



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

**Biennale de l'éducation en Afrique
(Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006)**

Session plénière 3

**Conditions et facteurs
d'efficacité des écoles**

Des écoles efficaces pour l'Afrique subsaharienne

par Adriaan Verspoor

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

NE PAS DIFFUSER

PL-3.1

Ce document a été préparé par l'ADEA pour sa biennale (Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de(s) (l')auteur(s) 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) – 2006

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

La « quête de la qualité » dans l'enseignement de base lancée lors de la biennale 2003 de l'ADEA a incité les participants à réfléchir à plusieurs aspects (ADEA, 2004, chapitre 5) :

- la mise en œuvre au niveau des écoles ;
- l'équité de l'accès pour les enfants pauvres, notamment dans les zones rurales ;
- l'élimination du handicap éducatif lié au sexe.

Un large consensus s'est également dégagé autour de l'idée que si, effectivement, de nombreux facteurs influencent l'apprentissage (encadré 1), les améliorations de la qualité de l'éducation et des résultats scolaires en Afrique subsaharienne se joueront en dernier ressort dans la classe, grâce à des enseignants motivés ayant les compétences et les moyens de réagir avec efficacité aux besoins d'apprentissage de leurs élèves. Pour être efficace, une école doit arriver à instaurer un environnement propice à ce type d'enseignants et à organiser des classes où tous les enfants peuvent apprendre et acquérir les connaissances pratiques et théoriques ainsi que les attitudes prévues au programme. La poursuite de cette quête de la qualité passe donc par une meilleure appréhension des facteurs rendant les écoles africaines efficaces et des solutions leur permettant de s'engager sur ce chemin de l'efficacité. La question des écoles efficaces est étroitement liée à d'autres thèmes qui seront abordés pendant la biennale 2006, comme les programmes de la petite enfance, qui préparent les enfants à la scolarité formelle. De plus en plus de données probantes attestent en effet de l'impact positif de ces programmes sur la réussite scolaire. Des éléments tout aussi convaincants montrent que des parents alphabétisés soutiendront activement l'éducation de leurs enfants. On voit en somme que les écoles efficaces sont largement tributaires de l'efficacité des programmes DPE et d'alphabétisation.

Encadré 1 : Les déterminants de la qualité de l'éducation

- **Les facteurs liés à la classe** (durée, procédures de groupement par aptitudes, stratégies pédagogiques) sont essentiels.
- **Les facteurs liés à l'école** (leadership, accent mis sur les résultats scolaires et développement du personnel) ont un effet de consolidation et de renforcement.
- **Les facteurs liés au système** (vision, normes, moyens, pertinence des programmes, incitations) fixent le cap.
- **Les facteurs liés à la communauté** (environnement familial, soutien à l'éducation) garantissent l'adéquation aux conditions locales et l'appropriation.

Source : Verspoor, 2006.

Quelque 30 années de recherche sur les écoles efficaces ont produit un solide corpus d'informations (voir Verspoor, 2006, chapitre 2) et permis d'obtenir un large consensus sur les caractéristiques des écoles efficaces (encadré 2). Cette recherche a eu un impact considérable sur la manière d'envisager l'évolution de l'éducation et l'amélioration de la qualité en insistant sur :

- l'éducabilité – tous les enfants peuvent apprendre ;
- les résultats – en étudiant les indicateurs de l'apprentissage ;
- la responsabilité vis-à-vis des élèves – les dysfonctionnements de l'école ne sont pas le fait de la victime (les élèves) ; chaque établissement doit assurer sa part de responsabilité dans les résultats d'apprentissage ;

- la cohérence au sein de la communauté scolaire – en traitant l'école comme un ensemble organique, et non pas uniquement comme la somme de ses parties, et en arrêtant de ne s'intéresser qu'aux parties (Hopkins, 2001).

Le document de discussion « Le défi de l'apprentissage » présenté lors de la biennale 2003 établissait que les écoles efficaces ne peuvent se développer et survivre que dans un système plus large de « **culture de la qualité** » caractérisé par les éléments suivants :

- des valeurs qui placent l'apprentissage au cœur des préoccupations ;
- une conviction selon laquelle l'échec n'est pas forcément inscrit dans le processus d'apprentissage et que chaque enfant peut apprendre, si tant est qu'on lui en donne le temps et les moyens ;
- un engagement en faveur de résultats équitables et une disposition à modifier les intrants et les processus pour y parvenir ;
- un processus d'amélioration qui s'intéresse avant tout aux moyens – aux processus et aux compétences requis pour parvenir à des résultats de qualité ;
- un engagement en faveur de l'apprentissage universel de qualité, doublé de pratiques pédagogiques et de mécanismes de délivrance diversifiés et flexibles.

Encadré 2 : Caractéristiques des écoles efficaces	
Facteurs	Composantes
Direction pédagogique (leadership)	Le chef d'établissement sert de source d'informations Il soutient et prend l'initiative de la professionnalisation de son personnel
Qualité des programmes/des possibilités d'apprentissage	Fixation des priorités en matière de programmes Possibilités d'apprentissage
Ambiance dans l'école	Importance accordée à la discipline Bonne conduite des élèves Perception correcte des conditions susceptibles de renforcer l'efficacité Engagement des élèves Évaluation des rôles et des tâches
Suivi de l'apprentissage des élèves	Suivi de la progression des élèves Évaluation des processus scolaires Exploitation des résultats d'évaluation Archivage des données concernant les performances scolaires
Temps d'apprentissage effectif	Contrôle des absences Temps passé dans la classe
Source : d'après Scheerens, 2000.	

Pourtant, l'identification des caractéristiques des écoles efficaces ne suffit pas. Pour fournir une orientation opérationnelle à des interrogations qui sont probablement au cœur des politiques actuelles de développement de l'éducation, deux questions au moins devront être résolues :

- comment transformer des écoles médiocres en écoles efficaces ?
- quels sont les volets centraux du processus d'amélioration scolaire ?

La recherche sur l'amélioration scolaire s'est focalisée sur ces aspects de mise en œuvre et a constaté que si l'amélioration de la qualité est avant tout un processus local – au niveau de l'école – elle ne se concrétisera que si elle va de pair avec un suivi rigoureux et un véritable appui, en interne et à l'extérieur. Lorsque l'école est considérée comme l'unité de changement, lorsque les directeurs assument un rôle de leadership pour transformer l'école et lorsque les communautés se mobilisent pour appuyer ces efforts, alors des améliorations peuvent intervenir et, de fait, interviennent. Puisque les enseignants sont au cœur des efforts d'amélioration, une pédagogie efficace et un niveau soutenu d'apprentissage exigent des initiatives constantes de développement du personnel. Les stratégies efficaces procurent (Hopkins, 2001) :

- une formation élargie, concrète et fondée sur la pratique ;
- une assistance sur le terrain ;
- la possibilité pour les enseignants d'aller observer ce qui se passe dans d'autres classes ;
- des réunions périodiques centrées sur des questions pratiques relatives à l'enseignement et à l'apprentissage ;
- l'implication des enseignants dans la planification de l'amélioration scolaire ;
- la participation du directeur à la formation.

La plupart de ces recherches ont eu pour cadre le monde industrialisé, intégrant parfois des pays en développement (Dalin, 1994) et, exceptionnellement, des pays d'Afrique subsaharienne. L'objectif de la recherche et de l'analyse parrainées par l'ADEA en vue de la biennale 2006 est de renforcer la découverte d'options permettant aux écoles africaines d'améliorer leur efficacité et de proposer ainsi de meilleures possibilités d'apprentissage à tous les élèves, riches et pauvres, garçons et filles, citadins et ruraux. Plusieurs de ces études rendent compte d'un travail de terrain dans des écoles africaines. L'article de la *Lettre d'information* consacré à l'efficacité des écoles se fait l'écho de tous ces travaux. Leurs conclusions – importantes pour approfondir les discussions et les réflexions – sont mises en exergue dans ce qui suit.

Encadré 3 : L'amélioration des écoles dans les pays en développement

- La réforme de l'éducation est un processus local
- Le processus de réforme est un processus d'apprentissage
- Les enseignants doivent être considérés comme des apprenants
- Le soutien des autorités centrales est essentiel
- L'efficacité des relations au sein du système est essentielle
- L'accent mis sur la pratique en classe est crucial
- Les initiatives locales et centrales peuvent fonctionner
- La participation des parents et de la communauté est un facteur clé de réussite.

Source : Dalin, 1994.

Les caractéristiques des **écoles efficaces en Afrique subsaharienne** (session B-1) sont abordées dans un document de synthèse (Heneveld) relatif à quatre études de cas portant, dans chaque pays, sur un échantillon de 30 écoles analysées par des équipes locales d'éducateurs. Ces derniers sont parvenus à plusieurs conclusions :

le niveau général d'apprentissage reste faible – mais certaines écoles démontrent que des améliorations sont possibles même lorsque le niveau des intrants scolaires est loin d'être optimal ;

des résultats scolaires de qualité sont associés i) à des enseignants qui planifient leurs cours, appliquent ce qu'ils ont appris (notamment lors de la formation continue), corrigent régulièrement les devoirs et proposent des cours de rattrapage aux plus faibles ; ii) à des directeurs qui accordent une place centrale à l'enseignement et à l'apprentissage dans leur gestion ; et iii) à des communautés qui soutiennent activement leurs écoles ;

la médiocrité des résultats scolaires est associée à des classes surchargées ; à une surveillance pédagogique trop superficielle au niveau de l'école et par les acteurs extérieurs ; et à la persistance de pratiques didactiques inopérantes, en dépit d'une formation à des approches alternatives.

Le document de synthèse insiste sur le caractère local de l'amélioration, qui exige que l'on accorde une priorité accrue aux processus d'enseignement et d'apprentissage : les solutions pour l'optimisation de ces processus doivent déterminer les décisions d'investissements destinés à améliorer les résultats scolaires. Ces conclusions sont très proches de celles des recherches sur les écoles efficaces et l'amélioration scolaire réalisées ailleurs dans le monde. Parallèlement, elles obligent tous les acteurs à s'interroger sur une question : pourquoi les investissements conséquents effectués dans la formation des enseignants (initiale et continue) n'ont-ils pas débouché sur une amélioration des pratiques didactiques ? Dans certains cas – comme au Mozambique où les classes sont surchargées – les conditions de scolarisation se sont tellement dégradées que toute pratique pédagogique efficace devient pratiquement impossible. Mais dans d'autres, la difficulté provient d'une utilisation sous-optimale des ressources disponibles.

Michaelova (session B-1) passe en revue des données récentes sur la rentabilité de différents intrants. Son examen confirme des conclusions antérieures mais remet aussi en cause certaines idées reçues :

les manuels, les guides de l'enseignant et le temps alloué à l'instruction sont les intrants les plus coûteux-éfficaces ;

des classes de plus de 60 élèves n'affectent pas la performance des élèves ;

le redoublement n'a pas d'impact sur l'amélioration de l'apprentissage ;

les programmes de formation initiale de longue durée ne semblent guère liés à un apprentissage accru mais ils augmentent les dépenses salariales ;

les programmes d'enseignants non fonctionnaires sous contrat peuvent être adoptés sans risque de compromettre la qualité de l'éducation ;

le redoublement est coûteux et procure peu d'avantages.

Mais surtout, Michaelova souligne l'importance des institutions : les systèmes d'incitation qui jouent sur la motivation des enseignants et des responsables administratifs ainsi que le système de gestion qui transfère les ressources et la responsabilité au niveau local. Les défaillances institutionnelles expliqueraient-elles une grande partie des difficultés rencontrées dans l'amélioration des pratiques pédagogiques et la sous-performance persistante de la plupart des écoles ?

De toute évidence, les directeurs et les enseignants sont au cœur du changement. Une table ronde sera l'occasion de tirer les leçons de l'expérience de plusieurs pays. L'**AFIDES** (Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires) s'est intéressée aux modes de gestion dans un échantillon d'écoles performantes dans quatre pays africains. Le rôle des directeurs dans l'efficacité des écoles est bien établi dans la littérature et – ce n'est guère surprenant – les systèmes de gestion des écoles africaines performantes ne diffèrent guère de ceux observés ailleurs :

la gestion est bien structurée, visible, transparente et implique tout le personnel ;

le suivi des résultats des élèves et des pratiques des enseignants est régulier et associé à une aide au développement professionnel et à la formation du personnel ;

l'apprentissage est la préoccupation première de la direction ;

l'école sait gérer efficacement l'implication de ses partenaires extérieurs.

Plusieurs membres de la **Confédération internationale des directeurs d'établissement** (ICP) ont répondu à un questionnaire leur demandant de se prononcer sur les conclusions du rapport de l'AFIDES. Ils ont identifié de nombreuses similitudes, soulignant la nécessité d'une communication interne et externe efficace ; l'obligation de soutenir les élèves moins performants, notamment les filles ; et l'intérêt de l'appui des communautés et des possibilités de développement professionnel pour les enseignants.

Un travail de **Mulkeen**, qui met en évidence les défis de l'amélioration scolaire dans les zones rurales, sera également discuté en table ronde. La plupart des écoles rurales desservent des populations défavorisées, ont énormément de mal à attirer et à conserver des enseignants qualifiés et travaillent avec des systèmes de gestion peu adaptés à leur petite taille. Les systèmes de soutien aux enseignants sont souvent à peine fonctionnels. Pourtant, les données montrent que ces handicaps ne sont pas insurmontables et que des politiques adéquates ainsi qu'une gestion scolaire flexible peuvent y remédier. Les contributions du **Groupe de travail sur la profession enseignante** (GTPE), qui est intervenu auprès d'enseignants et de formateurs d'enseignants pendant de nombreuses années, devraient également alimenter les débats. Pour sa part, l'**Université virtuelle africaine** (UVA) viendra partager son expérience en matière d'utilisation des nouvelles technologies en appui au développement des enseignants.

Ces discussions devraient permettre aux participants d'étudier des solutions pour diffuser les bonnes pratiques à un nombre croissant d'écoles. Dans de nombreux cas, les directeurs n'assurent pas le leadership pédagogique et transformationnel nécessaire pour mettre leur établissement sur la voie de l'amélioration permanente ; les enseignants sont démotivés et n'ont pas les moyens d'améliorer les pratiques pédagogiques et la gestion des classes ; les systèmes de support sont peu efficaces ; et les contraintes de ressources extrêmes. Les systèmes centralisés de gestion sont souvent incapables de traiter des problèmes locaux. Les dispositifs d'incitation sont souvent mal ciblés et ne sont pas expressément conçus pour favoriser des améliorations de résultats. Les participants auront l'occasion de partager des expériences qui pourraient aider ceux qui sont aux prises avec ce type de difficultés.

La littérature sur les écoles efficaces néglige souvent le contenu même de l'apprentissage, son organisation (censée concerner tous les élèves) et son intégration optimale autour des compétences à acquérir. Pourtant, il s'agit là d'un facteur essentiel dans de nombreuses stratégies d'amélioration de la qualité en Afrique subsaharienne. Plusieurs pays sont en train d'adopter l'enseignement en langue maternelle, les programmes fondés sur les compétences et une pédagogie sensible aux questions de genre, pour faire de l'éducation une expérience constructive pour tous et rendre la scolarité plus fructueuse. Plusieurs documents préparés en vue de la biennale (session B-3) abordent ces questions.

La question de **la langue d'instruction** est vitale pour améliorer l'apprentissage scolaire en Afrique. La biennale 2003 avait conclu au caractère convaincant des preuves attestant de l'efficacité des modèles « bilingues » ou de « transition anticipée » par rapport aux modèles traditionnels reposant sur une langue internationale. Un bilan provocateur (ADEA et IUE) reposant sur des éléments tirés des sciences cognitives et d'expériences nationales évalue différents modèles d'enseignement en langue maternelle et d'éducation bilingue, en poussant l'analyse plus avant. Il recense les contraintes et les limites de nombreux programmes bilingues à « sortie anticipée », liées au manque de préparation des enseignants, aux pénuries de supports didactiques en langues africaines, à l'absence d'adéquation culturelle des programmes et à l'inexistence de politiques linguistiques nationales claires. Il passe en revue les défis de l'édition dans les langues africaines, évalue le coût de l'enseignement bilingue et en langue maternelle et propose un modèle intégré de marketing social pour la mise en œuvre. En conclusion, les auteurs :

remettent en cause le modèle bilingue et proposent un modèle « additif » dans lequel l'instruction se fait dans les langues africaines pendant six à huit ans avec, en parallèle, un enseignement de qualité dans une seconde langue officielle/internationale ;

appellent à une refonte radicale des politiques linguistiques actuelles dans l'éducation afin de construire des systèmes hautement performants ;

affirment que ces réformes devraient augmenter les budgets d'éducation de 1-5 % et sont tout à fait réalisables si l'on part des expériences actuelles et que l'on mobilise les institutions locales spécialisées.

L'adaptation nécessaire des programmes d'étude, sous l'effet de demandes d'enseignement dans la langue maternelle, de sensibilité vis-à-vis des sexes et d'amélioration de l'apprentissage des élèves a été discutée lors d'un séminaire à Cotonou (12-15 décembre 2005). Le compte-rendu (ADEA) résume ces discussions et suggère qu'une approche fondée sur les compétences est la solution idéale, tout en reconnaissant l'importance des écarts entre pays et la nécessité d'adopter des définitions de compétences propres à chaque pays. Il sera important d'associer la discussion sur l'adaptation des programmes aux points soulevés dans un texte du FEA sur la pédagogie sensible aux questions de genre (session B-5).

La question de la langue d'instruction et des programmes d'étude suscite en général des débats passionnés. Ces points sont en effet essentiels pour l'avenir des enfants et le type de société que l'on souhaite leur laisser en héritage. Les situations nationales diffèrent sensiblement les unes des autres et il y a donc peu de chances de trouver une

solution ou une stratégie unique s'appliquant partout. Ce constat ne doit cependant pas empêcher une discussion et une réflexion sur les leçons de l'expérience, donnant ainsi à chaque pays l'occasion d'envisager des options susceptibles d'améliorer les résultats scolaires des élèves.

L'accent mis par la littérature consacrée à l'efficacité des écoles sur les processus au niveau des écoles a pour conséquence que **la décentralisation et la participation des parents et de la société civile** sont de plus en plus souvent considérées comme des facteurs clés de l'amélioration scolaire. Deux textes (Niane et Naidoo) s'intéressent à la réalité sur le terrain, en se fondant sur les données tirées de recherches dans neuf pays :

- on observe une forte participation parentale au niveau des écoles mais peu d'implication de leur part ou de la société civile aux autres niveaux ;
- les organisations nationales sont rarement impliquées dans l'élaboration des politiques à l'échelon national mais se consacrent à la représentation extérieure ;
- les différents groupes de la société civile ont des points de vue divergents sur la gouvernance et la gestion, notamment à propos de l'ampleur de la décentralisation et de l'autonomie locale ;
- de nombreux acteurs de la société civile sont incapables de prendre effectivement part aux processus de décision et d'élaboration des politiques.

L'ouverture des écoles vers la communauté – qui cherche à impliquer les acteurs locaux dans la vie de l'école, à adapter les programmes pour répondre aux besoins locaux et à intégrer les savoirs locaux – est fondamentale à cet égard. Un document rend compte de l'expérience d'« Aide et Action » en matière de renforcement des capacités.

Dans plusieurs pays, **le soutien financier direct aux écoles** a accompagné le mouvement en faveur de l'autonomie locale. Deux bilans fondés sur sept études de cas nationales (Ayako ; Solaux et Suchaut) soulignent l'importance vitale du renforcement des capacités locales pour la planification du développement de l'éducation et la gestion financière.

On dispose désormais de nombreux éléments sur la manière de promouvoir une autonomie accrue des écoles au niveau de la gestion et de l'enseignement. La plupart de ces expériences sont prometteuses, mais de sérieux défis persistent pour faire en sorte que la décentralisation, la participation des parents et celle de la société civile accélèrent bien les progrès en direction de l'efficacité des écoles et d'un apprentissage accru. La table ronde consacrée à cette question permettra aux participants de tirer les leçons d'expériences et d'identifier des pistes possibles d'action.

L'équité a été identifiée lors de la biennale 2003 comme le défi sans doute le plus important figurant à l'ordre du jour de l'EPT. La promesse de l'EPT de donner des **chances égales d'apprentissage** (session B-5) ne deviendra réalité que lorsque des écoles efficaces seront accessibles pour les filles et les garçons pauvres, notamment dans les zones rurales. Plusieurs documents étudient les diverses actions actuellement engagées pour résorber ces inégalités :

l'accès équitable à un apprentissage de qualité pour les ruraux exigera souvent de faire appel à des stratégies non conventionnelles et à des moyens additionnels (séminaire d'Addis Abeba) ;

les programmes complémentaires assurent actuellement l'accès de plus de 3 millions d'enfants – la plupart proposant des équivalents moins coûteux et plus rentables à des enfants exclus *de facto* des écoles formelles (USAID) ;

une pédagogie efficace admet les différences entre les sexes et en tient compte dans le style d'apprentissage, intervient dans un environnement scolaire sensible aux genres, adopte des pratiques de gestion respectueuses des filles et reconnaît l'impact de la culture et de la tradition sur les performances des filles (FEA).

Il existe bien d'autres expériences prometteuses conçues pour assurer l'accès à une éducation de qualité pour les populations défavorisées. Mais la plupart des programmes ont une couverture limitée et, de ce fait, les nombreux enfants difficiles à atteindre par les stratégies classiques de scolarisation restent en dehors du système ou bien se retrouvent dans des écoles médiocres. Comment progresser dans ce domaine et engager des stratégies qui atteindront vraiment tous les enfants ?

Sujets de réflexion transversaux

Si de nombreuses caractéristiques des écoles efficaces et des stratégies d'amélioration scolaire évoquées dans la littérature sont de toute évidence adaptées aux pays d'Afrique subsaharienne, il est tout aussi vrai que le chemin vers l'efficacité des écoles est à bien des égards unique, lié au contexte africain, à la culture nationale, aux décisions politiques passées et à la diversité profonde des situations locales. L'amélioration scolaire est, fondamentalement, un processus local – même s'il ne peut réussir sans le soutien technique et financier de tout le système. Pour que ce processus local se déroule effectivement, les documents relèvent plusieurs points à discuter :

la faiblesse des capacités locales de planification et de gestion limite les possibilités de transfert d'autorité, de moyens et de responsabilité ;

les programmes de formation initiale et continue et de supervision des enseignants ont peu d'impact sur les stratégies didactiques et les pratiques en classe ;

le renforcement de la gestion des établissements est l'une des clés de l'amélioration scolaire et nécessite davantage d'attention et d'initiatives ;

rare sont les tentatives pour tenir compte des différences – entre les sexes notamment – dans les stratégies didactiques et la gestion des classes ;

le transfert d'expériences entre programmes formels et programmes complémentaires reste limité ;

l'instruction dans une langue étrangère a de toute évidence un impact négatif sur l'apprentissage et, pourtant, les enseignants sont mal préparés à gérer cette réalité.

Les réflexions sur ces questions transversales – parmi d'autres – lors de l'édition 2006 de la biennale de l'ADEA (session B-6) devraient aider les pays et leurs partenaires extérieurs à envisager des stratégies susceptibles de résoudre ces problèmes et, parallèlement, à identifier les contributions que l'ADEA peut apporter au processus.

Encadré 4 : Idées reçues à propos des réformes

- Un bon programme d'étude est explicite et se met en œuvre sans aide extérieure
- Le succès des réformes dépend surtout de la qualité du projet de réforme
- Les écoles et les enseignants sont en général opposés aux réformes
- La variable clé est la motivation de l'enseignant et non pas les méthodes didactiques prévues au programme
- Une inspection et un contrôle stricts sont essentiels
- Les matériels doivent être si bien conçus qu'ils pourront être suivis à la lettre après un minimum de formation
- Des tests à grands enjeux et la responsabilité publique seront les moteurs de l'instruction et amélioreront les résultats.

Plus important sans doute, les participants pourront réviser certaines des hypothèses traditionnelles (encadré 3) relatives à l'amélioration de la qualité et du changement, à la lumière des conclusions des documents préparés pour la biennale 2006. Dans de nombreux cas, le problème des réformes n'est pas lié au concept de qualité mais bien à la mise en œuvre et à l'application sur le terrain (session B-1). Les défis d'une utilisation en classe, en situation réelle, sont souvent sous-estimés par les promoteurs des réformes et les décideurs au niveau central – d'autant que les compétences des enseignants sont rarement prises en compte et que la phase d'application est souvent considérée comme un événement (au mieux, une chaîne d'événements) plutôt que comme un processus d'apprentissage et d'adoption progressive.

Références :

ADEA (2004). *The Quest for Quality: Learning from African Experience*. Proceedings of the ADEA Biennial Meeting. Grand Baie Mauritius December 3-6, 2003. Paris: ADEA.

Dalin, Per et al. (1994). *How Schools Improve*. London: An International Report. Cassell

Hopkins, David (2001). *School improvement for real*. London: Routledge/Falmer.

Scheerens, Jaap (2000) *Improving School Effectiveness*. Fundamentals of Education Planning No. 68. Paris: UNESCO/ International Institute for Educational Planning,.

Verspoor, Adriaan (ed) (in press). *The Challenge of Learning: Improving the Quality of Basic education in sub-Saharan Africa*. Paris: ADEA.