



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

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

**Synthèse des études sur la généralisation
et la pérennisation des réformes**

par Kabule W. Weva, PH.D.

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

NE PAS DIFFUSER

Doc 6.A

Ce document a été commandé par l'ADEA pour sa biennale (Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de l'auteur et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

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

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

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

Institut international de planification de l'éducation

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tél. : +33(0)1 45 03 77 57

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

adea@iiep.unesco.org

Site web : www.ADEAnet.org

Table des matières

ABREGE.....	5
1. RESUME.....	6
2. GENERALISATION DES REFORMES EN AFRIQUE : RESULTATS DE CINQ ETUDES DE CAS.....	8
3. SYNTHESE DES ETUDES SUR LE THEME GENERALISATION ET PERENNISATION DES REFORMES.....	10
3.1. INTRODUCTION.....	10
3.2. GENERALISATION DES REFORMES EN EDUCATION : TENTATIVE DE DEFINITION ET TYPOLOGIE.....	11
3.2.1. Généralisation des réformes à l'échelle nationale dès le départ	11
3.2.2. Généralisation à l'échelle plus grande des réformes pilotes.....	13
3.2.3. Types de réformes et objet de la généralisation	14
3.2.4. Réforme par le haut ou par le bas	16
3.2.5. Influence de la logique marchande sur la généralisation et la pérennisation des réformes.....	17
3.2.6. Défis et contraintes reliés à la généralisation et la pérennisation des réformes en Afrique.....	18
3.3. GENERALISATION DES REFORMES DANS CINQ PAYS : SYNTHESE DES ETUDES DE CAS.....	20
3.3.1. Étude de cas du Bénin	20
3.3.2. Étude de cas du Mali	23
3.3.3. Étude de cas de la Mauritanie.....	26
3.3.4. Étude de cas du Burundi.....	29
3.3.5. Étude de cas de l'Ouganda.....	31
3.3.6. D'autres leçons à tirer des études de cas	32
4. STRATEGIES ET PRIORITES A RETENIR POUR LA GENERALISATION ET PERENNISATION REUSSIES DE REFORMES EN AFRIQUE.....	35
4.1. PRIORITES.....	35
4.2. STRATEGIES REQUISES POUR GENERALISER AVEC SUCCES LES REFORMES EDUCATIVES	38
5. CONCLUSION	40
6. RÉFÉRENCES	41

Acronymes et abréviations

ADEA	Association pour le Développement de l'Education en Afrique
BAD	Banque Africaine de Développement
BER	Bureau d'Éducation Rurale
BID	Banque Inter Américaine de Développement
BIT	Bureau International du Travail
BREDA	Bureau Régional de l'UNESCO pour l'Education en Afrique
CASE AFRICA	Cooperative Action Strategies in Basic Education in Africa
CSLP	Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté
EPT	L'Éducation Pour Tous
EQF	École de qualité fondamentale
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economique
PAM	Programme Alimentaire Mondial
PERP	Primary Education Reform Programme
PNDSE	Plan National du Développement du Secteur Éducatif
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

ABREGE

1. La généralisation est un processus qui consiste à élargir le champ d'une innovation à une échelle plus grande pour faire l'expansion d'un champ d'une réforme. On distingue deux types de généralisation des efforts de réformes : la généralisation des initiatives à l'échelle nationale dès le départ, sans passer par des projets pilotes et la généralisation au niveau national d'initiatives de réformes menées à titre expérimental ou des petites initiatives sur une aire limitée. La généralisation peut porter sur plusieurs aspects des réformes entreprises. Elle peut porter sur les structures, les programmes, les stratégies, les politiques et les ressources. En général, on recommande que les autorités au plus haut niveau soutiennent visiblement et fortement la réforme envisagée à l'aide d'une campagne nationale de communication et de consultation.
2. Les résultats de cinq études de cas retenues corroborent les conclusions de plusieurs analystes qui s'entendent pour dire que la généralisation d'une réforme éducative, tout comme l'éducation en général, exige un engagement politique et social plus important au niveau le plus élevé de l'État que n'importe quelle autre activité de développement, parce qu'elle est la plus coûteuse. Un leadership engagé, dévoué, tenace, constitué, souvent, d'une personne charismatique dont la persistance et l'entêtement peuvent aussi bien constituer un avantage qu'un inconvénient. Pour en assurer la généralisation et la pérennisation, toute initiative de réforme exige des ressources suffisantes. Les gouvernements sont donc encouragés à forger des partenariats aussi larges que possible pour faire en sorte, en particulier, que les organisations d'enseignants et autres organisations non gouvernementales et de la société civile soient pleinement associées à l'élaboration des réformes, à leur mise en œuvre, à leur généralisation et à leur suivi. La pleine participation des communautés locales est tout aussi importante pour faciliter la généralisation et la pérennisation des innovations. L'absence de politique nationale spécifique et de ligne budgétaire propre pour la généralisation des réformes conduit à une incohérence des actions menées par diverses institutions.

1. RESUME

3. La généralisation est un processus qui consiste à élargir le champ d'une innovation à une échelle plus grande pour élargir le champ d'une réforme. On distingue deux types de généralisation des efforts de réformes : *la généralisation des initiatives à l'échelle nationale dès le départ, sans passer par des projets pilotes* et *la généralisation au niveau national d'initiatives de réformes menées à titre expérimental ou des petites initiatives sur une aire limitée*.

4. La généralisation peut porter sur plusieurs aspects des réformes entreprises. Elle peut porter sur les structures, les programmes (expansion fonctionnelle), les stratégies, les politiques et les ressources. Ils notent que la généralisation peut se faire de diverses manières. Les innovations locales efficaces peuvent être généralisées à d'autres sites et le gouvernement peut tenter de reproduire une initiative prometteuse dans d'autres sites. Cette voie est d'autant plus privilégiée par les États et les organisations non gouvernementales qu'elle permet de tester un projet pilote, de combiner une activité à base communautaire et une expansion rapide.

5. Les réformes pilotes sont celles que la plupart des analystes recommandent davantage car elles présentent de nombreux avantages. Elles permettent, entre autres, de ne pas dispenser l'attention et les énergies; de mener l'expérience et de l'évaluer sur un terrain aux dimensions maîtrisables, de limiter les risques en cas d'échec; de construire un modèle éventuellement reproductible sur l'ensemble du territoire. Compte tenu des ressources limitées que disposent les pays africains par rapport à une demande en expansion, il est recommandé, dans un premier temps, de : limiter les expériences d'innovation et de réforme à une école ou à une circonscription; bien préparer le terrain, planifier soigneusement la suite des opérations; veiller à disposer d'un plan de financement adéquat, effectuer le suivi et l'évaluation des résultats; modifier les pratiques en fonction des réalités locales et des conclusions préliminaires. C'est lorsqu'on a une idée plus précise de ce qui marche et de ce qui ne marche pas que, l'expérience pilote peut être généralisée à d'autres sites.

6. Une réforme qui s'inspire des orientations proposées par la base, c'est-à-dire qui tient compte de la volonté des usagers, suppose une décentralisation des pouvoirs. Il s'agit là d'un défi direct lancé à la bureaucratie. Cette approche commande également que les droits et les responsabilités de chacun soient clairement établis. Dans cette perspective, les politiques nationales doivent faire preuve de souplesse nécessaire pour laisser aux écoles et aux communautés locales la marge de manœuvre suffisante afin qu'elles puissent définir sur leurs propres bases leurs orientations éducatives. Destinée à engendrer une meilleure gestion de proximité, grâce au transfert du pouvoir et des ressources, la décentralisation a créé un nouveau cadre de pilotage qui a accru les responsabilités des acteurs éducatifs à la base.

7. À l'opposé, une réforme par le haut émanant des autorités au sommet, et qui peut ne pas être le reflet des réalités vécues par les usagers sur le terrain risque d'être difficile à généraliser. Ce faisant, l'État peut très bien réformer les structures, le curriculum, la politique de l'évaluation des apprentissages et déterminer les niveaux de mise en oeuvre dans un mouvement allant du haut vers le bas.

8. En général, on recommande que les autorités au plus haut niveau soutiennent visiblement et fortement la réforme envisagée à l'aide d'une campagne nationale de communication et de consultation. Avec le temps, les différents volets de la réforme se s'institutionnalisent progressivement; ce qui assure la probabilité de pérennisation une fois la campagne nationale de mobilisation terminée. Pour qu'elle contribue efficacement

aux efforts de généralisation et de pérennisation des réformes, la campagne doit être centrée sur une communication participative à travers laquelle toutes les parties concernées doivent se sentir en mesure de lancer un débat et de répondre librement à une interrogation, au lieu de se contenter d'être des récepteurs passifs des monologues et instructions d'autrui.

2. GENERALISATION DES REFORMES EN AFRIQUE : RESULTATS DE CINQ ETUDES DE CAS

9. Le Bénin fait des efforts soutenus pour parvenir à instaurer un système des normes pour une École de qualité fondamentale (EQF). Pour assurer sa généralisation et sa pérennisation, le gouvernement a fait recours à *la stratégie de la mise à l'échelle par explosion*. Le gouvernement a entrepris un programme d'information et de sensibilisation sur toute l'étendue du territoire national pour faire connaître les objectifs et les domaines d'intervention de l'EQF afin de susciter et d'obtenir l'adhésion et la contribution des différents acteurs, des usagers, des partenaires de l'école et des associations de développement. Les résultats obtenus pour le rendement interne présentent globalement une tendance à l'amélioration. Cependant, les niveaux atteints en valeur absolue sont assez faibles et correspondent à un très bas niveau de qualité de l'école. Le développement quantitatif de l'école n'a pas été soutenu par un développement qualitatif conséquent.

10. Au Mali, l'expérimentation de la pédagogie convergente qui a commencé en 1987, a connu à partir d'octobre 1994, une extension graduelle pendant une période de plusieurs années. Ainsi, sur les 13 langues nationales qui couvrent l'étendue du territoire national, 11 langues sont déjà utilisées dans l'enseignement de base. Mais cette généralisation ne pouvait pas se faire sans la mise en place de certains préalables. Il fallait d'abord choisir la langue à introduire (beaucoup de localités au Mali sont au moins bilingues), identifier les enseignants locuteurs des langues retenues, les former et élaborer le matériel didactique dans les langues choisies. Des témoignages et des résultats de recherche ont révélé l'importance de la pédagogie convergente sur l'apprentissage des élèves. Les élèves des écoles qui appliquent la pédagogie convergente se sont fait distinguer significativement en mathématiques et en français par rapport à leurs homologues des écoles classiques. Il a été également démontré que les meilleurs rapports coût-efficacité se situent au niveau des écoles à pédagogie convergente qui se caractérisent par des coûts relativement modérés au regard des bénéfices que les élèves en tirent en termes d'acquisition.

11. Dans le cadre de la mise en place d'un programme réformateur, la Mauritanie juge que la dimension « sensibilisation » des acteurs revêt un aspect plus que stratégique. Partant de ce constat, la préparation du Plan National du Développement du Secteur Éducatif (PNDSE) a été prise en charge par des instances techniques et politiques suivant une conception nationale et une approche intégrant l'ensemble des départements ministériels impliqués et garantissant la participation de tous les acteurs concernés. Le Ministère de l'éducation nationale a utilisé tous les moyens disponibles pour mener une large sensibilisation des sources potentielles de financement. Le bilan des réalisations après 15 mois d'exécution se présente comme suit. En ce qui concerne l'amélioration de l'accès et de l'équité, les effectifs d'élèves qui étaient de 360 677 en 2001 totalisent 375 695 en 2002 dont 183 220 filles ce qui correspond à un taux de participation de 48,7 %. Sur la même période, le taux d'accès en première année du fondamental a progressé de 98 % à 117 %, le taux brut de scolarisation de 87 % à 88,7 % mais le taux de rétention a reculé. Le nombre d'école à cycle complet a augmenté en valeur absolue passant de 537 sur un total de 2933 à 574 sur un total de 3204, mais la proportion est restée stable autour de 18 %. En matière d'allocation de ressources, les moyens consentis par le Gouvernement pour le financement du PNDSE se sont traduits par une augmentation significative du budget du secteur à partir de la mise en place du PNDSE. Au sein de ce

budget, l'enseignement fondamental se taille la part la plus importante par rapport aux autres ordres d'enseignement.

12. Au Burundi, la kirundisation représente l'une des stratégies de la mise en oeuvre de la réforme éducative promulguée en 1973. L'impact de Kirundi sur l'amélioration de la qualité de l'éducation au Burundi se reflète par des résultats nettement supérieurs obtenus par les élèves dans les tests administrés en kirundi (langue nationale) par rapport à ceux administrés en français. Cependant, bien que deux tiers des parents pensent que l'enseignement en langue nationale est nécessaire par contre près de 53 % sont de l'avis que l'enseignement en langue nationale ne facilite pas l'acquisition des connaissances et 74 % pensent que l'enseignement en langue nationale provoque la baisse de niveau des élèves alors que les résultats des tests prouvent le contraire. Paradoxalement 79.7 % des enseignants trouvent que la kirundisation de l'enseignement constitue un handicap pour le rendement scolaire. Contradictoirement, ils estiment qu'au 1^{er} degré les leçons données en kirundi sont comprises par la grande majorité des élèves. Il apparaît clairement que ni les parents, ni les inspecteurs, ni les directeurs, ni les enseignants, ni les bénéficiaires de la réforme y compris les écoliers n'ont pas compris le bien fondé de cette réforme; ce qui ne facilite pas la généralisation et la pérennisation de cette réforme entreprise depuis plus de trente ans.

13. En Ouganda la consultation nationale auprès de tous les acteurs et partenaires a été considérée essentielle dès le début de la conception de la Réforme en 1993. Les stratégies d'implantation du PERP ont incité le gouvernement à mettre en place des réformes intermédiaires. En ce qui concerne les stratégies relatives à l'implantation de l'éducation universelle, l'élément fondamental de cette politique réside dans sa nature holistique. Pour atteindre les objectifs de l'EPT, le gouvernement s'est engagé à fournir : les frais de scolarité pour quatre enfants par famille, les matériels d'enseignement sous forme de manuels, les infrastructures de base (les classes, laboratoires, bibliothèques et logements pour les enseignants, les salaires et la formation des enseignants). Les preuves du succès de cette réforme sont évidentes : croissance des effectifs scolaires entre 1995 à 2002 tant pour les filles que pour les garçons. Alors qu'en 1995, les effectifs étaient de 2.636.409 dont 1.438.986 garçons et 1.197.433 filles, en 2002 ils sont 7.354.153 dont 3.721.135 garçons et 3.633.018 filles. Ces effectifs ont presque triplé au cours de sept ans. Le curriculum scolaire a été révisé privilégiant l'alphabétisation fonctionnelle et les habiletés de communication en langues nationales. Les écoles sont bénéficiaires d'une subvention de 35 % pour l'achat des matériels pédagogiques supplémentaires. Ces résultats sont attribuables à plusieurs facteurs dont : les dépenses gouvernementales accrues pour l'éducation, l'amélioration du ratio élèves/maître, une forte demande d'éducation, la stabilité politique et la croissance économique, la tendance vers la décentralisation.

14. Les résultats de ces cinq études de cas corroborent les conclusions de plusieurs analystes qui s'entendent pour dire que la généralisation d'une réforme éducative, tout comme l'éducation en général, exige un engagement politique et social plus important que n'importe quelle autre activité de développement, parce qu'elle est la plus coûteuse. Pour en assurer la généralisation et la pérennisation, toute initiative de réforme exige des ressources suffisantes. Elle exige un personnel compétent, hautement qualifié, capable de poursuivre son dur labeur année par année avec patience et dévouement. Il faut des bons programmes d'étude, ainsi que des manuels, des craies, des ardoises en quantité suffisante pour chaque élève. Il faut des bâtiments, et des bancs. Pour satisfaire à toutes ces exigences, les gouvernements, les publics et les parents doivent décider que pour éduquer un enfant on doit sacrifier d'autres priorités.

3. SYNTHESE DES ETUDES SUR LE THEME GENERALISATION ET PERENNISATION DES REFORMES

3.1. Introduction

15. Depuis leur accession à l'indépendance, les États africains ont placé l'éducation très haut dans leurs préoccupations. Car, ils la considèrent la pierre angulaire d'une stratégie visant à gommer les disparités sociales, à unifier la nation et à alimenter le moteur du développement (UNICEF, 1999). La priorité accordée à l'éducation s'est traduite par un certain nombre d'affirmations politiques qui se sont succédées (la Charte de l'éducation adoptée en 1961 à la Conférence d'Addis-Abbéba et la Déclaration de Jomtien en 1990 sur l'éducation pour tous, pour ne nommer que ces deux exemples). Depuis lors, les États africains ont entrepris plusieurs actions pour tenter de gérer la qualité de l'éducation pour tous en initiant diverses réformes et innovations (Davies, 2001; ADEA, 1997; Healey et DeStefano, 1997) : les réformes des curricula, réformes des structures administratives, des réformes des systèmes d'évaluation, des réformes des systèmes de financement, des réformes de formation des personnels éducatifs (Jansen, 1998). D'une manière plus spécifique, on peut également citer des innovations telles que les classes à double flux en zones urbaines, les classes multigrade en zones rurales, la distribution gratuite des manuels scolaires, les centres d'éducation de base non formelle pour la récupération des enfants de 9 à 15 ans, non scolarisés et déscolarisés, l'éducation de la petite enfance (Traoré, Ouedraogo et Ilboudo, 2003).

16. La mise en œuvre et la généralisation de certaines de ces réformes a ainsi permis d'obtenir quelques résultats remarquables dans certains pays africains, notamment en ce qui concerne l'accroissement du taux brut de scolarisation. Les systèmes scolaires avaient alors, entre 1960 et 1980, dû faire face à un accroissement de leurs effectifs de l'ordre de 9 % en moyenne annuelle et auquel les structures existantes n'étaient pas préparées (UNESCO, 1999). Mais les progrès réalisés entre les années 60 et 80 ont été gravement menacés après cette période (Banque Mondiale, 1988; UNESCO, 1980). Selon les analyses de l'UNICEF (1999), après avoir reculé dans les années 80, le taux de scolarisation dans le primaire était à nouveau proche de 60 %. En ce qui concerne la situation des filles, en 1960, il y avait dans les écoles deux fois plus de garçons que de filles. Le fossé s'est nettement comblé, le taux de fréquentation des filles à l'école primaire atteignant maintenant 57 % et celui des garçons 61 %. Toutefois, on note encore une plus grande disparité dans les inscriptions dans certains pays comme le Bénin où le taux des filles étant inférieur à 30 % à celui des garçons.

17. Malgré certains progrès réalisés grâce aux diverses réformes entreprises, il convient de constater la faiblesse des capacités nationales à assurer la généralisation et la pérennisation de ces réformes et innovations (Samoff, Sebatane et Dembele, 2001); ce qui constitue l'un des grands obstacles à l'amélioration de la qualité de l'éducation de base pour tous (ADEA, 2001; Aglo, 2000). Plusieurs défis et contraintes constituent des facteurs qui abaissent la qualité de l'éducation en Afrique. Ces faiblesses se retrouvent aux niveaux plus hauts comme aux niveaux plus bas des systèmes éducatifs (Benveniste et McEwan, 2000). Elles résultent en général d'une faiblesse de vision stratégique, d'une répartition inefficace des ressources, de la médiocrité des processus de gestion financière et de la fragilité des systèmes de collecte et d'analyse des données sur les résultats du système et de l'apprentissage des élèves (Weva et Mbemba, 2003; Hamissou, 2000; Sangaré et al., 2000; Lockheed et Verspoor, 1991 et Verspoor, 1992). Elles résultent

également, d'une part, de l'absence d'une approche participative susceptible de favoriser la participation de tous les acteurs dans le processus d'élaboration et de mise en œuvre des réformes et des innovations (Balima, 1996; Millogo, 1997), et d'autre part de l'usage de politique plus théorique que pratique de décentralisation non accompagnée du transferts effectif des ressources et du pouvoir de haut en bas (Traoré, Ouedraogo et Ilboudo, 2003). C'est ainsi Samoff, Sebatane et Dembele (2001) notent à juste titre que :

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

18. L'objectif du présent document est de faire une synthèse des résultats sur la généralisation et la pérennisation des réformes en éducation en Afrique en général et dans les cinq pays qui ont servi des études de cas dans le cadre de cette thématique.

3.2. Généralisation des réformes en éducation : tentative de définition et typologie

19. La généralisation est un processus qui consiste à élargir le champ d'une innovation à une échelle plus grande pour élargir le champ d'une réforme. Suite à une recension de littérature plus exhaustive sur le sujet, Samoff, Sebatane et Dembele (2001) sont parvenus à distinguer deux types de généralisation des efforts de réformes : *la généralisation des initiatives à l'échelle nationale dès le départ*, sans passer par des projets pilotes et *la généralisation au niveau national d'initiatives de réformes menées à titre expérimental ou des petites initiatives sur une aire limitée*.

3.2.1. Généralisation des réformes à l'échelle nationale dès le départ

20. La généralisation des réformes à l'échelle nationale dès le départ, sans passer par des projets pilotes ou sans recourir à une approche graduelle est la méthode la plus utilisée pour élargir des innovations éducatives en Afrique, surtout dans le cadre de macro-réformes éducatives (Réforme de l'utilisation des cahiers des charges comme instruments de pilotage de l'enseignement primaire au Sénégal, l'Éducation pour Self-Reliance en Tanzanie, École de qualité fondamentale au Bénin, etc.). Par exemple, lorsque la Tanzanie avait décidé de faire du swahili la langue d'instruction au niveau primaire, toutes les écoles primaires du pays avaient été invitées à l'adopter dès le départ sans recourir à un projet pilote. De telles initiatives, qui peuvent constituer des stratégies efficaces de généralisation et d'amélioration de la qualité de l'éducation, reposent généralement sur des principes et des structures de gestion qui diffèrent d'efforts de réforme menés à titre expérimental sur une aire limitée (Mingat, 2002; Samoff, Sebatane et Dembele, 2001; Perlman, 2001; Sow, 2001; Myers, 2000; Weva, 1982).

21. La stratégie permettant d'élargir ou de généraliser une réforme sans passer par un projet pilote est *la mise à l'échelle par explosion* (Myers, 2000). Comme le font remarquer Samoff, Sebatane et Dembele (2001), en pratique cette approche reflète davantage des réformes nationales plutôt que des réformes pilotes menées sur une aire limitée. Les ajustements visant à tenir compte des spécificités locales se font généralement à *posteriori*. Cette approche exige que l'on mobilise des énergies et des

ressources importantes et l'engagement individuel relativement à l'implantation d'une réforme nationale de grande envergure. En général, on recommande que les autorités au plus haut niveau soutiennent visiblement et fortement la réforme envisagée à l'aide d'une campagne nationale de communication et de consultation. Avec le temps, les différents volets de la réforme se s'institutionnalisent progressivement; ce qui assure leur probabilité de pérennisation une fois la campagne nationale de mobilisation terminée.

22. Pour qu'elle constitue une stratégie de généralisation, la communication doit être participative afin qu'elle puisse susciter la confiance et l'approbation, et qu'elle implique de fréquents échanges entre personnes et groupes dans des situations des réformes. En d'autres termes, selon Opubor (2001), il s'agit d'un mode de communication dans lequel toutes les parties concernées doivent se sentir en mesure de lancer un débat et de répondre librement à une interrogation, au lieu de se contenter d'être des récepteurs passifs des monologues et instructions d'autrui. Pour Dagron (2001), les principales caractéristiques de la communication participative sont sa capacité à impliquer les acteurs du changement social dans le processus de communication. Certaines opérations de communications se servent des mass médias : communiqués de presse, bulletins d'information, programmes, annonces radiodiffusées et télédiffusées, etc; d'autres font intervenir de communication de groupe et interpersonnelle à travers des réunions, des débats parents-élèves-enseignants, des séminaires, des rassemblements, etc. (Opubor, 2001).

23. Au Kenya, lorsque le ministère de l'éducation nationale a tenté d'introduire un programme d'éducation sur la vie familiale, contenant des éléments d'éducation sexuelle, fortement combattu par une coalition de parents et groupes religieux qui se sont exprimés contre ce programme dans les journaux, à la radio, et à la télévision et dans les réunions publiques. Le Ministère a été contraint de reporter l'implantation de ce programme.

24. En 1992-1993, la Guinée a procédé au redéploiement de son personnel enseignant et de ses administrateurs à travers le pays. Cette initiative a permis, sans coûts supplémentaires, d'augmenter les taux de scolarisation dans les écoles aussi bien urbaines que rurales. Le Ministère de l'éducation a intégré la communication dans sa stratégie globale afin d'accompagner cette opération (Sow, 2001).

25. Outre la communication, la consultation auprès des différents acteurs et partenaires constitue aussi l'un des moyens ou d'instruments susceptibles de faciliter l'appropriation de l'initiative par les divers acteurs concernés et par conséquent de faciliter éventuellement sa généralisation. La consultation enrichit les ressources éducatives, fédère les énergies autour des écoles et intègre celles-ci dans un projet global de promotion collective. De plus en plus la plupart des pays africains considèrent la consultation et la participation des divers partenaires au processus de la conception d'une réforme comme étant une stratégie importante de généralisation et de pérennisation. Comme le font remarquer plusieurs spécialistes (UNICEF, 1999; Dlamini, 1999; Tunesvik, 1998; Weva, 1995), le partenariat avec d'autres acteurs peut mobiliser plus de fonds, mais cela ne devrait pas être son unique but. Si on demande aux autres acteurs de contribuer financièrement à l'offre de l'éducation pour tous mais sans leur donner le droit de participer au processus de prise de décision pendant le processus de conception d'une politique, et s'ils remarquent plus tard le manque d'amélioration de la qualité de l'éducation, ils se retireront rapidement de la scène (UNICEF, 1999; Weva et Mbemba, 2003).

26. Suite à une recension des écrits portant sur la consultation et la participation, Ethier (2002) a été amené à parler des différents degrés de participation :

- Degré I : l'information;
- Degré II : la consultation;
- Degré III : la collégialité;
- Degré IV : l'autonomie.

27. *L'information* est le degré le plus élémentaire de la participation jusqu'au point où plusieurs spécialistes refusent même de la désigner comme une véritable étape de la participation. Car, l'autorité centrale informe seulement ses partenaires des décisions et des raisons qui les justifient mais en aucun cas ils n'ont été consultés pour exercer leur influence durant la préparation de la politique ou de la décision. C'est le cas du Burundi. Par ailleurs, *la consultation* est une forme de participation, peut-être pas au degré souhaité par certaines personnes. La consultation véritable se fait avant la prise de décision. Dans ce cas l'autorité centrale demande les commentaires, les critiques, les suggestions des acteurs concernés afin qu'elle puisse en tenir compte dans sa politique. Même si la décision finale appartient au pouvoir central, les partenaires jouissent d'un certain pouvoir d'influence sur la politique. En effet, une bonne consultation tient compte des avis exprimés, des éclairages apportés pour que la politique ou la réforme reflète mieux possible la volonté de tous les acteurs, avec les réserves et les contraintes avec lesquelles le gouvernement doit composer.

28. *La collégialité* donne aux partenaires le pouvoir de décider vraiment avec le pouvoir central. De fait, l'État n'est qu'un membre du processus et il est lié par la politique ou la décision du groupe. Peut-être, est-il utopique de penser que dans le cadre de l'amélioration de l'éducation pour tous, toute tentative de réforme devrait être initiée de façon collégiale. Enfin, *l'autonomie* signifie un degré de participation accordé aux acteurs pour qu'ils puissent prendre eux-mêmes de décisions sans que le gouvernement central puisse intervenir dans le processus décisionnel.

29. De même, Somoff, Sebatane et Dembele (2001) rapportent que plusieurs autres pays africains ont appliqué la stratégie de la mise à l'échelle par explosion en menant notamment des campagnes nationales d'alphabétisation visant à atteindre la scolarisation primaire universelle. En outre des campagnes d'alphabétisation ont été organisées avec succès de cette manière au Cuba et au Nicaragua.

30. Myers (2000) s'est montré plus critique envers cette approche en arguant du fait qu'elle était, d'une manière générale, faiblement enracinée au plan local. Toutefois, l'auteur reconnaît que les initiatives de lutte contre le SIDA, qui sont mises en œuvre actuellement, indiquent un regain d'intérêt à l'endroit de cette approche.

3.2.2. Généralisation à l'échelle plus grande des réformes pilotes

31. Le deuxième type de généralisation discuté par Somoff, Sebatane et Dembele (2001) regroupe les réformes pilotes menées à titre expérimental sur une aire limitée avant d'être transposées à une échelle plus grande sur la base des succès enregistrés. Compte tenu des ressources limitées que disposent les pays africains par rapport à une demande en expansion, ces auteurs recommandent, dans un premier temps, de : limiter les expériences d'innovation et de réforme à une école ou à une circonscription; bien préparer le terrain, planifier soigneusement la suite des opérations; veiller à disposer d'un plan de financement adéquat, effectuer le suivi et l'évaluation des résultats; modifier les pratiques en fonction des réalités locales et des conclusions

préliminaires. C'est lorsqu'on a une idée plus précise de ce qui marche et de ce qui ne marche pas que, l'expérience pilote peut être généralisée à d'autres sites. Par exemple, au Mali, l'expérimentation de la pédagogie convergente avait d'abord été l'objet d'un projet pilote dans les écoles de la ville de Segou, graduellement cette pédagogie s'étend sur l'ensemble des écoles et des régions du pays.

32. Les réformes pilotes présentent de nombreux avantages. Elles permettent, entre autres, de ne pas disperser l'attention et les énergies; mener l'expérience et de l'évaluer sur un terrain aux dimensions maîtrisables, limiter les risques en cas d'échec; construire un modèle éventuellement reproductible sur l'ensemble du territoire (Somoff, Sebatane et Dembele, 2001). Ces auteurs reconnaissent qu'en Afrique, il existe peu d'études de cas sur des expériences pilotes qui ont été élargies avec succès au point de se nuier en programmes nationaux. Uvin et Miller (2001) font état de la pauvreté générale de la recherche empirique sur ce sujet et affirment que l'essentiel de la littérature existante est normative et anecdotique.

33. Selon Myers (2000), la stratégie consistant à transposer une innovation à une échelle plus grande se nomme *la généralisation par expansion (scale by expansion : starting small, increasing, gradually, and building on success)*. Elle est la plus populaire dans la plupart des institutions visant à élargir l'échelle d'implantation d'une innovation. En se référant à Korten (1980), Myers associe cette stratégie à un processus d'apprentissage à trois étapes. Dans ce cas, le processus de généralisation débute avant tout par l'apprentissage de l'efficacité. En d'autres termes, la généralisation commence par l'apprentissage d'être efficace, ensuite il permet de réduire les besoins en intrants par unité de produit et enfin il apprend à généraliser la réforme en reconnaissant l'importance de la prise en compte des réalités locales et en adaptant le rythme de la généralisation aux capacités institutionnelles existantes.

34. Selon Bergmann (2002), il faut éviter les projets pilotes : les petits projets limités dans l'espace, et à plus forte raison les projets modèles, sont peu judicieux dans la mesure où les systèmes d'éducation ont toujours une portée nationale. Les améliorations limitées dans l'espace n'influent que très rarement sur l'ensemble du système. Lorsqu'elles sont une réussite technico-pédagogique, elles accroissent même les inégalités sociales puisque très peu d'élèves seulement en profitent. Bien souvent les projets pilotes ou modèles sont néanmoins nécessaires dans les innovations pédagogiques. Dès le début, ils doivent être conçus dans la perspective d'une généralisation au système éducatif tout entier.

3.2.3. Types de réformes et objet de la généralisation

35. L'OCDE (1995) établit des distinctions entre les réformes du curriculum, de la structure administrative, de l'évaluation et du financement. Pour sa part, Davies (2001) propose aussi quatre types de réformes, à savoir, les réformes structurelles, les réformes curriculaire et évaluative touchant le contenu de l'enseignement proprement dit et les compétences attendues, les réformes relatives au partage des pouvoirs et à la prise de décision dans la mouvance de la décentralisation et des types d'encadrement, et les réformes répartitive et distributive de ressources. Davies reconnaît que ces catégories de réformes doivent être mises en relation entre elles. Pour illustrer ses propos, l'auteur explique à titre d'exemple qu'une réforme du curriculum dans un pays donné dont les écoles sont inégalement approvisionnées en ressources aura peu d'effet en termes d'équité si cette même réforme ne s'accompagne pas d'une réforme de la redistribution des ressources de manière à soutenir davantage les milieux défavorisés. Pour réussir avec succès, toute réforme doit être conçue selon une approche systémique.

36. Selon les observations de Bergmann (2002), les projets qui se limitent au seul niveau technico-pédagogique, et qui laissent « à l'extérieur » les institutions sectorielles, les questions budgétaires, la politique éducationnelle et l'administration scolaire sont rarement durables. Leurs résultats ne sont presque jamais généralisés et bien souvent ils disparaissent même dans les endroits où ils ont été initiés pendant la durée du projet. Le destin des cours d'agriculture en Tanzanie en est un exemple. En dépit d'un bon fonctionnement avéré, ils n'ont pu être ancrés durablement dans le système d'enseignement. C'est pourquoi Bergmann fait remarquer qu'il n'existe pas de solutions partielles. Seules les approches systémiques de réformes peuvent être une garantie de réussite, y compris lorsque l'action se concentre presque exclusivement sur le niveau technico-pédagogique. Au Rwanda dans l'amélioration de l'enseignement des matières concernant la vie pratique, dans les années 80, les autorités avaient insisté sur leur seul besoin d'équipements. Après avoir constaté que ces équipements n'étaient pas utilisés, par manque de formation des enseignants, quelques années plus tard, ils ont finalement donné leur accord au perfectionnement des instituteurs à titre de mesure complémentaire.

37. L'approche systémique dans la généralisation des réformes est tributaire à la nature même du processus d'apprentissage à l'école et à l'extérieur de l'école. L'apprentissage se fait dans le cadre d'un processus organisé par un personnel enseignant. Ce processus utilise différents facteurs de production : savoir et capacité de l'enseignant à transmettre ce savoir, informations contenues dans le matériel scolaire, conditions infrastructurelles. Ces facteurs doivent se conjuguer et peuvent difficilement se remplacer mutuellement (Bergmann, 2002).

38. Uvin et Miller (2001) reconnaissent que la généralisation peut porter sur plusieurs aspects des réformes entreprises. Elle peut porter sur les structures, les programmes (expansion fonctionnelle), les stratégies, les politiques et les ressources. Ils notent que la généralisation peut se faire de diverses manières. Les innovations locales efficaces peuvent être généralisées à d'autres sites et le gouvernement peuvent tenter de reproduire une initiative prometteuse dans d'autres sites. Selon ces auteurs, cette voie est d'autant plus privilégiée par les États et les organisations non gouvernementales qu'elle permet de tester un projet pilote, de combiner une activité à base communautaire et une expansion rapide. La structure chargée de la gestion de l'initiative n'a pas besoin d'attendre que de fortes organisations communautaires soient mises en place dans tous les sites d'intervention projetés. Les États et d'autres organisations peuvent utiliser des incitatives et des récompenses pour stimuler le processus d'expansion et soutenir des initiatives prometteuses que l'on envisage d'étendre progressivement. Malheureusement, selon les observations de Samoff, Sebatane et Dembele (2001) :

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

3.2.4. Réforme par le haut ou par le bas

39. Il importe de se demander quels sont les mécanismes appropriés en vue de mettre en oeuvre une réforme éducative afin d'augmenter ses chances de généralisation et de pérennisation. À cet égard, les propos d'Elmore (1980) apportent un éclairage utile : prendre en compte les choix individuels et organisationnels qui se trouvent au centre de la problématique à l'origine de la réforme de même que les règles, procédures et structures reliées à ces choix ainsi que les outils disponibles qui exercent une influence sur la réalisation des objectifs de la réforme.

40. Une réforme qui s'inspire des orientations proposées par la base, c'est-à-dire qui tient compte de la volonté des usagers, suppose une décentralisation des pouvoirs. Il s'agit là d'un défi direct lancé à la bureaucratie (Davies, 2001). Cette approche commande également que les droits et les responsabilités de chacun soient clairement établis. Dans cette perspective, les politiques nationales doivent faire preuve de souplesse nécessaire pour laisser aux écoles et aux communautés locales la marge de manœuvre suffisante afin qu'elles puissent définir sur leurs propres bases leurs orientations éducatives (BIT, 2000). Citons, à titre d'exemple, l'objectif visant à encourager la scolarisation tant des garçons que des filles. La dynamique induite par ce choix invite les autorités supérieures à mettre en oeuvre des moyens requis pour le soutenir tels qu'une formation adaptée des enseignants, la coopération entre les écoles, des ateliers de formation et d'information à l'intention des parents, etc.

41. Certains spécialistes de l'éducation recommandent de conceptualiser les initiatives à base locale avant de les généraliser. Ce fut le cas, par exemple, des conclusions tirées d'un programme d'éducation de base qui a été appliqué à l'Université de Natal, en Afrique du Sud. Ce programme était axé sur la formation de formateurs et l'élaboration de matériels didactiques pour l'enseignement de l'Anglais en tant que deuxième langue (Lyster, 1991).

42. À l'opposé, une réforme par le haut émanant des autorités au sommet peut ne pas être le reflet des réalités vécues par les usagers sur le terrain (Davies, 2001). Ce faisant, l'état peut très bien réformer les structures, le curriculum, la politique de l'évaluation des apprentissages et déterminer les niveaux de mise en oeuvre dans un mouvement allant du haut vers le bas. Il peut même consulter les intéressés à ce sujet, mais l'objet reste défini par les pouvoirs centraux (BIT, 2000). Selon Davies (2001), par analogie, une réforme par le haut s'apparente à une vente en gros sur le champ cependant qu'une réforme émanant de la base est, par définition, ouverte et évolutive. Dans le premier cas, la réforme est nationale et les corrections de parcours peuvent être aléatoires ou se limiter à de simple bricolage, mais peuvent aussi, dans certains cas, améliorer la situation, comme cela semble être le cas, du moins en partie, au Botswana. Dans ce pays, les autorités procédèrent à une réforme de l'éducation de base. La volonté d'éliminer les inégalités produites par l'existence de deux systèmes éducatifs parallèles -un pour les riches et un autre pour les démunis- se traduisit par un meilleur financement de ce dernier et une meilleure répartition des enseignants et des élèves sur le terrain. Ce qui fut réalisé avec un certain succès (Marope, 1996).

43. L'échec le plus spectaculaire rapporté par Bergmann (2002) dans le cadre d'une innovation financée par la coopération allemande a été celui de la ruralisation de l'éducation au Burkina Faso dans les années 70. Les parents ont rejeté un concept, pourtant mûrement réfléchi, de programme scolaire parce que cette variante de l'éducation de base menait selon eux dans une impasse - il n'y avait aucune relation au système formel, aucune passerelle, aucune équivalence des examens. La pertinence des programmes d'enseignement n'était pas jugée suffisante par les parents.

44. Dans ses travaux relatifs aux nouvelles politiques éducatives, l'OCDE (1995) identifie deux grands courants allant de pair avec la qualité et la pertinence des formations offertes. Il s'agit des pouvoirs éducatifs dans la double perspective décentralisation/centralisation et de l'autonomie des établissements scolaires. Cela se traduit par un cadre de référence qui met l'accent sur : un renforcement de la voix des usagers; la compétition et le libre-choix des écoles; le transfert de responsabilités vers l'école; des politiques de reddition des comptes. Ainsi s'opèrent des passages allant :

- du contrôle et des procédures bureaucratiques à des choix de profils de sorties et de cibles de performance;
- des moyens de contrôle rigides à leur allègement, processus s'accompagnant d'un soutien aux intéressés et de l'instauration de mécanismes favorisant la reddition des comptes;
- d'un démantèlement des grosses structures bureaucratiques vers des agences quasi-autonomes.

45. Dans le second cas, la réforme repose sur des projets pilotes évalués et appliqués à une plus grande échelle avec le temps si les résultats sont prometteurs, comme ce fut le cas en Colombie avec les programmes d'écoles nouvelles. Par ailleurs, il peut arriver que des états planifient le développement dans le temps de projets pilotes sans toutefois prendre suffisamment en compte l'évaluation de ceux-ci. Il peut s'agir, dans ces cas, d'une décentralisation tronquée et essentiellement coordonnée, dans les faits, depuis le haut de la pyramide (Davies, 2001). Dans le cadre de l'émergence de l'initiative de pilotage de l'enseignement primaire par les cahiers des charges, le Sénégal a adopté en 1996 une loi sur la décentralisation qui dote la région, la commune et la communauté rurale d'une personnalité morale et d'une autonomie financière. À ce titre, elles administrent librement et par l'intermédiaire des conseils élus au suffrage universel les différentes compétences qui leurs sont transférées. Destinée à engendrer une meilleure gestion de proximité, grâce au transfert du pouvoir et des ressources, la décentralisation a créé un nouveau cadre de pilotage qui a accru les responsabilités des acteurs éducatifs à la base (Sow, 2001).

3.2.5. Influence de la logique marchande sur la généralisation et la pérennisation des réformes

46. D'après Davies (2001), les pays en développement sont souvent la cible des politiques d'ajustement structurel de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international qui les incitent à couper dans les dépenses publiques ce qui affecte la généralisation et la pérennisation des innovations éducatives. Cependant, le rendement attendu s'inscrit dans un cadre marqué par les différences culturelles et les inégalités. Inégalités entre les centres urbains et les milieux ruraux, entre groupes ethniques, tribaux ou religieux, entre hommes et femmes, entre langues d'usage. Ces questions s'inscrivent dans la problématique de la justice sociale, mais sont également sources de tensions et d'instabilité politique.

47. Outre le fait qu'elles s'intéressent à la qualité de l'éducation et à la pertinence de la formation, les réformes éducatives dans ces pays sont en même temps centrées sur la recherche de financement (dans une dynamique par laquelle s'opère le transfert des responsabilités du secteur public au secteur privé et où dominent les règles du marché) et d'un certain équilibre entre cet objectif et les inégalités plurielles de ces sociétés.

48. Cet esprit de commerce, qui s'étend désormais à tous les secteurs d'activités, est l'objet de plusieurs analyses (Bines, 1995). Selon Bines, le renforcement des pouvoirs des parents en tant que consommateurs de services éducatifs sera loin de réduire les

inégalités qui se développent par le biais d'une approche-marché dans le domaine de l'éducation.

49. En Afrique du Sud, par exemple, la lutte aux inégalités doit en même temps tenir compte des différences culturelles qui façonnent ce pays. Et la volonté de garantir l'accès à tous à la formation ne dispose cependant pas d'un certain nombre d'autres obstacles, comme le souligne Francine de Clerq (1997) :

- les critères d'évaluation des connaissances et des apprentissages sociaux s'avèrent difficiles à déterminer;
- l'enseignement et les styles d'apprentissages demeurent inchangés;
- les enseignants ne sont pas partie prenante à la réforme du curriculum;
- la fonction sélective de l'éducation n'est pas remise en question (capital culturel et réussite scolaire);
- à moins que les ressources ne soient mieux redistribuées, l'égalité formelle des qualifications exercera peu d'influence sur l'égalité d'accès à des rôles institutionnels.

50. Parallèlement au fait que l'éducation gratuite ne soit pas réalisable à court terme dans ce pays, il est à prévoir qu'en raison des coûts d'accès à l'éducation, les Noirs continueront à être l'objet de discrimination par rapport aux Blancs. Avec la réforme en cours, les pouvoirs accordés aux autorités locales permettront, en effet, de déterminer les frais d'inscription aux cours et de sélectionner les élèves, ce qui, comme l'écrit Tikly (1997) favorisera vraisemblablement les Blancs. Ainsi l'exclusion de se pérenniser. D'autres questions peuvent être soulevées, notamment au plan du respect des différences culturelles. Bien qu'idéologiquement démocratique au plan discursif, Davies (2001) se demande si le libre-choix des écoles sud-africaines de choisir la langue d'enseignement et d'accorder droit de cité à une religion plutôt qu'à une autre ne risque-t-il pas d'entraîner l'accès inégal à l'enseignement supérieur et au travail et, partant, d'entretenir les tensions raciales ?

51. La Pologne offre un autre exemple de la généralisation de réforme éducative faisant suite à un changement de système politique. Les conséquences du passage du communisme au capitalisme se répercutèrent ostensiblement dans le domaine de l'éducation. C'est ainsi que, par voie de législation, les écoles se virent autorisées, en 1992, à ouvrir leurs propres comptes bancaires, à fonctionner, en quelque sorte, comme des entreprises et ce, en vue de pallier le manque de fonds provenant de l'état. Ces écoles se sont mises à louer leurs locaux, à donner en location des immeubles à des entreprises cinématographiques, à peindre et à réparer des voitures. Certaines d'entre elles mirent sur pied des classes spéciales innovantes dont l'accès, en raison des coûts élevés d'inscription, fut réservé à une minorité pouvant se le permettre. Parallèlement, il fut d'ailleurs observé que les inégalités de revenus et d'accès aux soins de santé s'agrandirent dramatiquement, que les salaires des enseignants s'érodèrent cependant que les écoles privées poussèrent comme des champignons (Vulliamy et Webb, 1996).

3.2.6. Défis et contraintes reliés à la généralisation et la pérennisation des réformes en Afrique

Défis

52. Selon les analyses de la BAD (1999), dans la majeure partie de l'Afrique, la généralisation et la pérennisation des réformes en éducation s'opèrent dans un contexte difficile marqué par la pauvreté, une faible productivité, des taux de croissance démographique élevés, l'épidémie du VIH/SIDA, et des conflits armés continuels. Les conflits armés et les pressions économiques de la dette et des politiques d'ajustement

structurel ont prélevé un lourd tribut sur l'éducation. La région compte plus de 30 pays gravement endettés, et les gouvernements dépensent autant pour les services de la dette que pour les activités de santé et d'éducation mises ensemble. Les coûts constituent l'un des principaux obstacles aux tentatives de généralisation d'initiatives innovantes en éducation en Afrique. Une étude empirique réalisée par Cobbe (1995) a traité de cette question dans le cadre d'un programme éducatif interactif mis en œuvre en Afrique du Sud et intitulé « English in Action ». L'auteur a examiné divers facteurs entrant dans le cadre de l'opérationnalisation d'un tel programme et notamment le coût de sa généralisation et a conclu que les anticipations de coûts influent sur les facteurs économiques et politiques.

53. À ces défis externes aux systèmes éducatifs, s'ajoutent des défis internes. Des classes surchargées, une formation médiocre des enseignants (Lockheed et Komenan, 1989), des bâtiments délabrés et le manque de matériels pédagogiques dans un certain nombre de pays sont autant de facteurs qui abaissent l'amélioration de la qualité de l'éducation (UNICEF, 1999). En outre, ces dernières années, les effets conjugués des défis de la mondialisation et de l'intensification de la concurrence internationale qui résulte ainsi que de la prédominance croissante de la science et de la technologie, ont suscité de nouveaux défis majeurs que l'Afrique devra relever si elle veut émerger comme partenaire à part égale dans l'arène mondiale du 21^{ème} siècle (BAD, 1999).

Contraintes

54. Les spécialistes (Sangaré, 2000; BAD, 1999; UNICEF, 1999; BRED, 1995) de l'éducation sur l'Afrique retiennent quatre principales contraintes liées à la généralisation et la pérennisation des réformes : l'accès limité et inégal à l'éducation de base, la mauvaise qualité des systèmes éducatifs, les capacités de gestion et de planification inadéquates, et mauvais mécanismes de financement. En ce qui concerne l'accès limité et inégal à l'éducation de base, on estime que plus de 50 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'y vont pas pour des raisons multiples. Dans plusieurs pays, les inscriptions dans les écoles primaires rurales sont nettement en retard par rapport aux zones urbaines. Quant à la situation des filles, en 1960, il y avait dans les écoles primaires africaines près de deux fois de garçons que de filles. Le fossé s'est nettement comblé, le taux de fréquentation des filles à l'école primaire atteignant maintenant 57 % et celui des garçons 61 %. Bien que, selon ces indications positives, on enregistre des progrès qui, quoique plus lents, s'orientent tout de même dans la bonne direction, les disparités entre garçons et filles persistent encore (UNICEF, 1999; Floro et Wolf, 1990). Il existe par ailleurs de grands écarts entre les milieux urbain et rural, entre les régions, les groupes sociaux, raciaux, ethniques et religieux. Un tiers des enfants inscrits dans l'enseignement primaire abandonnent avant la cinquième année.

55. Pour ce qui est de la mauvaise qualité des systèmes éducatifs, les indicateurs de résultats scolaires pour l'Afrique en général sont parmi les plus mauvais du monde. Par exemple, selon les analyses de l'UNESCO (1999) et de l'UNICEF (1999), un tiers des enfants en Afrique sub-saharienne ayant commencé l'école abandonnent avant la cinquième année. Cette mauvaise qualité de l'enseignement est imputable aux principaux facteurs suivants : les programmes d'études qui, souvent, ne sont pas adaptés aux besoins des élèves et dont la mise en œuvre laisse à désirer, la pénurie d'enseignants motivés et qualifiés, et le manque de matériels et d'ouvrages pédagogiques appropriés (ADEA, 1995).

56. Les capacités de gestion et de planification inadéquates représentent, elles aussi, des contraintes à la généralisation et pérennisation des innovations éducatives. En effet, dans la plupart des cas, la conception de réformes et les politiques liés à leur implantation sont souvent excessivement centralisés, et donc ne sont pas en mesure de répondre correctement aux besoins locaux. Comme le font remarquer les experts de la

BAD (1999), le fait que les informations ne soient pas systématiquement collectées et analysées gêne le processus de conception et de programmation effectives des réformes et des innovations.

57. Enfin, pour ce qui est des mécanismes de financement qui laissent à désirer, on reproche aux systèmes éducatifs africains d'avoir tendance à trop dépendre des rares ressources gouvernementales et se soucient peu de mobiliser des fonds auprès d'autres sources. Cet état de choses est exacerbé par la très lourde dette dont la plupart des pays africains doivent assurer le service. L'incombe dans tout cela, les rares ressources ne sont pas utilisées de manière judicieuse (Lockheed et Verspoor, 1991). En effet, une part considérable de ces ressources est consacrée à l'enseignement supérieur et le gros des fonds publics pour le secteur de l'éducation sert essentiellement à couvrir les charges récurrentes comme les salaires des enseignants contre les dépenses relatives à l'amélioration des divers services pédagogiques (FAD, 1997).

3.3. Généralisation des réformes dans cinq pays : synthèse des études de cas

58. La généralisation et la pérennisation des réformes et des innovations éducatives est l'une des stratégies novatrices à laquelle plusieurs pays africains font recourir pour assurer la qualité de l'éducation de base pour tous comme des exemples tirés d'Amérique latine et d'Asie tentent de le démontrer. Les résultats des études de cas présentés ci-dessous, permettent de voir l'expérience acquise dans ce domaine par les cinq pays : Bénin, Mali, Burundi, Mauritanie et Ouganda. Ces cinq études de cas nationales sont aussi riches que variées. La présentation que nous en faisons est très synthétique et ne s'efforce de présenter le sommaire d'un corpus très riche des informations données par les pays et les équipes de travail. Donc, notre synthèse, est dans une certaine mesure, très sélective car elle marque une préférence pour les aspects des innovations sur lesquels les pays fournissent des données suffisantes en matières de la généralisation et la pérennisation de réformes entreprises.

3.3.1. Étude de cas du Bénin¹

59. Au Bénin, après l'adoption par le gouvernement en 1991, du document cadre de politique éducative, qui précise les grandes orientations sectorielles pour faire face aux dysfonctionnements et au manque de performance du système, le pays s'est engagé dans un vaste programme de réforme du système éducatif. Son exécution au niveau de l'enseignement primaire a commencé effectivement en 1992-1993 et se poursuit. L'enseignement primaire étant la base du système, il a été déclaré prioritaire, sa mission a été reconnue comme celle d'assurer une scolarisation obligatoire, progressivement gratuite pour tous les enfants en âge d'être scolarisés.

60. Les objectifs spécifiques qui en découlent consistent à : i) améliorer la qualité du système d'enseignement primaire à travers le renforcement et l'amélioration des systèmes et des apports (qualité du système); ii) augmenter les chances d'accès à l'enseignement primaire de qualité fondamentale (équité); iii) instituer un système d'enseignement primaire durable et financièrement viable; iv) instituer un système efficace et efficient de planification et de gestion qui suscite une large participation du public à l'enseignement primaire.

¹ Ces informations proviennent de l'étude de cas du Bénin portant sur *Les conditions d'apprentissage pour une éducation de qualité au Bénin : l'application des normes EQF*. Réalisée par l'équipe nationale sous la coordination de M. Honoré Dewanou (coordinateur national) et Prof. Kabule W. Weva (coordinateur thématique), dans le cadre de la Biennale 2003 organisée par l'ADEA.

61. L'ensemble des actions programmées mises en œuvre dans le cadre de cette réforme devrait en principe concourir à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Le Bénin reconnaît toutefois que cette qualité ne saurait s'apprécier qu'à partir de l'expansion des innovations aux niveaux des classes, des écoles et de l'environnement scolaire. C'est ainsi que le gouvernement veille à ce que le point focal de la réforme de l'enseignement primaire au Bénin, *l'École*, soit en définitive le plus grand bénéficiaire. C'est la raison d'être du Plan d'Actions « *École de Qualité Fondamentale* » (EQF), dont l'objectif est de créer un système d'indicateurs : les normes de l'EQF, définissant les conditions minimales d'accueil et d'encadrement, qui garantissent ou qui contribuent au mieux à la qualité de l'éducation.

62. Pour assurer sa généralisation et sa pérennisation, le gouvernement a fait recours à ce que Myers (2000) appelle la *stratégie de la mise à l'échelle par explosion*. Dès la Première définition de l'École de qualité fondamentale (PD/EQF), le gouvernement a entrepris un programme d'information et de sensibilisation sur toute l'étendue du territoire national pour faire connaître les objectifs et les domaines d'intervention de l'EQF afin de susciter et d'obtenir l'adhésion et la contribution des différents acteurs, des usagers, des partenaires de l'école et des associations de développement. Les principales cibles de cette campagne d'information et de sensibilisation étaient :

- les cadres responsables de programme, les directeurs et les membres du cabinet du Ministère de l'Éducation Nationale;
- les cadres du cabinet du Président de la République, des autres ministères et institutions de l'État;
- les partenaires au développement, les agences bilatérales et multilatérales, les ONG nationales et internationales;
- la société civile : les associations des parents d'élèves, les promoteurs d'écoles privées, les religieux, les associations de développement et les syndicats de l'éducation;
- les professionnels de la communication et le grand public.

63. On constate que le dépliant EQF qui a servi de support à la campagne a été traduit dans les principales langues nationales afin que toutes les catégories d'acteurs concernés aient accès à l'information relative à cette réforme. En outre, le programme EQF a été présenté au cours de plusieurs réunions régionales et internationales sur l'éducation. Après ce travail de consultation, le gouvernement a fait l'état de lieux.

64. La stratégie de l'EQF privilégie une approche itérative et progressive tant pour la définition des normes que pour la mise en œuvre des actions.

65. Le principe à la base du programme a été la décentralisation de la mise en œuvre des activités. Une équipe centrale nationale est mise en place et des comités de suivi et d'évaluation de l'EQF sont constitués dans toutes les Directions Départementales des Enseignements Primaire et Secondaire (DDEPS), ainsi que dans les Circonscriptions Scolaires (CS) dirigées par des inspecteurs de l'enseignement primaire. La PD/EQF adoptée, un programme d'information et de sensibilisation a été élaboré et exécuté

66. Les normes de l'École de Qualité Fondamentale conçues et élaborées à la fois comme une vision opérationnelle et un outil de planification de la mise en œuvre de la réforme du système éducatif en général et de l'enseignement primaire en particulier, ont servi à fixer non seulement, les conditions d'apprentissage nécessaires pour une éducation de qualité au Bénin mais également, les conditions en vue d'orienter les interventions des principaux acteurs de l'école béninoise.

67. La mise en œuvre progressive de ces normes a abouti à des résultats tangibles permettant d'améliorer dans une certaine mesure, les conditions d'accueil et d'encadrement des élèves. Ceci a été rendu possible par une conjonction de facteurs tels que le contexte socio-politique et économique national en pleine mutation, la motivation et la disponibilité des cadres nationaux, la disponibilité des partenaires au développement à aider sous forme d'appui budgétaire, à l'amélioration du cadre des politiques et stratégies éducatives, du cadre institutionnel et de l'environnement de l'école.

68. Cinq groupes de normes ont été retenues pour assurer l'EQF : i) qualification du personnel enseignant; ii) matériel pédagogique; iii) environnement scolaire; iv) équipement et mobilier puis, v) processus. Les données disponibles indiquent les résultats suivants entre 1996 et 2001 :

- Sur le plan de la qualification du personnel enseignant, la situation s'est dépréciée entre 1996 et 2001. Les besoins de formation pour l'acquisition d'une qualification professionnelle de base (CEAP) sont passés de 1192 enseignants à 6446 enseignants ramenant le pourcentage des écoles dont tout le personnel est titulaire du CEAP de 68 % à 23 %.
- En ce qui concerne le matériel pédagogique, la situation est nuancée. Cependant, le contexte et l'ensemble des actions menées particulièrement entre 1998 et 2001, nous autorisent à conclure à une amélioration de cet intrant ou plus exactement à une amélioration de la disponibilité du matériel pédagogique dans les écoles. Ceci est particulièrement vérifié pour les classes de CI et de CP pour lesquelles la généralisation des NPE a commencé.
- Pour l'environnement scolaire, l'essentiel des normes est à un niveau supérieur ou voisin de 50 %. Il y a eu une amélioration par rapport à la situation de 1996.
- L'équipement mobilier est l'intrant pour lequel l'amélioration relative est la plus élevée passant globalement de 7 % à 30 %. Ceci traduit les actions menées dans ce domaine.
- Enfin, pour l'ensemble des processus, on peut retenir que : i) les activités du réseau d'animation pédagogique se sont légèrement améliorées mais demeurent à un niveau encore très bas; ii) on relève une meilleure participation des Associations des Parents d'Élèves à la gestion de l'école; iii) le ratio élèves par classe n'est toujours pas encore bien respecté. Dans plus de la moitié des écoles (58 %) le ratio moyen est supérieur à 50 élèves par classe.

69. Les résultats obtenus pour le rendement interne présentent globalement une tendance à l'amélioration. Cependant, les niveaux atteints en valeur absolue sont assez faibles et correspondent à un très bas niveau de qualité de l'école. Le développement quantitatif de l'école n'a pas été soutenu par un développement qualitatif conséquent.

70. Le Bénin fait des efforts soutenus pour parvenir à instaurer un système des normes pour une École de qualité fondamentale (EQF). Toutefois pour y arriver le gouvernement fait face à plusieurs obstacles dont les suivants :

- Une pénurie persistante d'enseignants qualifiés liée à la demande croissante en éducation, à la gestion des ressources humaines disponibles et à la politique de formation et de recrutement. En effet, dans 20 % des écoles, il existe des classes sans maître. Le déficit est évalué à 1 066 enseignants au titre de l'année scolaire 2000-2001. Par ailleurs le personnel en poste n'est pas toujours qualifié pour la profession enseignante : 40 % des enseignants présents dans les classes n'ont pas la qualification professionnelle de base. Il faut ajouter à cette situation, le dysfonctionnement du Réseau d'Animation Pédagogique qui doit assurer la formation continue des enseignants et l'inexistence d'une structure à grande capacité pouvant assurer la formation des instituteurs.

- Une faible capacité d'accueil des enfants au niveau de l'enseignement primaire liée au manque d'infrastructures, d'enseignants et de mobilier. Elle est illustrée par les ratios élèves par classe. Près de la moitié des écoles (48 %) ont des effectifs supérieurs à 50 élèves en moyenne par classe et ne répondent pas à la norme EQF qui prescrit un effectif par classe inférieur ou égal à 50 élèves. Plus d'un quart des élèves (28 %) des élèves ne disposent pas de places assises. Toutes choses traduisant une offre d'éducation encore faible.
- Un manque de manuels scolaires dans les quatre (4) dernières années du cycle primaire. Un tiers seulement des écoles au Bénin répondent aux normes EQF en ce qui concerne le matériel pédagogique. Cette faiblesse constatée dans tous les départements pourrait s'expliquer par le fait que la généralisation des nouveaux programmes d'études n'ait pas encore atteint les quatre dernières années du cycle primaire en 2001, contrairement aux deux premières années qui sont déjà dans la phase de généralisation.
- Une certaine iniquité géographique avec de fortes disparités communales dues à un manque de cohérence dans la politique de distribution des intrants devant contribuer à la qualité de l'enseignement et à des facteurs socio-culturels. S'agissant des disparités régionales, elles sont importantes au niveau de l'offre d'éducation, de la formation et du suivi des maîtres. La politique de formation et d'encadrement des enseignants est ici aussi interpellée. La disparité n'est pas absente du genre tant par rapport à l'accès qu'au rendement interne. Il faudra non seulement inscrire davantage les filles à l'école, mais également les y maintenir.

3.3.2. Étude de cas du Mali²

71. Le développement de l'éducation apparaît aujourd'hui comme une préoccupation du gouvernement malien. En effet, le système éducatif malien se caractérise par un taux de scolarisation relativement faible (autour de 50 %) et un taux de rétention assez moyen qui est aussi relativement faible comparé à ceux d'autres pays de la sous région de niveau économique comparable. Dans le but de relever le défi d'une scolarisation de qualité pour tous, le gouvernement du Mali s'est engagé en 1987, à travers le Programme Décennal de Développement de son système éducatif, dans une extension progressive de la pédagogie convergente à l'ensemble des écoles du pays. La Pédagogie convergente constitue une méthode active d'enseignement des langues, fondée sur l'appropriation de la langue maternelle par l'enfant, processus devant conduire à son tour à l'acquisition d'une seconde langue (le français).

72. L'expérimentation de la pédagogie convergente a bénéficié des concertations des différents acteurs. Elle a été appuyée par une volonté politique et une sensibilisation des acteurs et partenaires. Elle a nécessité la mobilisation et l'implication de différents acteurs (autorités administratives scolaires, enseignants, syndicats d'enseignants, parents d'élèves, etc.) à travers des concertations et des sessions de sensibilisation et de formation. Cela a permis d'identifier les problèmes, de définir et de hiérarchiser les objectifs à poursuivre durant l'expérimentation de l'innovation pédagogique. A l'issue de ces rencontres et concertations, un certain nombre de mesures ont été prises pour définir les conditions de l'expérimentation parmi lesquelles on trouve :

- la détermination des objectifs à atteindre par niveau et du volume horaire assigné à chacune des deux langues;

² Les données sur le Mali proviennent du Rapport final de l'étude de cas sur *La pédagogie convergente (PC) comme facteur d'amélioration de la qualité de l'éducation de base au Mali : analyse du développement de l'innovation et perspectives*. Réalisée par l'équipe nationale sous la coordination de Dr. Cheik Oumar Fomba (coordinateur national) et Prof. Kabule W. Weva (coordinateur thématique), dans le cadre de la Biennale 2003 organisée par l'ADEA.

- l'identification du matériel d'une classe de pédagogie convergente;
- la limitation des effectifs : 35 élèves par classe;
- l'aménagement et l'entretien d'un jardin scolaire;
- l'interdiction de redoublement et d'exclusion durant les trois premières années de la scolarité;
- l'évaluation diagnostique de l'expérimentation à la fin de la cinquième année;
- l'évaluation diagnostique et sommative de l'innovation à la fin de la sixième année qui correspond à la fin de l'expérimentation;
- ainsi, après avoir défini les objectifs à atteindre et déterminé les conditions de l'expérimentation, deux classes de première année ouvrirent leurs portes le 1^{er} octobre 1987 dans la ville de Ségou. En 1992, on comptait déjà douze classes qui appliquaient la pédagogie convergente;
- durant la phase expérimentale, les enseignants qui tenaient les classes de pédagogie convergente étaient pédagogiquement suivis et de façon régulière par le niveau national et le CIAVE;
- l'élaboration du matériel didactique, la formation des enseignants au niveau national et l'évaluation des acquisitions des apprenants étaient confiées à une équipe pluridisciplinaire qui bénéficiait aussi de stages de perfectionnement.

73. L'expérimentation de la pédagogie convergente qui a commencé en 1987, a connu à partir d'octobre 1994, une extension progressive aux autres écoles. Mais celle-ci ne pouvait pas se faire sans la mise en place de certains préalables. Il fallait d'abord choisir la langue à introduire (beaucoup de localités au Mali sont au moins bilingues), identifier les enseignants locuteurs des langues retenues, les former et élaborer le matériel didactique dans les langues choisies. Signalons que nos langues ont été inégalement étudiées par les linguistiques.

74. Face à cet état de fait, l'extension de la pédagogie convergente à toutes les langues utilisées dans l'enseignement et à toutes les écoles ne peut se réaliser que par étape. Un comité de pilotage a été, à cet effet, mis en place. Ce comité avait la lourde mission de choisir, dans les localités multilingues caractérisées par une diversité et un brassage ethnique et culturel très fort, une langue d'enseignement sans heurter les susceptibilités des communautés. Des choix judicieux ont pu se faire grâce à des actions de sensibilisation et des concertations des communautés.

75. Pour déterminer les capacités linguistiques des enseignants et les potentialités de chaque langue et leur localisation, le comité de pilotage a procédé en 1999, à travers tout le pays, à une enquête sociolinguistique. Cette enquête a concerné tous les maîtres et directeurs du premier cycle de l'Enseignement Fondamental. Elle a permis, en plus, de déterminer la langue dominante dans les localités multilingues. Cette enquête a rendu possible une planification judicieuse du recrutement des enseignants et, en cas de besoin, leur redéploiement.

76. L'extension graduelle de la pédagogie convergente s'est faite pendant une période de plusieurs années. Ainsi, sur les 13 langues nationales qui couvrent l'étendue du territoire national malien, 11 langues qui sont déjà utilisées dans l'éducation non formelle, donc disposant d'unité linguistique capable de conduire des recherches sur lesdites langues, ont été progressivement introduites dans l'enseignement formel avec la pédagogie convergente comme méthode d'enseignement.

77. Il ressort que l'application de la pédagogie convergente constitue un tournant décisif dans le développement qualitatif du système éducatif malien. Cette préoccupation fait de la pédagogie convergente le socle sur lequel devront s'appuyer toutes les réformes

au Mali pour faire de l'éducation une affaire de tous. Des témoignages et des résultats de recherche ont révélé l'importance de la pédagogie convergente sur l'apprentissage des élèves. Les élèves des écoles qui appliquent la pédagogie convergente se sont fait distinguer significativement en mathématiques et en français par rapport à leurs homologues des écoles classiques. Il a été également démontré que les meilleurs rapports coût-efficacité se situent au niveau des écoles à pédagogie convergente qui se caractérisent par des coûts relativement modérés au regard des bénéfices que les élèves en tirent en termes d'acquisition.

78. Il a été également observé que la pédagogie convergente a contribué à rapprocher l'école de la population qui participe à son développement. Cette participation se situe à différents niveaux :

- la participation de certains parents aux activités de la classe pour raconter des contes du milieu aux enfants;
- les activités de bricolage bénéficient de l'assistance de certains parents qui font profiter leurs expériences aux enfants par rapport à certaines activités du milieu (forge, poterie, tissage, etc);
- certains parents sont invités à assister aux leçons modèles dispensées dans les classes. Les parents s'imprègnent directement de ce qui se passe dans les classes. Cette forme de collaboration est de nature à influencer positivement le développement de la communauté sur plusieurs aspects comme exemple sur le renforcement des mesures sanitaires et de prévention contre le VIH/SIDA. Ces notions sont prises en compte dans les manuels en usage dans les écoles PC. En effet, une des priorités du programme est de faire de l'école un lieu de sensibilisation, en direction de la communauté, pour la prévention du VIH/SIDA.

79. Ces différents constats justifient aujourd'hui l'intérêt manifeste des décideurs à généraliser la pédagogie convergente à l'ensemble des écoles du pays. Cette prise de position indique qu'il est urgent de relever le défi d'une éducation de qualité dans le pays. De nombreuses actions entreprises dans le cadre du Programme de Développement Décennal de l'Éducation sont en cours pour relever l'efficacité de l'enseignement dispensé dans les écoles. Ces actions ne sauraient atteindre leurs objectifs en dehors de la pédagogie convergente qui fait de l'élève l'artisan de sa propre formation et un acteur de développement.

80. Le Mali fait des efforts énormes pour l'implantation de la pédagogie convergente. Cependant, ces efforts sont handicapés par un certain nombre d'obstacles. La mise en œuvre de l'expérimentation présente certaines difficultés liées au choix de la langue d'enseignement qui pose souvent des problèmes surtout dans les milieux multilingues ne disposant que d'une seule école. En outre, les maîtres sont souvent en nombre insuffisant pour certaines langues et leur redéploiement pose des problèmes. Il n'est pas rare de voir des maîtres choisis pour enseigner des langues qu'ils parlent à peine.

81. L'adaptation de certains concepts et symbolismes mathématiques (tels que les unités traditionnelles de mesure, la conversion de la monnaie, l'enseignement de la numération, etc.), dont les correspondances n'ont pu être formellement établis en langues nationales, sont autant de questions qui restent sans réponse dans le cadre de la pédagogie convergente. La création et l'adaptation de ces concepts nécessitent la mise en place d'un groupe d'experts devant poursuivre les recherches en la matière. Quelques difficultés se situent également et surtout au niveau de l'illustration, de la production et de la diffusion des manuels scolaires. Elles sont liées à l'insuffisance de la formation des illustrateurs aux techniques modernes et à la mauvaise organisation du réseau de distribution du matériel didactique.

3.3.3. Étude de cas de la Mauritanie³

82. La Mauritanie présente une approche d'amélioration de la qualité de l'éducation dans un contexte de réforme intitulée « *Programme National de Développement du Secteur Éducatif (PNDSE)* ». C'est un programme décennal couvrant la période 2001-2010. En effet, le cadre stratégique de lutte contre la pauvreté constitue le plan de développement économique et social du pays pour la période 2000-2015. La réforme du système éducatif, promulguée en 1999, arrête les grandes orientations en matière d'éducation. Le PNDSE vient traduire, d'une part l'un des axes prioritaires de cadre stratégique de lutte contre la pauvreté et concrétiser, d'autre part les orientations de la nouvelle réforme, à travers des stratégies et des plans d'actions découlant des résultats de l'analyse diagnostique du système éducatif. Il consacre, par ailleurs, le passage de l'approche projet à l'approche sectorielle qui induit davantage de cohérence et de continuité dans la démarche de programmation.

83. La Mauritanie juge cette approche plus appropriée pour la politique éducative car elle lui offre l'avantage de mettre en synergie les apports des différents acteurs, de créer un cadre unique d'intervention de l'État et de ses partenaires dans une perspective à long terme. En lançant le PNDSE au courant de l'année 2000, le gouvernement cherchait à répondre ainsi à un défi de taille au regard des objectifs poursuivis sur la période 2001-2010 :

- amélioration de l'offre éducative et promotion de la rétention du système;
- renforcement de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage;
- rationalisation de la gestion des ressources;
- consolidation du pilotage du système à tous les échelons de l'administration;
- résorption des disparités entre genres, entre régions et zones;
- acquisition de formations aux aspirations des individus et aux besoins de la société et de l'économie.

84. Dans le cadre de la mise en place d'un programme réformateur, la Mauritanie juge que la dimension « sensibilisation » des acteurs revêt un aspect plus que stratégique. Partant de ce constat, la préparation du PNDSE a été prise en charge par des instances techniques et politiques suivant une conception nationale et une approche intégrant l'ensemble des départements ministériels impliqués et garantissant la participation de tous les acteurs concernés. Le Ministère de l'éducation nationale a utilisé tous les moyens disponibles pour mener une large sensibilisation des sources potentielles de financement.

85. D'autre part, l'élaboration du CSLP (Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté) avait donné aux acteurs et décideurs mauritaniens une expérience certaine dans l'élaboration concertée de programmes de développement de l'éducation. Une fois que les constats, analyses et les grandes orientations ont été définis, le Ministre accompagné de l'ensemble des directeurs concernés du Ministère se sont rendus auprès des principaux partenaires du secteur pour les sensibiliser et les amener à s'impliquer comme partenaire dans l'élaboration du PNDSE et attirer leur attention sur le fait que la Mauritanie possédait une vision assez claire de la situation, des priorités d'action et qu'elle était prête à engager une réflexion/action sur 10 ans.

³ Données provenant du Rapport final de l'étude de cas sur *Une approche d'amélioration de la qualité de l'éducation dans un contexte de réforme*. Réalisée par l'équipe nationale sous la coordination de Madame Nebghouha Mint Mohamed Vall (coordinatrice nationale) et Prof. Kabule W. Weva (coordinateur thématique), dans le cadre de la Biennale 2003 organisée par l'ADEA.

86. Il est à noter que les bailleurs de fonds ont fait preuve de beaucoup d'engagements lors de l'élaboration du PNDSE et ceci à travers une implication tout au long du processus. Ainsi, un vaste mouvement de communication et de sensibilisation a été mené à l'endroit des bailleurs de fonds (les bailleurs multilatéraux (BAD, BID, IDA Ireland), les organisations onusiennes (PNUD, PAM, UNICEF) et les bailleurs bilatéraux (Coopération française), dans le but de s'assurer de leur participation au financement des actions définies dans le cadre du PNDSE.

87. Le bilan des réalisations après 15 mois d'exécution se présente comme suit. En ce qui concerne l'amélioration de l'accès et de l'équité, les effectifs d'élèves qui étaient de 360 677 en 2001 totalisent 375 695 en 2002 dont 183 220 filles ce qui correspond à un taux de participation de 48,7 %. Sur la même période, le taux d'accès en première année du fondamental a progressé de 98 % à 117 %, le taux brut de scolarisation de 87 % à 88,7 % mais le taux de rétention a reculé. Le nombre d'école à cycle complet a augmenté en valeur absolue passant de 537 sur un total de 2933 à 574 sur un total de 3204, mais la proportion est restée stable autour de 18 %.

88. Les objectifs en matière de construction de salles de classes, d'instruction de requêtes et d'établissement des conventions de cofinancement correspondantes ont été largement réalisés : 55 salles de classes sont achevées et 972 autres sont en voie d'achèvement. Dans certaines moughatas (départements), les écoles ont été dotées de clôtures et de latrines. Concernant les enseignants, les prévisions en formation initiale ont été réalisées, ainsi le nombre de sortants des ENIs en juin 2002 s'élève à 561 pendant que 1300 élèves maîtres sont actuellement en cours de formation dans ces établissements.

89. Concernant les enseignants, un arrêté du ministre de l'éducation nationale définissant les critères d'affectation du personnel enseignants a été adopté en octobre 2002. Les mesures d'incitation en faveur des enseignants servant dans les zones défavorisées ont été arrêtées et validées lors des séminaires régionaux de sensibilisation sur le PNDSE. D'ores et déjà, une première application test a été réalisée en faveur des enseignants concernés au titre du dernier trimestre de l'année scolaire 2001/02. Ainsi, les critères d'éloignement ont été définis et appliqués et une indemnité d'éloignement fixée en conséquence a été allouée aux enseignants affectés dans des zones difficiles. De même, la révision des indemnités en faveur des enseignants tenant des classes multigrades est en cours.

90. La mise en place du dispositif de formation continue a été entamée par la création d'une unité de formation continue au niveau de la DEF, l'attribution aux ENI de compétences en matière de formation continue et l'affectation de budgets pour la formation continue aux wilayas. Les enseignants de la 1^{ère} et la 4^{ème} AF ont été formés sur les nouveaux programmes. Le renforcement de la formation continue des formateurs ENI, Inspecteurs et Directeurs d'écoles est entamé.

91. Les objectifs poursuivis par le PNDSE passent par une amélioration des capacités de gestion du système. La mise en œuvre du programme d'actions arrêté à cet effet a permis la réalisation d'un certain nombre de mesures propres à améliorer la gestion administrative et pédagogique. C'est ainsi qu'en matière de gestion des enseignants, l'indice d'efficacité de l'allocation en personnel enseignant est le coefficient de corrélation linéaire entre le nombre d'élèves et de maîtres par établissement est passé de 81 % à 89 %.

92. En matière d'allocation de ressources, les moyens consentis par le Gouvernement pour le financement du PNDSE se sont traduits par une augmentation significative du budget du secteur à partir de la mise en place du PNDSE. Au sein de ce budget, l'enseignement fondamental se taille la part la plus importante par rapport aux autres ordres d'enseignement. La mise en œuvre des mesures précitées permet

d'envisager un impact positif du PNDSE sur les performances du système éducatif. Cependant, les données disponibles ne permettent pas une évaluation définitive. Les informations fournies par le recensement scolaire indiquent que le taux de redoublement a diminué passant de 15 % en 2000 à 13.3 % en 2001 et que le nombre d'élèves par enseignant a également baissé passant de 42 à 39.

93. La politique de l'attribution de prix aux filles lauréates a été effectuée à la fin de l'année scolaire 2001-2002 et s'est avérée motivante dans la mesure où les premières de chacune des options du concours d'entrée en 1^{ère} AS sont des filles. On relèvera que dans l'ensemble, les prévisions relatives à l'amélioration de l'accès et à la promotion de l'équité ont été tenues créant ainsi les conditions favorables pour un développement durable et équitable de l'offre.

94. Cependant, plusieurs obstacles majeurs restent à relever. Le désengagement de la profession enseignante mis en évidence par toutes les études sectorielles pénalise gravement l'image de l'école et hypothèque les rendements attendus des investissements. Les capacités sectorielles en matière d'analyse statistique, d'études prospectives et d'évaluation sont insuffisantes, aussi bien au niveau du Ministère de l'Éducation Nationale que des autres Ministères qui dispensent des activités d'enseignement ou de formation.

95. Parmi les leçons à tirer, on note l'existence d'une volonté politique forte qui constitue un atout précieux dans la définition des choix, la mobilisation des acteurs et des moyens, la validation à temps des propositions techniques. L'équipe de pilotage a réussi à se faire accompagner de cette volonté politique du début à la fin de l'exercice.

96. Une deuxième leçon réside dans la mise en place de structures responsables de l'élaboration de l'ensemble des travaux. C'est le rôle dévolu aux différents comités créés à cet effet.

97. Une troisième leçon consiste à s'assurer de la disponibilité et de la fiabilité des informations sur le système éducatif avant de commencer le processus de programmation et ne pas hésiter à engager des études ou enquêtes en cas de besoins au cours de l'exercice pour compléter l'information. Il faut également maintenir un flux d'information constant en direction de tous les partenaires au développement tout au long de la préparation du programme et mettre à profit l'expérience diffusée dans le cadre des activités de l'EPT et du CSLP.

98. Concernant la programmation proprement dite, un certain nombre de précautions s'imposent. On devra notamment veiller à ce que le processus de sensibilisation accompagne le processus de programmation par l'organisation des séminaires, d'ateliers, de missions sur le terrain et le recours au média (Presse officielle et indépendante). On retiendra également que pour mettre en place une stratégie d'action pertinente, il apparaît nécessaire de partager avec les décideurs les résultats objectifs du diagnostic et de faire valider chaque stratégie sous sectorielle par des instances politiques, afin de permettre la mise en place en conséquence de synthèses cohérentes dans les délais souhaités.

99. Pour ce faire, il est indiqué de disposer des organismes de communication ascendante vers les décideurs et descendante vers les groupes techniques pour permettre au comité de coordination de contrôler et d'évaluer l'avancement du travail à toutes les étapes.

3.3.4. Étude de cas du Burundi⁴

100. Un des concepts opérationnels de la réforme entreprise en 1973 au Burundi était la kirundisation, c'est-à-dire, l'adoption du kirundi, langue nationale, comme véhicule d'enseignement pendant les six années de l'école primaire. L'objectif visé par cette option était d'améliorer le rendement scolaire, soutenir la ruralisation, réhabiliter le patrimoine culturel burundais et promouvoir une école communautaire.

101. Pour l'État burundais la kirundisation a été une option importante de la réforme parce qu'elle offre un avantage du point de vue psycho-linguistique et civique. Elle permet à l'élève d'appréhender son étude sans complexe, d'aborder l'étude d'autres disciplines dans une langue qu'il parle et qu'il comprend, d'apprendre et d'approfondir la culture qu'elle véhicule et de la préserver comme patrimoine sacré. La kirundisation de l'enseignement primaire devait donner à l'écopier la possibilité de sortir de son « isolement social » où l'utilisation du français comme langue d'enseignement l'avait cantonné. Le kirundi, dans le cadre de la ruralisation, devait servir également de lien entre l'école et la communauté, ce qui aurait pour effet la création d'une école communautaire susceptible de promouvoir le progrès et le « mieux être » de la société toute entière.

102. La kirundisation représente l'une des stratégies de la mise en oeuvre de la réforme éducative promulguée en 1973. Selon les données consultées, il ne semble pas y avoir eu un processus de consultation auprès des différents groupes d'acteurs au moment de sa conception par le gouvernement central.

103. Au Burundi, les stratégies mises en place consistaient tout d'abord à la création du Bureau d'Éducation Rurale (BER). À sa création, le bureau comprenait sous l'autorité de son directeur, un secrétariat et quatre sections, la section de la formation d'instituteurs, celle du perfectionnement des maîtres, celle des programmes et des méthodes de l'enseignement primaire et celle de la production des manuels scolaires et du matériel didactique. Comme il ressort de cette structure, la mission était de concevoir et élaborer les programmes de formation, de réfléchir sur la conception et la fabrication des matériels didactiques, de faire le suivi, l'encadrement et l'évaluation des programmes de formation ainsi que la formation des maîtres, directeurs et inspecteurs. Le travail de l'unité de kirundi devait conditionner le démarrage effectif des travaux d'autres unités chargées de l'élaboration en kirundi des outils pédagogiques des autres disciplines enseignées à l'école primaire à savoir le calcul, l'étude du milieu, les travaux pratiques agricoles, les travaux pratiques d'économie familiale, l'artisanat, l'expression artistique et musicale, etc.

104. L'impact de Kirundi sur l'amélioration de la qualité de l'éducation au Burundi se reflète par des résultats suivants :

- Les élèves obtiennent des résultats nettement supérieurs dans les tests administrés en kirundi (langue nationale) par rapport à ceux administrés en français.
- Les résultats sont bons de la 1^{ère} à la 4^{ème} primaire (autour de 70 % en moyenne) essentiellement parce que les apprentissages sont faits en langue nationale.
- Les meilleurs résultats sont enregistrés en langue nationale.
- En français qui est enseigné depuis la 1^{ère} année jusqu'en 4^e année avec un volume représentant presque 30 % de l'horaire global, les élèves réalisent des scores médiocres.

⁴ Données provenant du Rapport final de l'étude de cas sur *L'utilisation de langue nationale comme langue d'enseignement. Élaboration et production des manuels des élèves et des fichiers du maître pour l'école primaire*. Réalisée par l'équipe nationale sous la coordination de M. Antime Mivuba (coordinateur national) et Prof. Kabule W. Weva (coordinateur thématique), dans le cadre de la Biennale 2003 organisée par l'ADEA.

- En calcul et en étude du milieu en 6^e primaire, il apparaît d'une façon globale que les élèves réussissent mieux dans les tests administrés en langue nationale (58.25 %) que dans ceux administrés en français même si ce dernier est la langue d'enseignement depuis deux ans 55 % des enseignants reconnaissent que la kirundisation a contribué pour réduire l'analphabétisme.
- Le constat est que tous les manuels des élèves et les fichiers du maître répondent à la grande majorité des critères minimaux c'est-à-dire ceux qui doivent être absolument respectés. Ils remplissent également une bonne partie des critères de perfectionnement.

105. Les défis et les obstacles de kirundisation au Burundi sont nombreux lorsqu'on regarde les résultats de l'étude de cas :

- Bien que deux tiers des parents pensent que l'enseignement en langue nationale est nécessaire par contre près de 53 % sont de l'avis que l'enseignement en langue nationale ne facilite pas l'acquisition des connaissances et 74 % pensent que l'enseignement en langue nationale provoque la baisse de niveau des élèves alors que les résultats des tests prouvent le contraire.
- Paradoxalement 79.7 % des enseignants trouvent que la kirundisation de l'enseignement constitue un handicap pour le rendement scolaire. Contradictoirement, ils estiment qu'au 1^{er} degré les leçons données en kirundi sont comprises par la grande majorité des élèves.
- 50 % étudiants semblent être convaincus de l'efficacité de l'apprentissage en langue nationale mais seuls 20 % des fonctionnaires y croient.
- Contre toute attente, les enseignants (74.8 %) vont jusqu'à croire que la kirundisation constitue un obstacle au bon apprentissage du français.
- Dans l'ensemble, 69 % des enseignants préfèrent enseigner en français.
- 91.6 % des écoliers admettent que les contenus matières sont faciles et compréhensibles en langue nationale mais contradictoirement ils préfèrent apprendre ces contenus en français.
- Les outils pédagogiques élaborés en langue nationale présentent quelques lacunes : les manuels ne sont pas en couleur; les références bibliographiques ne sont pas citées; les corrigés des exercices ne sont pas proposés; les propositions d'évaluation ne sont pas systématiques; ils ne présentent pas de lexique glossaire des termes techniques; ils ne proposent pas de résumés-synthèses; certains manuels véhiculent un certain nombre de stéréotypes en défaveur de la fille ou de la femme.
- Les fichiers du maître sont largement disponibles mais on doit regretter le fait que chaque élève ne dispose pas de son propre manuel.

106. Enfin, il apparaît clairement que ni les parents, ni les inspecteurs, ni les directeurs, ni les enseignants, ni les bénéficiaires de la réforme y compris les écoliers n'ont pas compris le bien fondé de cette réforme; ce qui ne facilite pas la généralisation et la pérennisation de cette réforme entreprise depuis plus de trente ans déjà écoulés. Ceci s'explique par le fait que la réforme n'a pas suivi les principales étapes de la mise en place de toute innovation qui sont : la sensibilisation des principaux acteurs, l'élaboration du projet, son expérimentation et sa validation, la formation des personnels chargés de sa mise en œuvre et enfin sa généralisation. La réforme a été conçue dans un cercle réduit et a été imposée par l'autorité politique sans chercher l'adhésion de la population, des parents, des principaux partenaires du système éducatif (inspecteurs, directeurs, enseignants) et même des bénéficiaires. Cela explique les réticences dans sa mise en œuvre et les hésitations dans son accomplissement.

107. Les constats qui se dégagent de l'analyse de l'utilisation de la langue nationale et de l'élaboration et la production des manuels scolaires et des fichiers du maître donnent lieu à plusieurs leçons.

- Même si la politique sectorielle de l'éducation au Burundi affirme que les apprentissages dans l'enseignement primaire doivent se donner en langue nationale, il faut encore tout faire pour que cette décision soit mise en application car la kirundisation est actuellement arrêtée au niveau de la 4^e année.
- Il faut une évaluation générale et systématique de la réforme pour permettre une régulation du processus d'enseignement-apprentissage notamment en matière des langues.
- Il faut soutenir et consolider les structures d'élaboration des manuels dans le cadre du Bureau d'Éducation Rurale. Pour ce faire, il faut former les conseillers pédagogiques chargés de l'élaboration des manuels pour qu'ils puissent rédiger des manuels remplissant tous les critères minimaux et les critères de perfectionnement d'un manuel scolaire de qualité. Il faut également appuyer la Régie des Productions Pédagogiques pour lui permettre de produire mieux et plus, afin que chaque élève dispose de ses propres manuels. Il faut revoir tous les manuels scolaires en vue d'en exclure les stéréotypes liés au genre.
- Le pouvoir public devrait mener des campagnes d'information et de sensibilisation sur les avantages de l'utilisation de la langue nationale comme langue d'enseignement auprès des partenaires éducatifs (parents, enseignants) puisqu'il a été vérifié que l'enseignement en langue nationale améliore la qualité des apprentissages.
- Dans une étude réalisée au niveau du *projet conjoint UNESCO-UNICEF de suivi permanent des acquis scolaires et d'évaluation des conditions d'enseignement et d'apprentissage*, il a été prouvé que les véritables raisons des échecs à l'école primaire sont la faiblesse de la formation initiale des enseignants, le manque de formation continue, les classes pléthoriques, l'absence ou l'insuffisance des matériels didactiques, la faiblesse de l'encadrement, la mauvaise évaluation, l'inadéquation des programmes, les méthodes d'enseignement inadaptées, les curricula trop chargés, etc. Le pouvoir public devrait donc consentir des moyens pour résoudre tous ces problèmes qui sont à la base des échecs abusivement imputables à la kirundisation.

3.3.5. Étude de cas de l'Ouganda⁵

108. Conscient de la détérioration de son système scolaire, le gouvernement ougandais s'est lancé dans une politique ambitieuse et d'envergure visant à améliorer la qualité de l'éducation pour tous. Donc, la présente étude rend donc compte de l'impact du Programme de la réforme de l'éducation de base Primary Education Reform Programme (PERP). Adopté en 1993, le PERP poursuit un triple but : améliorer l'accès aux apprentissages de qualité, améliorer la qualité de la gestion scolaire et de l'enseignement et renforcer les capacités de gestion, de planification et d'implantation. La politique mise en œuvre s'attaque à toutes les questions d'accès, d'équité, de pertinence, d'égalité, de généralisation et de renforcement des capacités. La volonté de promouvoir cette réforme est indissociable du contexte, de l'émergence du pays de longues années de conflit et de changements politiques intervenus sous le nouveau gouvernement en 1986.

109. En Ouganda la consultation nationale auprès de tous les acteurs et partenaires a été considérée essentielle dès le début de la conception de la Réforme. Ce

⁵ Données provenant du Rapport final de l'étude de cas sur *Impact of Primary Education Reform Programme (PERP) on the Quality of Basic Education in Uganda*. Réalisée par l'équipe nationale sous la coordination de M. Joseph Eilor (coordinateur national) et Dr. Kabiru Kinyanzui (coordinateur thématique), dans le cadre de la Biennale 2003 organisée par l'ADEA.

processus consultatif a duré deux ans, de 1989 à 1990. C'est à la suite des recommandations de cette consultation nationale que le gouvernement est finalement parvenu à élaborer le PERP.

110. Les stratégies d'implantation du PERP ont incité le gouvernement à mettre en place des réformes intermédiaires. En ce qui concerne les stratégies relatives à l'implantation de l'éducation universelle, l'élément fondamental de cette politique réside dans sa nature holistique. En liaison avec des partenaires extérieurs, l'Ouganda a commencé dès 1993 à mettre en œuvre des réformes et notamment : un système de développement et de gestion des enseignants pour mettre à exécution la réforme des programmes de formation des enseignants du primaire, une réforme des programmes de l'enseignement primaire, une réforme visant à revoir les examens et à introduire l'évaluation, une unité de production de matériels d'enseignement chargé de fournir les manuels et les autres outils pédagogiques, une évaluation permanente.

111. Pour atteindre les objectifs de l'UPE, le gouvernement s'est engagé à fournir : les frais de scolarité pour quatre enfants par famille, les matériels d'enseignement sous forme de manuels, les infrastructures de base (les classes, laboratoires, bibliothèques et logements pour les enseignants, les salaires et la formation des enseignants).

112. Les preuves du succès de cette réforme sont évidentes : croissance des effectifs scolaires entre 1995 à 2002 tant pour les filles que pour les garçons. Alors qu'en 1995, les effectifs étaient de 2.636.409 dont 1.438.986 garçons et 1.197.433 filles, en 2002 ils sont 7.354.153 dont 3.721.135 garçons et 3.633.018 filles. Ces effectifs ont presque triplé au cours de sept ans. Le curriculum scolaire a été révisé privilégiant l'alphabétisation fonctionnelle et les habiletés de communication en langues nationales. Les écoles sont bénéficiaires d'une subvention de 35 % pour l'achat des matériels pédagogiques supplémentaires. Ces résultats sont attribuables à plusieurs facteurs dont : les dépenses gouvernementales accrues pour l'éducation, l'amélioration du ratio élèves/maître, une forte demande d'éducation, la stabilité politique et la croissance économique, la tendance vers la décentralisation.

113. Comme on a pu le constater, l'Ouganda est en train de faire des progrès énormes dans sa lutte pour la généralisation et la pérennisation de sa réforme afin d'améliorer la qualité de son système éducatif. Toutefois ces efforts font face à des obstacles et défis de taille : la pauvreté, un taux élevé des personnes affectées par le VIH/SIDA, des ressources financières limitées, conflits armés, inégalité des chances entre les sexes, disparités régionales et ethniques, explosion démographique due à un taux élevé de natalité, la problématiques des enfants nomadiques.

3.3.6. D'autres leçons à tirer des études de cas

114. En ce qui concerne l'école béninoise l'évaluation de la qualité de l'école permet de conclure que malgré les ressources mises à la disposition du secteur ces dernières années le niveau de la qualité de l'éducation est encore très faible par manque des ressources suffisantes. L'évaluation fait ressortir : l'insuffisance de l'offre d'éducation (il y a encore insuffisance d'enseignants et ceux qui existent plusieurs sont encore sous-qualifiés ; les salles de classe, les manuels, le matériel didactique, le mobilier scolaire sont insuffisants) (E. C. Bénin, 2003).

115. Les enseignements à tirer sur la pédagogie convergente au Mali nous amènent à dire que l'extension du programme à l'ensemble des écoles nécessite d'autres investigations plus poussées en matière d'évaluation des acquis des élèves afin de cibler davantage les difficultés réelles auxquelles ils sont confrontés. Les évaluations futures

concernant le niveau d'acquisition des élèves pourraient, par exemple, s'étendre à d'autres matières en plus du français et des mathématiques. Dans le même sens, il serait également souhaitable de suivre les élèves des écoles PC un peu plus loin dans leur cursus (le secondaire par exemple) pour s'assurer de l'efficacité réelle de l'enseignement qu'ils ont reçu (E. C. Mali, 2003).

116. L'une des leçons tirées de l'étude de cas de la Mauritanie porte sur la démarche poursuivie et qui est fondée sur une approche partenariale intégrant une vision globale et qui a permis au document de justifier de toute la fiabilité nécessaire pour bénéficier de l'adhésion de l'ensemble des partenaires de l'éducation. Le premier signe favorable est venu des milieux les plus difficiles en général, les sources extérieures de financement qui ont accepté, d'emblée, de mobiliser les ressources nécessaires à l'exécution du programme quinquennal. Le Ministère des finances également peu prompt à affecter des allocations aussi importantes en faveur du secteur a fait preuve, à son tour, d'une disponibilité sans précédent. Un engagement du Forum de Dakar (2000) stipulait qu'aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources. Cet engagement s'est vérifié dans le cas de la Mauritanie et de son PNDSE, de façon concluante (E. C. Mauritanie, 2003).

117. Le désengagement de la profession enseignante mis en évidence par toutes les études sectorielles pénalise gravement l'image de l'école et hypothèque les rendements attendus des investissements. Ce phénomène est ciblé de façon spécifique par la stratégie sectorielle à travers la mise en œuvre d'actions soutenues et multiformes concernant la sensibilisation, la formation, l'incitation morale et matérielle des enseignants. L'espoir réside dans l'exécution efficace de ce programme d'action conformément aux échéances prévues.

118. Les capacités sectorielles en matière d'analyse statistique, d'études prospectives et d'évaluation sont insuffisantes dans tous les pays africains, aussi bien au niveau des ministères de l'éducation que des autres ministères qui dispensent des activités d'enseignement ou de formation. Cette situation peut influencer négativement sur l'application harmonieuse de la réforme.

119. La mise en œuvre de toute réforme exige une campagne de sensibilisation à l'endroit de tous les partenaires du système éducatif pour échanger sur les fondements de la réforme en vue de chercher la compréhension, l'adhésion et l'engagement pour l'action. En outre, avant la généralisation de la réforme il a fallu procéder à une expérimentation élargie pour mesurer si cette réforme est réellement porteuse de l'amélioration de la qualité des apprentissages. Malheureusement, dans le cas du Burundi, l'introduction de kirundisation n'avait pas bénéficié de cette campagne de consultation et de communication auprès des divers intervenants, ce qui fait qu'après un peu plus de trente années écoulées, cette réforme reconnaît encore une résistance auprès des parents et des enseignants (E. C. Burundi, 2003).

120. L'étude de cas de l'Ouganda a permis de tirer plusieurs leçons dont les suivantes : Une vision et un plan réalistes, renforcées par une large consultation et une implication de tous les acteurs à toutes les étapes de la prise de décision, sont indispensables (E. C. Ouganda, 2003) :

- L'appropriation de la réforme par tous les acteurs est un élément essentiel de la réussite pour l'implantation de cette réforme;
- La volonté politique et l'engagement des autorités politiques à tout mettre en œuvre est aussi un élément important pour la mise en œuvre de toute initiative de réforme;

- Le soutien et l'implication de la communauté contribuent à la pérennisation de l'innovation et pour une meilleure efficacité, l'administration et la gestion du système éducatif doivent être les plus proches possibles des écoles;
- La bonne gouvernance et la transparence sont des éléments essentiels.

4. STRATEGIES ET PRIORITES A RETENIR POUR LA GENERALISATION ET PERENNISATION REUSSIES DE REFORMES EN AFRIQUE

4.1. Priorités

121. En réalité, aucune réforme éducative ne peut avoir son sens si sa généralisation et sa pérennisation ne sont pas assurées (Kone et al, 2003; Davies, 2001; Samoff et N'Dri, 1996). Chacune des études de cas synthétisée fournit plusieurs éléments d'information. Naturellement, plusieurs de ces éléments sont liés aux contextes particuliers à chaque pays. Cependant, à travers chacune de ces expériences, nous pouvons conclure que les pays africains sont en train de faire leur mieux pour améliorer la qualité de leurs systèmes éducatifs. Toutefois, beaucoup reste à faire, et la mise en œuvre efficiente tant aux niveaux nationaux, qu'aux niveaux départementaux et locaux permettra de continuer à programmer et à mener des actions toujours plus pertinentes en vue de résoudre progressivement les problèmes de qualité de l'éducation et d'accès équitable à l'école et de qualité des services offerts.

122. Les raisons les plus évoquées par tous les pays pour justifier la généralisation des réformes sont l'amélioration de la qualité de l'éducation, l'accès équitable, etc. Malheureusement, nous constatons qu'en général il y a une certaine absence de vision globale dans la conception des certaines réformes implantées. Cette absence de vision globale se trouve également dans le caractère isolé des réformes. Dans la plupart des cas les solutions préconisées pour résorber la crise sont, néanmoins, toujours partielles et isolées. Par exemple, dans la plupart des cas, l'adoption des langues nationales comme langues d'instruction ne semble pas prendre compte de l'usage de ces langues dans d'autres secteurs de la vie du pays. Les stratégies souvent préconisées au moment de la conception de ces réformes ne sont souvent pas prises en considération ou elles le sont en partie, au moment de l'exécution du projet. Les langues nationales ne sont utilisées que langues d'instruction pendant les premières années d'instruction. Malheureusement l'usage de ces langues ne dépasse pas les frontières des premières années d'enseignement de base. En effet, comme le fait remarquer Bergmann (2002), les réformes qui se limitent à seul niveau technico-pédagogique sont rarement durables.

123. Un autre fait qui semble trahir l'absence d'une vision globale dans les réformes implantées consiste à n'avoir apparemment pas tenu compte de leurs éventuelles implications sur le plan des ressources financières, matérielles et humaines (Simmons, 1978). Il est bien connu que toutes ces réformes coûtent cher et requièrent, pour les appliquer, un personnel qualifié. Malgré que tout le monde s'entende pour dire que la réussite de toute réforme réside dans la production des enseignants qualifiés, par contre on remarque que dans tous les pays la question des effectifs des enseignants jugés qualifiés constitue une problématique à laquelle il faut encore porter beaucoup d'attention.

124. Il faut enfin signaler le caractère isolé de ces réformes par rapport au développement de l'ensemble de leurs sociétés qu'elles sont appelées à servir. Il est vrai que l'incapacité d'intégrer les réformes au développement socio-économique est le plus grand obstacle auquel se heurtent, en Afrique, les entreprises de ce genre (Isango, 1982, 1978). Cela dépend cependant du modèle du développement pour lequel chaque pays aspire ou a opté. En effet, on a enregistré plus de succès dans le processus d'adaptation de l'enseignement aux exigences du développement, dans les pays où la réduction de la pauvreté est l'objet prioritaire des gouvernements. Pour réussir une réforme éducative,

celle-ci doit donc être précédée de véritables réformes politiques et économiques qui mettent au centre de leurs préoccupations les intérêts du peuple. Sans quoi, on se contentera de réformes sur mesure qui ne feront que perpétuer le statu quo favorable à la classe dominante.

125. Signalons également la précipitation qui caractérise la mise en application de certaines de ces réformes et qui promettent leurs chances de succès, comme c'est le cas de la réforme sur la kirundisation au Burundi (dont les autorités n'avaient pas pris le temps de sensibiliser les usagers aux avantages de la langue locale comme langue d'instruction avant de l'introduire dans l'enseignement). On peut se demander si le temps consacré à leur élaboration est suffisant pour produire une réforme suffisamment mûrie, compte tenu de l'importance des enjeux. En effet, quelles que soient les circonstances de temps et de lieu, certaines conditions (équipements, qualification des enseignants, etc.) doivent nécessairement être réunies et atteindre un certain seuil pour prétendre hisser l'enseignement à un niveau acceptable. C'est pourquoi Samoff, Sebatane et Demebele (2001) invitent les États africains à ne pas précipiter la généralisation des réformes éducatives :

En comparant les stratégies de généralisation de réformes, il importe d'éviter de formuler des conclusions définitives à partir d'expériences menées sur de courtes durées. Les initiatives d'éducation et les réformes peuvent prendre des années pour produire des résultats que l'on peut considérer comme fiables et mesurables.

126. Nous remarquons également une absence généralisée de cadre conceptuel relatif à l'élaboration des réformes implantées dans la plupart des pays africains (exception faite de la Mauritanie et du Bénin). Ce manquement au niveau de cadre conceptuel fait qu'il existe de la négligence ou de l'oubli de certaines variables importantes normalement requises pour implanter une réforme gagnante dans la recherche d'une éducation de base de qualité pour tous.

127. Notons qu'actuellement l'éducation des filles constitue l'une des priorités dans les réformes implantées en Afrique. Néanmoins, très peu sont des pays qui ont défini des politiques concrètes et précises permettant de guider les différents acteurs dans leurs efforts de gestion des différences entre les sexes. Par exemple, parmi les cinq pays étudiés, seul l'Ouganda semble nous témoigner une volonté ferme en introduisant une politique originale innovatrice dans ce domaine. En introduisant une scolarisation obligatoire mais gratuite accompagnée d'une politique complémentaire obligeant chaque famille à scolariser quatre enfants dont deux filles.

128. En général, plusieurs réformes en Afrique sont conçues sans cadre conceptuel, sans précision des indicateurs de leur performance et sans tentative d'expérimentation. Sans déterminer ce qu'on veut changer, pourquoi on veut le changer et comment on va s'y prendre pour le faire changer, il est difficile à la fin d'appréhender les succès et les échecs de ces innovations mises en place. Souvent ce manquement a tendance à affecter négativement la généralisation et la pérennisation des réformes. Dans leur revue critique de l'appui à la réforme en éducation, Healey et DeStefano (1997) affirment que la plupart des initiatives de réforme en éducation sont, d'une manière ou une autre, des modèles de démonstration ou des projets pilote. Ils notent que l'on peut trouver *presque partout*, des poches de bonnes pratiques éducatives et suggèrent que « *les bonnes pratiques éducatives n'ont rien d'ésotérique* ». Selon ces chercheurs, des enseignants créatifs, des parents qui prennent des initiatives et qui ont une influence politique; des directeurs d'écoles non conformistes, qui prennent des risques, et des

communautés ouvertes au changement peuvent constituer des facteurs efficaces d'innovation dans le domaine de l'éducation.

129. Les études de cas analysées ici font ressortir que toutes les réformes initiées dans ces cinq pays ont, dans une certaine mesure, bénéficié d'un cadre conceptuel et des indicateurs de performance. La Pédagogie convergente au Mali a même bénéficié d'une tentative d'expérimentation dans quelques écoles avant d'être appliquée sur l'ensemble du pays.

130. Les données présentées ci-dessus nous amènent également à confirmer les conclusions de certains spécialistes dans ce domaine. En effet, en Afrique, l'implantation des réformes au niveau des écoles se heurte aux mêmes obstacles que le progrès économique et social. La plupart des écoles primaires souffrent d'une infrastructure très pauvre : des bâtiments délabrés ou inachevés, des bureaux mal équipés, un manque de matériel pédagogique, un personnel mal formé et non dévoué, des salles de classe encombrées. En prenant en compte l'environnement interne de l'école, les gouvernements africains doivent viser à corriger certaines lacunes en fournissant des ressources tant matérielles, financières que humaines requises pour pouvoir innover le processus d'enseignement et d'apprentissage s'ils veulent assurer la réussite scolaire. Selon Healy et DeStefano (1997) :

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

131. Plusieurs analystes s'entendent pour dire que l'implantation d'une réforme éducative, tout comme l'éducation en général, exige un engagement politique et social plus important que n'importe quelle autre activité de développement, parce qu'elle est la plus coûteuse. Pour en assurer la qualité et en faire le droit pour tous, elle exige un personnel compétent, hautement qualifié, capable de poursuivre son dur labeur année par année avec patience et dévouement. Il faut des bons programmes d'étude, ainsi que des manuels, des craies, des ardoises en quantité suffisante pour chaque élève. Il faut des bâtiments, et des bancs. Pour satisfaire à toutes ces exigences, les gouvernements, les publics et les parents doivent décider que pour éduquer un enfant on doit sacrifier d'autres priorités (Sawyerr, 1997).

132. Selon les observations dégagées par Mingat (2002), un engagement politique fort, au niveau le plus élevé de l'État, est essentiel pour assurer la généralisation et la pérennisation des réformes :

La leçon de l'expérience est très claire : un fort engagement politique public au plus haut niveau de l'État est la condition essentielle pour que les politiques capables de conduire à une accélération significative de la scolarisation soient effectivement décidées et mises en place de manière durable. ...mais il est important de créer un contexte qui marque une rupture par rapport aux pratiques antérieures, conduise à la mobilisation convergente des différents acteurs impliqués dans l'éducation de base...

133. Partant de la liste dressée par Samoff, Sebatane et Dembele (2001) de notre analyse de cinq études de cas présentées ci-dessus, les facteurs ci-dessous peuvent servir des stratégies requises pour généraliser et pérenniser avec succès les réformes éducatives en Afrique.

4.2. Stratégies requises pour généraliser avec succès les réformes éducatives

- a) Un leadership engagé, dévoué, tenace, constitué, souvent, d'une personne charismatique dont la persistance et l'entêtement peuvent aussi bien constituer un avantage qu'un inconvénient.
- b) Une implication directe et profonde de la communauté locale et d'autres acteurs jouant un rôle important dans la réforme.
- c) L'appropriation locale d'aspects précis de la réforme; cette appropriation est plus probable lorsque les facteurs concernés sont élaborés par des acteurs locaux.
- d) La disponibilité d'un financement suffisant, même modeste, mais provenant de sources non seulement extérieures mais aussi locales.
- e) L'adoption d'une approche qui considère le projet pilote comme une expérience d'apprentissage, prévoit des ajustements et des modifications, accorde une attention particulière au long terme et aux implications plus vastes du processus de mise en œuvre.
- f) Une bonne évaluation de la faisabilité de la mise en œuvre.
- g) Une planification souple et itérative.
- h) Des critères précis concernant les pratiques et les performances, assortis d'un système adéquat et fiable de suivi et d'établissement de rapports sur les résultats.
- i) Une définition précise des processus de reddition de comptes sur les résultats.
- j) La fourniture d'une solide formation de base et d'une formation continue à l'ensemble des participants au programme. La formation la plus efficace est participative, axée sur la réforme et fondée sur des expériences antérieures. L'implantation des réformes sans formation préalable pour les utilisateurs rencontre des difficultés
- k) La disponibilité de fonds ou de subventions accordés sur une base concurrentielle et réservés aux initiatives les plus prometteuses; le risque ici étant de décourager les initiateurs de projets refusés.
- l) La disponibilité de facilitateurs, animateurs, formateurs et autre personnel de soutien; de processus et d'institutions permettant d'étoffer et d'agrandir ce groupe de personnes. Ces deux facteurs déterminent la faisabilité et le rythme de la généralisation.
- m) La création de forums réunissant les acteurs impliqués pour leur permettre de partager leurs idées et leurs résultats avec d'autres personnes impliquées dans des réformes similaires.
- n) Une réforme a des chances de s'enraciner et constituer un tremplin solide pour l'élargissement quand elle est très sélective, axée sur un seul but ou un seul type de services; ceux-ci pouvant être diversifiés et étendus ultérieurement.
- o) Nous insistons sur le fait que c'est aux gouvernements nationaux qu'il incombe au premier chef d'assurer l'éducation, et en particulier un enseignement de base pour tous qui soit gratuit, obligatoire et de qualité. Tous les partenaires du mouvement de l'éducation pour tous doivent œuvrer à la coordination des efforts qu'ils accomplissent sous la direction des gouvernements nationaux au titre des stratégies trans-sectorielles de lutte contre la pauvreté et de la planification du secteur de l'éducation. Les gouvernements sont donc encouragés à forger des partenariats aussi larges que possible pour faire en sorte, en particulier, que les organisations d'enseignants et autres organisations non gouvernementales et de la société civile soient pleinement associées à l'élaboration des réformes, à leur mise en œuvre et à leur suivi. La pleine

participation des communautés locales est tout aussi importante pour faciliter la généralisation et la pérennisation des innovations.

- p) L'absence de politique nationale spécifique et de ligne budgétaire propre pour la généralisation des réformes conduit à une incohérence des actions menées par diverses institutions.
- q) L'expansion des réformes scolaires souhaitée est limitée par le gel brut de recrutement des enseignants qualifiés et compétents dans le secteur public.
- r) Renforcement de la décentralisation pour mieux prendre en compte les besoins locaux.

134. Outre les stratégies susmentionnées, Samoff, Sebatané et Dembele (2001) recommandent d'autres conditions et facteurs suivants qu'ils jugent favorables.

- L'aptitude du leadership à maintenir l'attention sur la généralisation et sur les conditions nécessaires à sa réalisation.
- L'implication forte et soutenue d'acteurs locaux dans le processus de prise de décision et de mise en œuvre (notamment, les parents); la possibilité de mener des délibérations informées de manière démocratique.
- L'existence de valeurs, de convictions, de principes partagés et intangibles : (a) être convaincu de la valeur et de l'importance de la réforme; (b) être certain que les enseignants et d'autres agents professionnels peuvent assumer des responsabilités plus importantes en dépit des limites dues à leur niveau d'éducation et à leur préparation; (c) être persuadé que certaines personnes peuvent assumer des responsabilités qu'elles n'ont jamais assumées auparavant ou qu'elles ont paru incapables d'assumer; (d) être déterminé à poursuivre l'initiative même avec des ressources insuffisantes; (e) être déterminé à établir un système de recrutement et de gratifications fondé sur les compétences et les performances; (f) être décidé à remettre les acquis en jeu afin de réaliser l'objectif de généralisation de la réforme (g) être décidé à poursuivre le processus même si les résultats ne soient pas entièrement satisfaisants.
- L'engagement clair, explicite, visible et, réitéré des responsables politiques locaux et nationaux. Cet engagement est d'autant plus difficile à obtenir que les réformes peuvent être perçues, à tort ou à raison, comme des menaces pour les intérêts en place.
- La généralisation a plus chances de réussir lorsqu'elle est prévue dès le départ.
- L'intégration effective de projets pilotes et d'initiatives communautaires dans les programmes nationaux. Certains commentateurs soulignent que des réformes réussies, qui ont été initiées en dehors du système d'éducation formelle, ont réussi précisément en raison des difficultés qu'elles ont dû surmonter.
- L'existence d'un réseau solide qui relie la communauté à d'autres organisations et constitue un cadre de soutien à la réforme et au processus de généralisation. L'organisation de ce réseau doit être fondée sur la collaboration, quelle que soit la diversité des objectifs et des modes de fonctionnement des organisations participantes.
- L'existence de systèmes d'information simples, capables de réagir rapidement, avec plus de pertinence que des systèmes d'information complexes, fragiles et exigeant des ressources humaines et financières plus importantes.
- La prévision de mécanismes permettant aux acteurs impliqués de faire le point sur les progrès réalisés et célébrer les succès.
- L'existence d'une structure de soutien stable allant au-delà de l'apport d'un appui institutionnel formel et comprenant des individus et des groupes qui travaillent à la réalisation et au renforcement de la viabilité du processus de réforme.

5. CONCLUSION

135. La généralisation est un processus qui consiste à élargir le champ d'une innovation à une échelle plus grande pour élargir le champ d'une réforme. On distingue deux types de généralisation des efforts de réformes : la généralisation des initiatives à l'échelle nationale dès le départ, sans passer par des projets pilotes et la généralisation au niveau national d'initiatives de réformes menées à titre expérimental ou des petites initiatives sur une aire limitée. En général, on recommande que les autorités au plus haut niveau soutiennent visiblement et fortement la réforme envisagée à l'aide d'une campagne nationale de communication et de consultation. La généralisation peut porter sur plusieurs aspects des réformes entreprises. Elle peut porter sur les structures, les programmes, les stratégies, les politiques et les ressources.

136. Les résultats de cinq études de cas retenues corroborent les conclusions de plusieurs analystes qui s'entendent pour dire que la généralisation d'une réforme éducative, tout comme l'éducation en général, exige un engagement politique et social plus important au niveau le plus élevé de l'État que n'importe quelle autre activité de développement, parce qu'elle est la plus coûteuse. Un leadership engagé, dévoué, tenace, constitué, souvent, d'une personne charismatique dont la persistance et l'entêtement peuvent aussi bien constituer un avantage qu'un inconvénient. Pour en assurer la généralisation et la pérennisation, toute initiative de réforme exige des ressources suffisantes. Les gouvernements sont donc encouragés à forger des partenariats aussi larges que possible pour faire en sorte, en particulier, que les organisations d'enseignants et autres organisations non gouvernementales et de la société civile soient pleinement associées à l'élaboration des réformes, à leur mise en œuvre, à leur généralisation et à leur suivi. La pleine participation des communautés locales est tout aussi importante pour faciliter la généralisation et la pérennisation des innovations. L'absence de politique nationale spécifique et de ligne budgétaire propre pour la généralisation des réformes conduit à une incohérence des actions menées par diverses institutions. L'expansion des réformes scolaires souhaitée est limitée par le gel brut de recrutement des enseignants qualifiés et compétents dans le secteur public.

6. RÉFÉRENCES

- ADEA (Association for the Development of Education in Africa, 2001). *Réussites et innovations en éducation : l'Afrique parle ! Rapport d'un bilan prospectif de l'éducation en Afrique*. IIEP, Paris.
- ADEA (2001). *What Works and What's New in Education: Africa Speaks! Report From a Prospective, Stocktaking Review of Education in Africa*. Paris.
- ADEA (1999). *Partnerships for Capacity Building and Quality Improvements in Education*. Paris.
- ADEA (1995). Effective schools-Determining which factors have the greatest impact. *Bulletin d'information*. juillet-septembre.
- Aglo, J. (2000). Réforme des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : *situation dans les États africains au Sud du Sahara*. Bureau International d'Éducation. UNESCO : Gabon.
- BAD (Banque africaine de développement, 1999). *Document de politique sectorielle en matière d'éducation*.
- Balima, C. O. (1996). La participation des parents d'élèves et des enseignants au choix, à l'élaboration et à la mise en oeuvre des innovations pédagogiques : cas du double Flux au Kadiogo. Mémoire. ENAM- Ouagadougou. 84p.
- Banque Mondiale (1998). *Guinée : le projet d'équité et d'amélioration scolaire*. Findings, no 93, mars. Banque mondiale : Région Afrique.
- Banque Mondiale (2001). *Knowledge and Finance for Education in Sub-Saharan Africa*. Washington.
- Benveniste, L. A. et McEwan, P. J. (2000). Constraints to implementing educational innovations: The cas of multigrade schools. *International Review of Education/Revue internationale de l'éducation*, 46 (1/2), p. 31-48.
- Bergmann, H. (2002). Éducation de base : Les leçons de l'expérience. *D+C Développement et Coopération* (No. 6, Novembre/Décembre), p. 13-17.
- Bines, H. (1995). Special Educational Needs in the Market Place. *Journal of Educational Policy*, (10)2, 157-172.
- B.I.T (Bureau International du Travail, 2000). *La formation permanente au 21^e siècle : l'évolution des rôles du personnel enseignant*. Genève : OIT.
- BREDA (1995). *Rapport sur l'état de l'éducation en Afrique – 1995*. Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique. Septembre.
- BREDA, (1995). *Rapport sur l'état de l'éducation en Afrique : Stratégies éducation pour les années 1990 : orientation et réalisation*. UNESCO : Dakar.
- Carnoy, M. (2002). Mondialisation et réforme de l'éducation : *ce que les planificateurs doivent savoir*. Banque Mondiale.
- Chen, X. (1996). *Quality of Schooling with Limited Resources*. Stockholm : Stockholm University Institute of International Studies.
- Cheng, Yin C. (2001). *Educational reforms in the Asia-Pacific Region : trends, challenges and research*. Séoul : Corée.
- Cobbe, J. (1995). The Economics of Interactive Instruction; *The case of South Africa, Learn Tech Case Study Series*. Washington.
- Commission des Communautés Européennes (2001). *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation*. Rapport de la Commission : Bruxelles.
- Cummings, W. K. (1989). L'enseignement primaire à coût modique : *mise en oeuvre d'une innovation dans six pays*. Ottawa : CRDI.
- Davies, L. (1997). *Democratic Discipline, Democratic Lives : Education Citizens for a Changing World*. Birmingham Institute for Democracy in Education.

- Davies, L. (2001). *La réforme de l'éducation dans un contexte international : Intentions et ambiguïtés*. (Thématique no 6 : traduit de l'anglais) Disponible : <http://www.eip-cifedhop.org/publications/thematique6/davies.html#références>
- de Clerq, F. (1997). Policy Intervention and Power Shifts : an Evaluation of South Africa's Education Restructuring Policies. *Journal of Education Policy*. (12)3, 127-146.
- DEA (Donors to Africa Education, 1994). Role of NGO's in Promoting Female Participation in Education. *Newsletter*. Juillet-Septembre. Paris.
- Dlamini, B. (2000). Teacher development : *the case of primary school teachers in Swaziland, in the Proceedings of the 8th Annual Conference of the Southern African Association for Research in mathematics and science education (SAARMSE)*, University of Port Elizabeth, 19-22 janvier.
- Dlamini, B. (1999). *Teacher growth through curriculum innovation : an african experience*. University of Durban : Westville.
- E. C. Benin (2003). *Les conditions d'apprentissage pour une éducation de qualité au Bénin : l'application des normes EQF*. Rapport final présenté à l'ADEA.
- E. C. Burundi (2003). *Utilisation de la langue nationale comme langue d'enseignement, élaboration et production des manuels des élèves et des fichiers du maître pour l'école primaire*. Rapport final présenté à l'ADEA.
- E. C. Mali (2003). *La pédagogie convergente (PC) comme facteur d'amélioration de la qualité de l'éducation de base au Mali : analyse du développement de l'innovation et perspectives*. Rapport final présenté à l'ADEA.
- E. C. Mauritanie (2003). *Une approche d'amélioration de la qualité de l'éducation dans un contexte de réforme*. Rapport final présenté à l'ADEA.
- E. C. Ouganda (2003). *Impact of Primary Education Reform Programme (PERP) on the Quality of Basic Education in Ouganda*. Rapport final présenté à l'ADEA.
- Elmore, R. (1980). Backward Mapping : Implementations of Research and Policy Decisions. *Political Science Quarterly*. (94)4, 601-616.
- Ethier, G. (2002). *La gestion de l'excellence en éducation*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université de Québec.
- FAD (1997). *Politique de prêt du FAD-VII*. Abidjan : Fonds africain de développement
- Floro, M. et Wolf, J. (1990). *The economic and Social Impacts of Girls Primary Education in Developing Countries*. Washington, D.C.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces : Probing the Depths of Educational Reform*. London : Falmer Press.
- Fullan, M. (2000). The Return of Large-Scale Reform. *Journal of Educational Change*. 1:20-25.
- Hamissou, O. (2000). *Éducation pour tous : Bilan en l'an 2000*. Rapport d'étude. Direction des études et de la programmation du Ministère de l'éducation de base et de l'Alphabétisation. Niger. 96p.
- Healey, F. H. et DeStefano, J. (1997). Education reform support : *A framework for scaling up school reform policy paper series, Research Triangle Park*. NC : Research Triangle Institute,
- Isango, I. W. (1982). « Quelle réforme pour l'enseignement secondaire au Zaïre ». *Zaïre – Afrique*, n° 170, p. 603 – 616.
- Jansen, J. D. (1998). *Does class size matter ? The contribution pf policy to the education crises of developing countries*. Paper presented at the International Conference on Teacher Education. Durban, University of Durban-Westville, S. Africa, 200-22 juillet.
- Koné, R. et al. (2003). Qualité de l'éducation de base en Côte d'Ivoire : une bibliographie annotée de 1992-2002. Rapport préliminaire avec le soutien de l'ADEA. ROCARE : Côte d'Ivoire.
- Korten, D. (1980). Community Organization and Rural Development : A Learning Process Approach *Public Administration Review* (September-October), p. 480-511.

- Kyu Hwan Lee. (1996). Conservatism and Radicalism in Educationl Reform : Focussing Discussions on the Case of South Korea. *Journal of Korean Educational Research*. (3)1, 51-58.
- Lockheed, M. Komenan, A. G. (1989). Eaching Quality and Student Achievement in Africa : The case of Nigeria and Swaziland. *Teaching and Teacher Education*. vol. 5. no.2.
- Lockkheed, M. and Verspoor, A. (1991). *Improving primary education in developing countries*. World Bank/Oxford University Press.
- Lyster, E. (1991). Adult Basic Education in a Rural Development Project : A Micro-Level Case Study. *Convergence* 24,1-2:32-38.
- Mafela, L. (2001). *Les réseaux : un moyen puissant pour passer à plus grande échelle*. Texte présenté dans le cadre de la Biennale ADEA 2001. Arusha : Tanzanie, 7-11 octobre.
- Marope, P. (1996). The Impact of Educational Policy Reforms on the Distribution of Educational Outcomes in Developing Countries : the Case of Botswana. *International Journal of Educational Development*. 157-172.
- Millogo, S. M. (1997). *Contribution à la recherche de stratégie de pérennisation de l'éducation environnementale au niveau des enseignants du primaire et du secondaire au Burkina Faso. Mémoire (CASU)*. ENAM : Ouagadougou. 68p.
- Mingat, A. (2002). *Deux études pour la scolarisation primaire universelle dans les pays du Sahel en 2015*. Banque Mondiale. Washington. 33p.
- Mingat, A. et Winter, C. (2002). L'éducation pour tous en 2015. *D+C Développement et Coopération* (No. 6, Novembre/Décembre), p. 8-12.
- Myers, R. G. (2001). Going To Scale (Paper prepared for UNICEF for the Second Inter-Agency Meeting on Community-based Child Development, New York, October 29-31, 1984,1984).URL:[http://skyhopper.netnation.com/ecdgroupp/search/documents/Going_To_Scale_\(the_full_length_version\)-15_05_2001-15_46_25.pdf](http://skyhopper.netnation.com/ecdgroupp/search/documents/Going_To_Scale_(the_full_length_version)-15_05_2001-15_46_25.pdf).
- Myers, R. (2000). A Going to Scale: Expansion Vs. Association, in Judith L. Evans, Robert G. Myers, and Ellen M. Ilfeld. *Early Childhood Counts: A Programming Guide on Early Childhood Care for Development: World Bank Institute Learning Resources Series*, Electronic tip, p. 79. (Washington: World Bank). URL: http://skyhopper.netnation.com/ecdgroupp/search/documents/Going_to_Scale_-_Expansion
- OCDE (1995). Learning beyond Schooling : New Forms of Supply and New Demands.
- OCDE (1995). Schools Under Scrutiny.
- Oporbor, A. E. (2001). *La communication au service de l'éducation et du développement : accroître la participation et l'engagement des parties prenantes*. Texte présenté dans le cadre de la Biennale ADEA 2001. Arusha : Tanzanie, 7-11 octobre 2001.
- Perlman, H. (2001). *Transposer un projet national à l'échelle d'une région. Le projet Choose Life (parier pour la vie)*. Texte présenté dans le cadre de la Biennale ADEA 2001. Arusha : Tanzanie. 7-11 octobre 2001.
- Poth J. (1985). Le lancement d'une réforme linguistique, proposition d'un outil opérationnel de gestion et de régulation, In R. Renard, D. Peraya, Ed. *Langues africaines et Langues d'enseignement . Problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire en Afrique*. Paris, Didier Erudiction.
- Renard R. et Peraya, D. (1985). *Langues africaines et langues d'enseignement. Problématique de l'introduction des langues africaines dans l'enseignement primaire en Afrique*. Paris : Didier Erudiction.
- ROCARE (2002). *Perspectives transnationales sur l'éducation de base en Afrique centrale et de l'Ouest : accès, qualité et participation communautaire*. USAID.
- Samoff, J. et Stromquist, Nelly P. (2001). Managing knowledge and storing wisdom ? New forms of foreign Aid ? *Development and Change*. 32, septembre, pp.617-642.

- Samoff, J., Sebatane, E. M. et Dembele, M. (2001). *La réforme en éducation par le bas : créer les conditions propices à la réussite de la généralisation des initiatives expérimentales*. ADEA : Arusha.
- Samoff, J. et N'Dri T. A.-L. (1996). *Analyses, Agendas, and Priorities for Education in Africa : A Review of Externally Initiated, Commissioned and Supported Studies of Education in Africa, 1990-1994*. For the ADEA Working Group on Education Sector Analysis. Paris : UNESCO,
- Sangaré, S. et al. (2000). *Partenariat des projets stratégiques des ressources pour l'éducation des filles en Afrique Genre et fréquentation scolaire au 1^{er} cycle de l'enseignement fondamental au Mali*. Rapport de recherche. I.D.S. Université de Sussex. Brighton : Angleterre. 197 p.
- Schwille, J. et Dembélé, M. (2000). *Teacher School Improvement and Professional Development Projects in Guinea : Lessons Learned From Developing a Nation-Wide Program and Issues in Going to Scale*. San Antonio : Annual Meeting of the Comparative and International Education Society, San Antonio.
- Simmons, J. (1978). L'éducation peut-elle promouvoir le développement ? *Finances et Développement*. Vol. 15, no.1, mars, pp. 36-39.
- Sow, P. M. (2001). *Utilisation des cahiers des charges comme instruments de pilotage de l'enseignement primaire au Sénégal – étude de cas*. Texte présenté dans le cadre de la Biennale ADEA 2001. Arusha : Tanzanie. 7-11 octobre 2001.
- Tikly, L. (1997). Changing South African Schools ? an Analysis and Critique of Post-election Government Policy. *Journal of Education Policy*. (12)3, 177-188.
- Traoré, C. P., Ouedraogo, B. et Ilboudo, E. (2003). *Qualité de l'éducation de base au Burkina Faso : une bibliographie annotée de 1992-2002*. ROCARE – Burkina Faso.
- Tungesvik, R. (1998). to make every child a successful learner : *continuous assessment as a contribution to quality improvement in primary education in Swaziland*. Faculty of education: University of Oslo.
- UNESCO (1980). *Les réformes de l'éducation : expériences et perspectives*. ONU : Paris.
- UNESCO (1999). *Enrolment by level of education*. Institute for statistics, statistical yearbook.
- UNESCO (2000). *Le droit à l'éducation : vers a l'éducation pour tous tout au long de la vie*. Rapport mondial sur l'éducation 2000.
- UNICEF (1999). *La situation des enfants dans le monde*. Genève, Suisse.
- Uvin, P., et Miller, D. (2001). *Scaling Up : Thinking Through the Issues*. http://www.brown.edu/Departments/World_Hunger_Program/hungerweb/WHP/S-CALINGU.html .
- Vespoor, A. (1989). *Pathways to change. Improving the quality of education in developing countries*. Washington, DC : World Bank.
- Vespoor, A. (1992). *Challenges to the planning of education*. Washington, DC : World Bank.
- Vulliamy, G. et Webb, R.(1996). Education during Political Transition in Poland. *International Journal of Educational Development*. (16)2, 111-124.
- Weva, K. W. (1982). *An African Model of Planning Education for Social Change : A Study of Nyerere's Education for Self-Reliance*. A Thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies in Partial Fulfillment of the Degree of Master of Education. Department of Educational Administration. University of Manitoba :Winnipeg.
- Weva, K. W. (1995). L'éducation interculturelle en milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick. *Education et francophonie*. vol. XXIII, n° 1, printemps, p.12-19.
- Weva, K. W. et Mbemba, I. (2003). Implantation de réformes aux niveaux des écoles et des salles classes. Document présente à l'ADEA.