les conditions de travail, surtout au plan salarial, ont été jusqu'à un passé récent peu intéressantes, la rétention des candidats potentiels à l'enseignement, inscrits à l'ÉNI a été à ce jour difficile à obtenir. Dans bien des cas, les titulaires du baccalauréat deuxième partie préfèrent tenter chaque année le concours d'entrée à l'université plutôt que de s'inscrire à l'ÉNI. Par ailleurs, plusieurs candidats ayant échoué au concours d'entrée à l'université et s'inscrivant à l'ÉNI, ont repassé par la suite le concours. Ceux d'entre eux qui ont été admis ont conséquemment quitté l'ÉNI ou leur responsabilité de classe, s'ils avaient terminé leur formation institutionnelle. De plus, le fait que les résultats du concours d'entrée à l'université soient annoncés annuellement vers février, implique que plusieurs candidats potentiels pouvant s'inscrire vers septembre à l'ÉNI ne le feront pas dans l'attente des résultats du concours. Ce sont autant de facteurs de déperdition en défaveur du projet.

▪ Adhésion au programme

228. La grande difficulté qui demeure et qui résistera encore au temps, c'est le développement par les acteurs d'une capacité d'application à partir de la compréhension théorique des enjeux de la nouvelle philosophie de la réforme. Cela est vrai dans toutes les réformes que nous connaissons. **Dans un premier temps, plus ou moins long selon l'importance des éléments d'innovations dans les réformes, les acteurs du système éducatif adhèrent à la nouvelle philosophie proposée dans la mesure où elle leur convient. Puis ils introduisent certains changements de comportements ou d'attitudes en fonction des nouvelles orientations.** Mais c'est au niveau de l'application concrète dans leur enseignement que les changements perceptibles se sont opérés le plus lentement. Par exemple, si la plupart des PEN se sont déclarés satisfaits du modèle de didactique générale proposé dans ce projet, peu sont arrivés à le transmettre concrètement à ce jour en termes d'activités dans leurs enseignements aux élèves-maîtres dans les ÉNI. C'est ce qui a été relevé par l'étude indépendante, qui a conclu que les nouveaux maîtres en situation de classe ont de la difficulté à appliquer ce modèle dans leur enseignement.

229. **L'harmonisation de la philosophie éducative du projet FIMG avec les projets de formation continue et les autres instances du système éducatif a été l'un des enjeux de la réforme de la formation initiale des maîtres.** Il était donc essentiel de s'assurer qu'un continuum de formation soit établi entre les actions de formation initiale et de formation continue. Le constat a révélé que la philosophie de certains projets de formation continue s'harmonise bien avec celle du projet « FIMG ». Dans ce sens, un dialogue a été entrepris avec certains projets de formation continue comme le NFQE. À cet effet, le plus grand défi demeure le développement d'une réelle articulation entre les actions de formation initiale et de formation continue, le diagnostic des besoins et l'évaluation de la réponse en termes de formation. Une politique en matière de formation des maîtres en Guinée qui devrait émerger dans les prochaines années facilitera cette harmonisation.

▪ Programme de formation

230. La grille-matières (plan d'études) de formation qu'on peut considérer comme relativement lourde demande à être évaluée dans une future étude. Toutefois, il a été difficile de l'alléger car la durée de la formation institutionnelle était réduite. Par ailleurs, il est certain que plus le profil d'entrée des candidats élèves-maîtres est respecté, plus l'accent pourra être mis sur les aspects didactiques et psychopédagogiques en n'abordant que très peu les aspects concernant les contenus instrumentaux. C'est l'ébauche d'un programme élaboré par l'atelier national d'instrumentation des PEN/CPMF qui était en vigueur dans les ÉNI, durant l'exécution du projet « FIMG ».

Tout au long du parcours, des questions de remise à niveau académique des candidats se sont posées et chaque ÉNI avait sa stratégie.

▪ **Encadrement pédagogique**

231. Le ratio PEN/élèves-maîtres est demeuré élevé à cause du faible effectif des personnels d'encadrement (PEN,CPMF superviseur). Cette situation ne permettant pas une relation pédagogique suffisamment étroite avec les élèves-maîtres, devrait être améliorée.

232. L'effectif des PEN de toutes les ÉNI et de tous champs disciplinaires confondus est de 86. Par rapport à la moyenne de 2500 élèves-maîtres formés annuellement, cela représentait un ratio d'encadrement de 1 pour 29. Ce ratio variait d'une ÉNI à l'autre ainsi que d'un champ disciplinaire à un autre. La prochaine mobilisation des ÉNI de Boké, Faranah et Dubréka, exigera un redéploiement des ressources de la formation en institution.

▪ **Formation pratique**

233. La formation pratique des élèves maîtres a mobilisé plusieurs acteurs qui à travers leurs interactions ont contribué à leur développement professionnel. Les élèves maîtres qui sont au cœur de la formation ont réussi à développer des compétences pédagogiques et leurs encadreurs ont accru leurs compétences en matière de supervision professionnelle.

234. L'arrivée annuelle de cohortes d'élèves maîtres dans les écoles primaires a permis de combler les besoins en maîtres à la grande satisfaction des parents et des autorités de l'éducation. Cependant, la mise en place de ce système de formation pratique ne s'est pas faite sans difficultés et sans heurts. Les autorités de l'éducation, les responsables du projet et les acteurs du système de la formation des maîtres ont souvent été soumis à des difficultés et ont conduit la formation pratique parfois sous de fortes contraintes.

235. L'analyse des contraintes et difficultés de la mise en œuvre de la formation pratique a amené à les situer à cinq niveaux: le choix des écoles associées et de leurs encadreurs, l'affectation des élèves maîtres, les rencontres d'harmonisation de la formation théorique et de la formation pratique, les caractéristiques des classes, la multiplicité des projets éducatifs en direction des maîtres.

▪ **Choix des écoles associées et des intervenants**

236. Ces difficultés concernent le non respect des critères de choix des écoles associées, des maîtres et directeurs associés. Trois années de mise en œuvre du modèle de formation ont montré que les critères n'ont pas toujours été respectés, soit à cause des caractéristiques particulières de l'éducation dans une localité, soit à cause de la faible adhésion des autorités locales de l'éducation aux objectifs et à la démarche du modèle. Il faut dire que cette attitude des autorités est tout à fait compréhensible dans un processus de changement naturellement caractérisé par des résistances. Il s'est agi davantage de les sensibiliser et de les impliquer pour les amener à partager les orientations et les démarches de la réforme.

a) Respect des critères de choix des écoles associées

237. Au regard des critères de choix définis pour les écoles associées, certains critères n'ont pu être observés par les autorités locales de l'éducation (DPE et DCE). Ainsi, il a été constaté qu'il existait de nombreuses écoles sélectionnées qui n'étaient pas des écoles normalisées. En particulier, dans les zones rurales, on rencontrait des écoles sélectionnées pour la formation pratique qui ne disposent que de 2, 3 ou 4 classes de niveaux différents.

238. Par ailleurs, plusieurs écoles rurales choisies étaient loin des centres de regroupement. Or, il avait été recommandé que toutes les écoles associées se situent à proximité d'un centre propice au regroupement lors des journées de régulation. Dans certains cas, des écoles rurales se trouvaient à des distances comprises entre 30 et 80 Km avec un accès très difficile faute de piste ou d'infrastructure routière. Également, les zones de supervision appartenaient parfois à des sphères géographiques opposées, ce qui posait un problème de respect du programme initialement établi par le CPMF.

239. Plusieurs raisons ont été évoquées par les autorités locales de l'éducation sur le non respect des critères de choix des écoles associées. La plus importante était la difficulté de gérer le mouvement annuel des personnels pour faire place aux élèves maîtres. Pour pouvoir maintenir les élèves maîtres dans les écoles associées accessibles, il fallait en effet procéder à un redéploiement des enseignants titulaires chaque année, ce qui n'était pas sans créer d'importants problèmes de gestion. Face à une telle situation, elles ont opté pour la solution la plus facile qui est celle de choisir les écoles ayant des classes sans maîtres afin de combler la demande d'écoles associées faite par l'ENI pour la formation pratique des élèves maîtres. Ainsi, les écoles associées changeaient d'une année à une autre.

240. La formule empruntée par certains CPMF était l'établissement de correspondances pour inviter les élèves maîtres à des rencontres ponctuelles en vue d'analyser certains de leurs problèmes.

241. À l'analyse, tout semblait reposer sur l'appropriation encore insuffisante de la démarche et des principes de formation du nouveau modèle par les autorités des structures déconcentrées de l'éducation. Des échanges d'informations entre ces autorités et la coordination du projet laissaient transparaître une plus grande ouverture de ceux-ci à la collaboration en vue d'atteindre les objectifs du projet. Ces échanges ont dû être multipliés pour favoriser une intériorisation des principes de formation par les autorités locales de l'éducation.

b) Choix des maîtres et directeurs d'école associée

242. Dans les écoles associées, certains maîtres recrutés n'ont pas bénéficié de la formation prévue à leur intention, à cause justement des changements d'école associée au fil des ans. C'est pourquoi leur encadrement ne répondait pas toujours aux exigences de la réforme de la formation des maîtres. Ainsi le type de supervision qu'ils ont offert est souvent resté en porte-à-faux avec celui du CPMF superviseur (observation, analyse et réflexion critique sur la pratique de classe de l'élève maître, jugement objectif, équitable sur les compétences de l'élève maître). Ceci a conduit dans certains cas à des conflits entre les élèves maîtres et les maîtres associés, conflits d'école qui étaient dans la majorité des cas aplanis par les CPMF superviseurs.

243. Par ailleurs, l'encadrement d'un élève maître par un maître associé était souvent perçu comme une charge supplémentaire et difficile à réaliser dans la mesure où il disposait de peu de temps pour faire de la supervision. Ayant le même emploi du temps que l'élève maître, il lui arrivait de rester très longtemps sans procéder au suivi. Il faut mentionner néanmoins que les maîtres associés très volontaires effectuaient des préparations communes de classe avec leurs élèves maîtres et assistaient à certaines rencontres de supervision et de régulation avec le CPMF.

244. Du côté des directeurs d'école associée, un bon nombre d'entre eux ont entretenu des relations fréquentes avec l'ENI et les CPMF et ont eu de ce fait une bonne compréhension du nouveau modèle et de leurs rôles et responsabilités. Choisis selon les critères fixés, ces directeurs mettaient l'accent sur la supervision pédagogique des élèves maîtres de leurs écoles. D'autres, choisis sans respect de tous les critères se montraient plus administratifs que pédagogiques. Ils limitaient leurs interventions au contrôle superficiel des préparations des élèves maîtres et à leur présence à l'école.

245. En résumé, à cause surtout du choix, le rôle des écoles associées a été très modeste dans le projet malgré les ambitions initiales de les voir jouer un rôle crucial dans la gestion de la formation pratique en situation de classe mais également lors des stages de la formation institutionnelle. En effet, la majorité des maîtres et directeurs associés, étaient plus novices par rapport à la nouvelle approche pédagogique que les élèves-maîtres qu'ils étaient supposés encadrer. La formation qui leur a été offerte ne pouvait les conduire à un niveau de maîtrise de la nouvelle approche pour faire d'eux de véritables encadreurs des élèves-maîtres. Ils étaient ainsi placés dans une situation presque impossible et ne pouvaient au mieux qu'être des spectateurs des élèves maîtres, et au pire user de leur autorité pour amener ces derniers vers le terrain qu'ils maîtrisent, en l'occurrence leurs pratiques habituelles. En plus, le fait que l'élève maître et le maître associé ne partageaient pas la même classe rendait l'encadrement difficile.

▪ **Affectation des élèves maîtres**

a) Élèves maîtres sans maîtres associés

246. En parlant de l'affectation de l'élève maître, deux aspects sont à considérer : son affectation dans une école associée et l'assignation d'un maître associé à chaque élève maître. Le non respect des critères de sélection des écoles associées mentionné plus haut a entraîné le fait que certains élèves maîtres se sont retrouvés dans des écoles qui ne remplissaient pas les conditions d'une école associée. Le collectif et la direction n'ont bénéficié d'aucune formation pour l'encadrement pédagogique. Les élèves maîtres n'ont pas bénéficié dans ces conditions de supervision rapprochée. Et si un maître associé était désigné, on enregistrerait peu de rencontres entre lui et l'élève maître. Pour parer à ce manque, la solution adoptée dans plusieurs cas a été de choisir les élèves maîtres certifiés des premières cohortes qui ont manifesté de grandes compétences d'enseignement comme maîtres associés. Une solution qui a ses limites dans la mesure où les pratiques de ces élèves-maîtres certifiés devaient encore être en construction pour la plupart.

b) *Phénomène de la double vacation*

247. Faute d'infrastructure et devant une augmentation marquée des effectifs des élèves et la pénurie de maîtres, les écoles dans certains grands centres ont choisi la double vacation comme moyen de parvenir à la scolarisation d'un plus grand nombre d'enfants. Ainsi, les élèves maîtres affectés dans les écoles pratiquant un tel régime ont été soumis à des modifications constantes de leur présence à l'école. Il va sans dire que cette situation a eu des incidences sur le calendrier de supervision, en particulier les rencontres de régulation. C'est cette situation qui a conduit dans certaines zones à déplacer la journée de régulation, fixée initialement le jeudi, au samedi.

c) *Caractéristiques des classes*

248. Pour caractériser les classes des écoles associées où les élèves maîtres réalisent la formation pratique, il faut considérer les effectifs, le matériel didactique, l'équipement, et l'animation pédagogique.

- Pléthore des effectifs

Les effectifs pléthoriques créent des problèmes évidents de gestion de classe même pour un enseignant expérimenté, à plus forte raison pour un débutant. La pléthore ne permet pas non plus l'organisation de la classe en groupes de travail selon l'approche socio-constructiviste en vigueur dans le nouveau modèle de formation. Ces problèmes ont été d'autant plus importants que l'élève maître n'avait pas été suffisamment préparé à la gestion des classes à grands effectifs.

- Équipement et matériel didactique

L'approche de formation des élèves maîtres a privilégié la construction des savoirs par les élèves maîtres eux-mêmes au lieu de la simple transmission de connaissances qui prévaut dans les méthodes passives. Or, l'activité des élèves porte entre autres sur les matériels didactiques et les documents qu'ils manipulent, exploitent ou consultent pour acquérir la connaissance. Malgré les efforts déployés pour doter les écoles de livres et autres matériels, tous les besoins n'ont pas été satisfaits. Cette situation a amené les élèves maîtres à chercher et à construire par eux-mêmes leur matériel didactique. Malgré la volonté affichée par ces nouveaux maîtres, les obstacles à franchir pour un enseignement actif de qualité ont été nombreux. L'insuffisance du matériel didactique dans les écoles a été une contrainte qui a eu un effet positif sur les compétences des élèves maîtres. En effet, cette insuffisance les a amenés avec leurs encadreurs à se tourner vers l'utilisation du matériel local dans la fabrication des supports à leur enseignement. La formation des PEN/CPMF dans les didactiques s'est bien inscrite dans cette perspective.

- Organisation des rencontres trimestrielles d'harmonisation de la formation théorique et de la formation pratique

Le modèle de formation prévoyait des rencontres trimestrielles au cours desquelles les CPMF superviseurs et l'ENI se retrouvaient pour échanger sur le déroulement de la formation pratique, les aspects de la pratique qui convergent avec la formation théorique et les réajustements à effectuer en institution pour une formation théorique plus adaptée. Ces rencontres qui auraient pu, par ailleurs, aider les élèves maîtres dans leur formation théorique et pratique n'ont pu être réalisées compte tenu des distances et des charges des deux corps d'encadrement. Elles devraient permettre la démultiplication des innovations introduites à l'ENI auprès des CPMF,

améliorant ainsi la supervision de la formation pratique. Il faut mentionner que le suivi de proximité de la formation pratique qui a été initié après a permis d'établir une communication entre PEN et CPMF et contribué à la fois à l'amélioration des pratiques d'encadrement des élèves maîtres et à la mise en cohérence de la formation théorique et de la formation pratique.

▪ **Autres difficultés**

249. La mise en œuvre d'un projet de type nouveau comme celui du « LIL » du projet « FIMG » fait appel à l'action concertée de plusieurs acteurs et partenaires non seulement de l'Éducation mais aussi d'autres secteurs et partenaires techniques et financiers. C'est cette synergie dans l'action qui a permis d'atteindre les résultats auxquels le projet a abouti. Cependant, certaines difficultés ont été rencontrées dont entre autres :

- La lenteur enregistrée dans les procédures de passation des marchés qui a eu un impact quelque peu négatif sur le déroulement des activités. Cette lenteur est en partie due à l'inexistence d'un service de passation des marchés au sein de l'unité de projet
- Le manque de célérité dans la mise en place des fonds de contrepartie
- La mobilité des cadres impliqués dans l'exécution du projet
- Le faible taux des frais de mission à l'intérieur du pays
- La formulation souvent équivoque de certains avis de non objection par la Banque Mondiale.
- Les nombreux changements de task manager (chargé du projet) au niveau de la Banque Mondiale
- La faiblesse de mobilisation et de motivation de certains partenaires comme ceux des structures déconcentrées de l'éducation en général et des écoles associées en particulier
- Le non respect des critères de recrutement des candidats par certains gestionnaires
- Le non respect des critères de sélection des écoles associées
- L'instabilité et l'insuffisance de préparation des écoles associées à leur nouveau rôle tant sur le plan de la supervision que sur le plan de la compréhension des innovations introduites par le projet « FIMG »

8. RECOMMANDATIONS

250. L'épreuve fort intéressante de recensement des forces positives et négatives du projet de formation initiale des maîtres en Guinée, donne une idée précise des éléments à consolider (forces positives) et des éléments à améliorer (forces négatives) en vue d'une synergie d'action.

8.1. De l'articulation de la formation initiale et continue

251. Il faudrait chercher à formaliser un continuum de formation initiale et continue, et pour cela, il est urgent de compléter le processus d'élaboration de la politique de formation des maîtres.

252. Il est également souhaitable d'instaurer une table de concertation entre les différents acteurs ministériels et les partenaires impliqués dans la formation des maîtres.

253. La coordination des actions de formation initiale et de formation continue devrait se faire tant au niveau national qu'au niveau régional. A cet égard, les ENI pourraient jouer un rôle de centre de ressources de la formation initiale et continue.

8.2. De la poursuite du perfectionnement et du développement professionnel des PEN et des CPMF

254. Un des plus importants enjeux du projet et qui a eu l'une des plus grandes répercussions sur les coûts du projet aura été le transfert de compétences des experts internationaux vers les acteurs du projet. À la lumière de ce premier bilan, on pourrait considérer que ce transfert s'est effectué progressivement et de façon positive. L'appropriation par les acteurs guinéens du nouveau système de la formation des maîtres est, dans ce sens, de plus en plus perceptible selon les consultants du projet FIMG.

255. Selon toute vraisemblance, l'appropriation semble plus importante sur le plan théorique qu'au niveau de la capacité d'application. Cela amène à envisager une poursuite des efforts, en mettant l'accent sur les aspects d'application pratique.

256. Si beaucoup d'activités ont été conduites en termes de perfectionnement des ressources humaines du projet à ce jour, principalement au niveau des PEN et des CPMF, force est d'admettre que le coût de la mobilisation de l'expertise internationale impliquée dans le projet est élevé (**27 % du coût total du projet**). Afin de rendre la réforme de la formation des maîtres plus efficiente, il faudra améliorer à la source à l'ISSEG la formation initiale des PEN et des CPMF.

257. En considérant de façon réaliste les acquis à ce jour, il faudra poursuivre les sessions de perfectionnement des personnels en fonction, tout en cherchant à diminuer les coûts qu'elles impliquent. Cela pourra se faire, en partie, en intensifiant l'utilisation des TIC et des stratégies de formation à distance. De même, l'amélioration des conditions de travail permettant d'accroître la circulation d'informations entre les formateurs de maîtres, entre ces derniers et les experts et entre les experts eux-mêmes est une voie à consolider.

258. On devrait par ailleurs reconsidérer les stratégies visant à faciliter le travail du groupe d'action pédagogique (GAP), ce qui facilitera l'élargissement des mécanismes de collaboration entre les PEN et les CPMF. Les efforts de partage des contenus de

formation entre les groupes de PEN et de CPMF devront se poursuivre. L'apport des projets de recherche-action sera aussi important pour le développement professionnel des PEN et des CPMF que pour le développement du système de formation des maîtres.

8.3. De l'amélioration du modèle et du programme de formation institutionnelle et pratique

259. Les difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre du projet « FIMG » invitent à reconsidérer les mécanismes d'articulation de la formation institutionnelle avec la formation pratique. Lors d'une étude subséquente, il faudra analyser les acquis du retour en institution des élèves-maîtres de la formation d'urgence en vue de leur prise en compte dans la formation régulière. A cet égard, Il faudrait noter que conséquemment à l'ouverture du profil de recrutement, le modèle de formation pourrait être réajusté et permettre un retour en institution dans les deux stratégies de formation (intensive et régulière)

260. Dans la perspective de l'intégration d'une approche par compétences dans le programme de la formation des maîtres, il est souhaitable de maintenir une démarche progressive et prudente. Il faudra également chercher à introduire graduellement les autres innovations ou nouveaux contenus proposés dans le cadre du programme général de l'Éducation Pour Tous : pédagogie convergente, scolarisation des enfants avec des besoins éducatifs spéciaux, gestion des grands groupes, etc.. Enfin, il faudra développer les nouveaux champs disciplinaires suivants: l'éducation physique et l'éducation artistique.

8.4. Des mesures incitatives

261. Des stratégies à envisager pour fixer les ressources dans le programme sont à rechercher par tous les partenaires impliqués: Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, Ministère de l'Enseignement Pré Universitaire, Ministère de l'emploi et de la Fonction Publique, Ministère de l'économie et des Finances. Des stratégies comme la poursuite de la valorisation du traitement mensuel des contractuels, le développement d'un plan de carrière sont entre autres mesures à envisager pour maintenir l'engouement des candidats et les retenir dans la carrière après leur formation. Il faudrait insister particulièrement sur la nécessité du développement d'un plan de carrière incitatif.

8.5. De l'utilisation optimale des ressources didactiques et pédagogiques

262. Il est important de consolider les capacités des ÉNI dans le développement de ressources didactiques et pédagogiques et d'aller de l'avant avec un programme de production de matériel didactique et pédagogique (fiches d'activités pédagogiques pour les enseignants) tel qu'initié dans le cadre du projet « FIMG ». Il est aussi important d'intégrer dans le programme de formation, plus d'éléments sur l'utilisation du matériel didactique actuellement (ou de plus en plus) disponible en Guinée. La création de banques de textes pouvant être utilisés systématiquement dans les différentes disciplines par les élèves-maîtres d'une ÉNI à l'autre serait des plus utiles. Il faudrait en faire une gestion centralisée à partir d'une banque numérisée.

263. Il serait intéressant qu'au cours de rencontres de concertations entre les représentants des ÉNI, ceux-ci examinent la meilleure façon d'outiller les élèves-maîtres dans le minimum de temps requis, afin qu'ils développent une vision critique vis-à-vis des différents manuels en usage dans les écoles primaires.

9. CONCLUSION

264. À ce jour, peu d'études ont été conduites sur la situation de la formation des maîtres en Afrique. Le groupe de travail sur la profession enseignante de l'Association pour le développement de l'Éducation en Afrique (ADEA) ne s'est impliqué jusqu'à présent que dans l'étude de la dimension gestion des corps enseignants, chose compréhensible si l'on considère la complexité de cette gestion dans le contexte des exigences financières et quantitatives (nombre de nouveaux enseignants requis). Ce n'est que récemment que différents bailleurs de fonds se sont intéressés à la situation spécifique de la formation des maîtres en Afrique. La présente étude de cas sur la réforme de la formation initiale des maîtres en Guinée, en est une illustration. Nous proposons en guise de conclusion certaines pistes de réflexion qui pourraient être des pistes d'études à considérer dans le futur.

265. Le problème de la formation des maîtres en Afrique doit être avant tout situé en relation avec les besoins en nouveaux maîtres, qui sont pratiquement les mêmes en importance dans les différents pays de la sous-région. Les récents programmes d'éducation pour tous intègrent ainsi le recrutement massif de maîtres pour les dix prochaines années comme un des objectifs prioritaires. Dans certains pays où l'on retrouve des programmes de recrutement de contractuels, cette pression quantitative, liée au manque de ressources, a entraîné la suppression de la formation initiale conventionnelle des maîtres. Ainsi, nous retrouvons plusieurs cas où la formation initiale n'existe plus ou est réalisée en quelques semaines.

266. Dans le cas spécifique de la Guinée, la formation en institution ne dure qu'un an (le maître réalise sa formation pratique avec une pleine responsabilité de classe lors de la deuxième année), ce qui permet d'atteindre des objectifs quantitatifs importants d'année en année malgré la capacité d'accueil limitée des écoles normales d'instituteurs que compte la Guinée actuellement. Cette situation a été soulignée par une étude réalisée en Guinée par des participants du Groupe de travail sur la profession enseignante de l'ADEA. Entre autres résultats de cette étude, l'on note que « de l'avis des différents acteurs touchés par l'enquête ou par entretien, le système de recrutement des maîtres contractuels en vigueur, en particulier celui qui est développé dans le cadre du projet « FIMG », permet de réduire le déficit en enseignants et par là même de répondre à la demande croissante d'éducation et de formation. Un des impacts mesurable de l'emploi des contractuels est l'augmentation du TBS ».

267. Dans les formations de longue durée, le niveau d'entrée dans les écoles de formation des maîtres était la dixième année. Le programme de formation impliquait une part importante de formations à caractère instrumental et disciplinaire. Dans le cas des formations accélérées, réalisées en un an ou deux, le niveau d'entrée exigé est plus élevé. Les programmes mettent l'accent essentiellement sur la didactique et la psychopédagogie.

268. Il est certainement trop tôt pour conclure de façon définitive mais selon les premières indications, le rehaussement du niveau d'entrée dans les programmes de formation des maîtres et l'accent mis sur les compétences professionnelles pour enseigner, semblent permettre de former de bons maîtres en moins de temps et à moindre coût qu'auparavant.

269. Avec l'hypothèse que plus une formation initiale est accélérée, plus il est important d'assurer un prolongement de la formation en cours d'emploi, un des aspects importants qui sera également à étudier est l'articulation qui sera faite d'un pays à l'autre entre les systèmes de formation initiale et de formation continue.

270. Dans le même esprit, considérant que les différentes réformes dans les systèmes éducatifs africains se développent en vase clos, sans réelles perspectives systémiques ni vision intégratrice, il serait opportun d'étudier comment une réforme du système de la formation des maîtres s'articule, se développe au sein du système éducatif en relation avec d'autres sous-systèmes qui l'interpellent : réforme du curriculum du primaire, formation des autres personnels scolaires, politiques éducatives, etc.

271. Devant les exigences d'une éducation pour tous et leurs ressources financières limitées, les états se sont orientés, depuis plusieurs années maintenant, vers l'engagement d'enseignants contractuels, délaissant souvent le statut de fonctionnaire pour les enseignants. Sans sécurité d'emploi, sans réel plan de carrière, avec des salaires beaucoup moins importants, ces contractuels questionnent de plus en plus leur statut et il est à constater l'existence dans certains pays de la sous-région d'un fort taux de déperdition.

272. La coexistence actuelle des corps de contractuels et de fonctionnaires, qui ont des statuts et des conditions économiques fort différents n'est pas sans causer une forte démotivation pour les moins nantis, c'est-à-dire les contractuels. Il est à prévoir que leur syndicalisation progressive dans les différents pays pourrait tôt ou tard poser certains dilemmes importants aux ministères de tutelle.

273. En Guinée, tout comme dans certains pays de la sous-région, on assiste à une transformation lente mais significative du paradigme éducatif sous-jacent au programme de formation des maîtres. D'une approche essentiellement disciplinaire, la plupart des systèmes de formation des maîtres se réorientent vers une professionnalisation qui met l'accent sur les compétences d'enseignement chez le maître. Cela peut se percevoir en synergie avec la réorientation plus générale du système éducatif dans son ensemble avec le passage des modèles éducatifs de type traditionnel vers des modèles éducatifs plus actifs, influencés par les approches socio-constructivistes et pragmatiques en éducation. Ces changements paradigmatiques semblent être un des aspects critiques à étudier dans le processus de rénovation éducative en Afrique.

274. Le projet « FIMG », a permis à la Guinée de développer une expérience fort enrichissante, caractérisée par un accroissement exponentiel du rendement des ENI, démontrant ainsi la capacité du pays à former des maîtres en quantité. Pour citer le rapport annuel 1999 de l'AFTH2 de la Banque Mondiale, « le projet "FIMG" a permis de former dès sa première année, 3 000 maîtres du primaire, soit près de 20 fois plus que l'année qui a précédé le démarrage du projet... ».

10. ANNEXE

Tableau 15 Statistiques du recrutement des élèves-maîtres du projet « FIMG »

Première cohorte (août 1998)

3-9-3

ENI	Effectifs			% Filles	Observations
	Garçons	Filles	Total		
Conakry	199	111	310	35,81%	
Kindia	388	95	483	19,66%	
Labé	218	65	283	22,97%	
Kankan	163	53	216	24,54%	
N'Zérékoré	196	46	242	19,01%	
Total	1164	370	1534	24,12%	

Deuxième cohorte (Novembre 1998)

9-9

ENI	Effectifs			% Filles	Observations
	Garçons	Filles	Total		
Conakry	158	143	301	47,51%	
Kindia	169	71	240	29,58%	
Labé	186	162	348	46,55%	
Kankan	192	103	295	34,92%	
N'Zérékoré	221	46	267	17,23%	
Total	926	525	1451	36,18%	

Troisième cohorte (Octobre 1999)

9-9

ENI	Effectifs			% Filles	Observations
	Garçons	Filles	Total		
Conakry	225	291	516	56,40%	
Kindia	174	111	285	38,95%	
Labé	195	208	403	51,61%	
Kankan	242	170	412	41,26%	
N'Zérékoré	273	78	531	22,22%	
Total	1109	858	1967	43,62%	

Quatrième cohorte (Juillet 2000)

3-9-3

ENI	Effectifs			% Filles	Observations
	Garçons	Filles	Total		
Conakry	135	79	214	36,92%	
Kindia	91	62	153	40,52%	
Labé	44	60	104	57,69%	
Kankan	199	58	257	22,57%	
N'Zérékoré	35	05	40	12,50%	
Total	504	264	768	34,38%	

Cinquième cohorte (Octobre 2000)

9-9

ENI	Effectifs			% Filles	Observations
	Garçons	Filles	Total		
Conakry	37	64	101	63,37%	
Kindia	31	43	74	58,11%	
Labé	47	53	100	53,00%	
Kankan	59	30	89	33,71%	
N'Zérékoré	54	13	67	19,40%	
Total	228	203	431	47,10%	

Sixième cohorte (Juillet 2001)

3-9-3

ENI	Effectifs			% Filles	Observations
	Garçons	Filles	Total		
Conakry	55	117	172	68,02%	
Kindia	71	48	119	40,34%	
Labé	49	66	115	57,39%	
Kankan	138	66	204	32,35%	
N'Zérékoré	150	55	205	26,83%	
Total	463	352	815	43,19%	

Septième cohorte (Octobre 2001)

9-9

ENI	Effectifs			% Filles	Observations
	Garçons	Filles	Total		
Conakry	100	156	256	60,94%	
Kindia	103	83	186	44,62%	
Labé	80	111	191	58,12%	
Kankan	115	78	193	40,41%	
N'Zérékoré	330	77	407	18,92%	
Total	728	505	1233	40,96%	

NB: (3-9-3) ou (9-9) : Approche utilisée dépendamment de la durée des volets de formation en institution et de la formation pratique en situation de classe.

Total Général de toutes les cohortes

Effectifs			% Filles	Observations
Garçons	Filles	Total		
5122	3077	8199	37,53%	

Total général des 7 cohortes après déduction de l'effectif des exclus pour insuffisances des résultats (3^{ème} cohorte)

Effectifs			% Exclusion	Observations
Formés	Exclus	Total		
8199	587	7612	7,15%	

Récapitulation par année

Total Annuel	Garçons	Filles	Total	Observations
1998	2090	895	2985	2 cohortes
1999	1109	858	1967	1 cohorte
2000	723	467	1199	2 cohortes
2001	1191	857	2048	2 cohortes
Total	5122	3077	8199	7 cohortes

11. BIBLIOGRAPHIE

- Guinée/Banque Mondiale 1998, document d'évaluation du projet « FIMG »
- Guinée/Banque Mondiale 1998, Accord de crédit du projet « FIMG »
- Guinée Banque Mondiale 1999, manuel d'exécution du projet « FIMG »
- Guinée/Banque Mondiale 1998, tableau des coûts du projet « FIMG »
- CIDE, Montréal janvier 2002 rapport de l'étude sur les performances des maîtres (CIDE 2002).
- PASEC, Dakar Juillet 2002, Évaluation du programme de formation initiale des maîtres de Guinée (FIMG) et de la double vacation.
- Georges Solaux et Al., 2001, Pour une expertise en management des personnels enseignants.
- Faoura Thiam, Baba Diané, Alain Grandbois, documents de présentation du projet « FIMG » à des forums internationaux (CIES 2000, 2001, 2002, AFEC 2002, etc.).
- Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, novembre 2002, rapport d'achèvement du projet « FIMG ».
- Les aides mémoires des missions de supervision de la Banque Mondiale.
- Les différentes notes techniques de l'Assistant technique (Alain Grandbois, Ph.D, professeur à l'UQAM).
- Amélie Vicens, Mémoire de DEA, Paris 2002, la formation des enseignants dans un contexte d'Éducation de base pour tous. L'éducation entre quantité et qualité dans le projet de Formation Initiale des Maîtres en Guinée (FIMG).