



**Biennale de l'éducation en Afrique
(Maputo, Mozambique, 5-9 mai 2008)**

**Au-delà de l'éducation primaire :
défis et approches pour étendre les opportunités d'apprentissage**

Session parallèle 4A

**Etendre l'enseignement de base,
élargir l'enseignement secondaire :
question de gouvernance
et de politique**

**Les réformes éducatives engagées durant la période
postindépendance au Bénin, au Cameroun, en Guinée
et en Tanzanie et leurs effets sur le post-primaire**

Par I. BAH-LALYA, J. SAMOFF, T. HOUNTONDI, J.P. LEFOKA

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

NE PAS DIFFUSER

DOC 1.1.02

Ce document a été préparé pour la biennale de l'ADEA (Maputo, Mozambique, 5-9 mai 2008). 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) – 2008

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

	Page
Liste des contributeurs	4
Avant –propos	5
Note de synthèse	7
Les réformes : Bénin, Cameroun, Guinée et Tanzanie	9
Analyse des réformes	13
Leçons majeures à tirer des réformes et recommandations	20
Bibliographie	33
Liste des annexes	38
Information sur les principaux contributeurs	39
Contribution du Bénin	43
Contribution du Cameroun	65
Contribution de la Guinée	99
Contribution de la Tanzanie	131

Contributeurs

Bénin : Chef d'équipe: Thierry Claver HOUNTONDJI, Conseiller MEPS
Pierre-Claver OKOUDJOU, Planificateur en Education
Sylvert DAGA, Professeur Certifié d'Histoire / Géographie
Thomase YAMBODE, Documentaliste-Archiviste

Cameroun : Chef d'équipe: Yakouba Yaya, MEB du Cameroun
Hamadou Adama, Université de N'Gaoundéré, Cameroun

Guinée : Chef d'équipe: A.Tidjane DIALLO, Directeur Général de l'ISSEG
Souleymane SANGARE, Inspecteur général de l'éducation, Sidiki
Bafodé NABE, Conseiller du MEN/Enseignement technique

Tanzanie : Team leader: Salum Mjagila, EFA Coordinateur MEN
Suleman Sumra, Professeur à la retraite

Sous la supervision d'*Ibrahima Bah-Lalya*, Coordonnateur du Groupe de Travail sur
l'Analyse Sectorielle en Education
et le soutien de Joel Samoff, professeur à Sanford University, Californie

Avant propos

Dans le cadre de sa participation à la biennale 2008 de l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA), le Groupe de Travail sur l'analyse sectorielle en Education (GTASE) a lancé une étude relative aux réformes entreprises par certains pays au cours des années 1970 et leurs effets sur le post-primaire. Cet exercice visait à :

1. Identifier et décrire les initiatives entreprises dans les quatre pays de l'échantillon pour faire face à l'accroissement rapide du nombre d'élèves dans l'enseignement post-primaire et aux changements intervenus dans les programmes;
2. Analyser les modifications de politiques apportées lors des processus de mise en œuvre afin de s'adapter aux nouveaux contextes;
3. Tirer les leçons applicables aux conditions actuelles d'éducation en Afrique subsaharienne; et
4. Recommander, à partir des études, des options de politique afin de répondre aux questions de recherche suivantes:
 - Que convient-il de lancer, aux niveaux national et sous régional pour diminuer les effets négatifs de l'augmentation rapide du nombre d'élèves dans l'enseignement secondaire ?
 - Comment maintenir une éducation de qualité acceptable dans l'enseignement primaire en Afrique, après que l'intérêt se soit déplacé vers l'enseignement secondaire ?
 - En matière de prospective que convient-il de lancer pour diminuer l'incidence de cette augmentation sur l'enseignement supérieur et le marché du travail ?
 - Quel sont le rôle et les limites de la volonté politique pour mettre en œuvre et piloter ces changements au niveau des réformes éducatives?

Le Bénin, le Cameroun, la Guinée et la Tanzanie ont été choisis comme échantillons pour cette étude. Ces quatre pays ont soumis les premières conclusions de leurs études qui ont fait l'objet de revue par des pairs. Les rapports ont été amendés et soumis une deuxième fois aux organisateurs. Le présent document, qui fait la synthèse de la production transmise par les quatre pays, est articulé autour de trois parties :

1. Une description des principales réformes qui ont été initiées durant la période considérée
2. Une partie analytique qui a été structurée en fonction des variables ci-après proposées par l'ADEA
 - a. Politiques éducatives et gouvernance

- b. Les curricula, programmes d'études et de développement des compétences
 - c. Evaluation et articulations entre cycles, programmes et domaines ;
 - d. Accès et équité ;
 - e. Développement des personnels pédagogiques, administratifs et autres ;
 - f. Ressources financières et pérennisation ;
 - g. Infrastructure et thèmes transversaux propres à l'adolescence (violence à l'école, VIH/SIDA, éducation à la reproduction).
3. Une troisième partie qui tire les leçons des réformes des années postindépendance et qui formule des recommandations à l'adresse des réformes actuelles.

I. NOTE DE SYNTHÈSE

Les années postindépendance ont enregistré une série de réformes éducatives en Afrique pour affirmer la souveraineté nationale des pays, corriger ce qui était ressenti comme des défauts dans l'éducation coloniale et relever les nouveaux défis qui ont émergé avec l'accession des pays africains aux indépendances. La présente étude s'est intéressée particulièrement aux réformes qui ont été initiées dans ce cadre au Bénin, au Cameroun, en Guinée et en Tanzanie.

Deux grands axes ont guidé ces réformes dont les durées ont varié selon les réalités de chaque pays :

- 1- l'amélioration de l'offre éducative publique par la construction de nouvelles infrastructures avec l'appui des communautés, le recrutement et la formation d'enseignants et la réduction des inégalités entre groupes sociaux et individus;
- 2- Le développement d'une vision de l'éducation autre que celle de la colonisation : révision des curriculums, aménagements des programmes, introduction de nouvelles matières comme l'idéologie, les langues nationales et la production scolaire.

A certains égards, la mise en œuvre de ces réformes a eu des résultats positifs au compte desquels il faut mentionner l'augmentation des taux de scolarisation et la réduction des inégalités. Cependant, elle a aussi conduit à des insuffisances. Au fil des ans, les modèles éducatifs prônés par les différentes réformes ont été soit profondément amendés, soit sélectivement appliqués ou simplement abandonnés.

L'analyse de ces réformes des années 1960-70 est riche en enseignements dont pourraient s'inspirer les réformes d'aujourd'hui. On apprend, entre autres :

- Que les réformes doivent être toujours abordées avec une approche systémique et équilibrée. L'adage qui veut qu'il faut penser global et agir local est particulièrement pertinent lorsqu'il s'agit de réformer l'éducation ;
- Qu'il est essentiel, avant de réformer, de déterminer la finalité de l'éducation. Education pour quel genre de développement social et économique? Education pour former quelle sorte de citoyen pour le pays considéré? Education pour quels résultats ? Ce sont autant de questions qui doivent trouver une réponse claire avant que d'engager une quelconque réforme ;
- Qu'un leadership politique stable et intéressé à l'éducation est nécessaire pour impulser, déclencher et accompagner les réformes. Mais celles-ci ne peuvent être effectivement mises en œuvre et pérennisées qu'avec un dialogue politique réel dont doivent être inclus toutes les parties concernées en particulier les « classes moyennes » (cadres, fonctionnaires, parlementaires, leaders d'opinions, représentants des groupes de pression, etc.), les populations (notamment les parents et les représentants des communautés de base) et les enseignants. Ce dialogue doit avoir lieu dès

les premières phases de formulation afin d'assurer un large partage et une appropriation ;

- que les programmes d'éducation de masse du primaire et du post primaire ne peuvent être conduits sur la base d'une politique de bas coûts;
- qu'il n'y a véritablement pas de raccourcis pour la formation des enseignants. La différence se fait réellement dans la classe ou le centre de formation. Si l'on veut que les enseignants en situation de classe et les facilitateurs encadrent et conduisent le changement, il faut les former conséquemment aussi bien dans les matières d'enseignement que dans la manière d'enseigner.

L'étude conclut par examiner ce que ces leçons pourraient signifier pour le post primaire contemporain confronté à des défis majeurs d'identité et de croissance, au moment où des vagues d'élèves formés dans le cadre de l'EPT et des objectifs du millénaire, arrivent aux portes du secondaire. Dans ce cadre, l'étude discute les questions de: (i) stabilité institutionnelle et politique en éducation, (ii) de la gestion démocratique et participative des systèmes éducatifs, (iii) de la vision et des finalités de l'enseignement post primaire, (iv) de l'introduction des nouveaux curricula, (v) du développement des ressources humaines et (vi) du financement.

II. LES RÉFORMES EDUCATIVES DE MASSE AU BÉNIN, AU CAMEROUN, EN GUINÉE ET EN TANZANIE

Après les indépendances, le Bénin, le Cameroun, la Guinée et la Tanzanie ont élaboré des politiques éducatives différentes dont l'objectif était d'affirmer les souverainetés nationales, refondre les systèmes éducatifs hérités de la colonisation et résoudre les problèmes qui étaient apparus avec l'émergence des nouvelles nations.

Ces pays ont certes été tous colonisés par des puissances européennes et leurs nouvelles visions éducatives ont été influencées par la volonté de recherche d'une autonomie et d'une originalité par rapport à la puissance colonisatrice avec toutefois des nuances car ils se sont retrouvés dans des contextes sociopolitiques différents. Le Bénin et le Cameroun ont aussi effectué des changements, mais n'ont généralement pas rompu tous les ponts avec les systèmes éducatifs des anciennes puissances coloniales.

Une autre caractéristique qui mérite d'être notée est le fait que les quatre pays aient accordé une grande priorité à l'éducation.

Ayant déclaré l'école, obligatoire, démocratique et républicaine, les quatre pays ont opté pour une autre philosophie de la finalité de l'éducation qui ne doit pas être séparée de la vie pratique. Des choix spécifiques ont été expérimentés tels que l'implication des collectivités dans le financement de l'école, la réforme des curricula avec un accent particulier sur l'enseignement en langues nationales, l'idéologie et la production scolaire, l'auto financement des écoles, la ruralisation, la centralisation et l'homogénéisation.

En particulier, les réformes ont été initiées et mises en œuvre comme suit :

Le Bénin

Au Dahomey¹ devenu Bénin plus tard, le système éducatif a connu au cours des années 1970-80, deux réformes importantes dont le contexte, les motivations, l'ampleur et les procédures de mise en œuvre diffèrent de beaucoup l'une à l'autre.

Il s'agit :

- de la réforme éducative de 1971 qui a introduit de nouveaux concepts en éducation dont : (1) la ruralisation, (2) la décentralisation, (3) la démocratisation et (4) la régionalisation de l'enseignement ;
- de la réforme de 1975 qui a été appliquée sous le régime marxiste jusqu'à la veille de la conférence nationale intervenue en 1990. Elle a prôné de nouvelles valeurs sociétales telles que la ruralisation de l'enseignement sous forme de production scolaire, la démocratisation de l'enseignement, la décentralisation et la régionalisation de l'administration scolaire, la contribution des collectivités dans le financement de l'éducation, l'introduction des langues nationales et de l'idéologie.

¹ Dahomey, de la période coloniale jusqu'à la fin de la période néocoloniale, Bénin à partir du 30 novembre 1975.

La Guinée

Après l'obtention de son indépendance en 1958, la Guinée a fait de l'éducation un secteur prioritaire. En effet, ce secteur a figuré en bonne place dans les différents plans de développement élaborés à l'époque.

Dès 1959, les bases d'une réforme furent posées avec l'Ordonnance 42, puis continué avec les réformes de 1961. Mais c'est en 1968 que le système éducatif a connu sa plus grande réforme avec le lancement de la révolution culturelle qui est un produit du Parti-Etat.

Conçu dans un environnement sociopolitique marqué par le socialisme, la gestion du système éducatif était calquée sur le modèle socialiste. Le parti dirige l'Etat. Le « centralisme démocratique » devient le leitmotiv de la gestion. Pendant 16 années, la réforme a tenté d'apporter des réponses aux défis du système éducatif guinéen.

Les principales innovations de ces réformes ont porté sur la démocratisation des structures de gestion, la multiplication des écoles et établissements pour faire face à la demande éducative sans cesse croissante, l'importance accrue donnée à l'agriculture qui s'est traduite par la multiplication des écoles et instituts d'agronomie, le changement des curricula avec l'introduction des matières comme l'idéologie, les langues nationales et la production scolaire.

Le Cameroun

Le Cameroun quant à lui s'est engagé à partir de 1972 dans un nouveau cycle de réforme pour tenter de corriger les imperfections de la période précédente dominée par un système éducatif à caractère élitiste reposant essentiellement sur le secteur privé avec une forte présence d'enseignants étrangers au cycle secondaire. Le gouvernement décide de réformer l'enseignement de façon progressive en 1967 pour l'adapter aux réalités locales. La première étape de ce vaste projet est la ruralisation de l'enseignement primaire et post-primaire dont l'objectif est l'adaptation de l'éducation aux réalités du pays, qui est essentiellement agricole. Il s'en est suivi un vaste programme de formation des enseignants d'un nouveau type, de la réforme des horaires programmes et méthodes d'enseignement, de la production des supports pédagogiques et du « recyclage » des enseignants en exercice. Un institut de pédagogie appliquée à vocation rurale (IPAR), est créé pour servir de structure de supervision de la mise en œuvre de la ruralisation de l'enseignement primaire.

La Tanzanie

En Tanzanie, en réaction à la politique coloniale qui avait un caractère raciste et ségrégationniste caractérisé par la marginalisation des africains qui étaient majoritaires au profit de la minorité asiatique et européenne, le parti TANU au pouvoir a fait de la refondation de l'éducation sa priorité.

Le gouvernement s'est attelé tout d'abord à la réduction des clivages sociaux que l'éducation avait créés. Trois importantes mesures sont prises. Elles concernent la centralisation, l'homogénéisation et l'expansion.

Un document de politique sur l'éducation « Education for Self Reliance » est adopté dont les grandes lignes se basent sur le modèle socialiste.

La nouvelle politique prône une transformation complète de l'organisation de l'école, de la structure du système éducatif, ainsi que du contenu de l'apprentissage. L'école doit inculquer chez les élèves des valeurs telles que la coopération, le partage et le bien-être sociétal et l'autopromotion. La réforme donne une attention particulière à l'alphabétisation de masse et à l'intégration entre le monde du travail et celui de l'éducation.

Les nouvelles politiques éducatives ont été mises en exécution avec des succès variables. En quelques années la plupart d'entre elles se sont retrouvées confrontées à des difficultés de plusieurs ordres dont le manque de ressources humaines et financières et le manque d'adhésion de certaines composantes de la population. Elles ont donc eu du mal à atteindre leur objectif de départ.

La plupart des décisions étaient prises par les instances du parti de la révolution et non dans les ministères en charge de l'éducation qui, originellement, avaient pour vocation de gérer techniquement les questions éducatives.

Les pays ont eu certes le mérite d'avoir réussi le défi de l'accès et de la démocratisation de l'éducation. L'école n'était plus considérée comme un luxe réservé à une catégorie donnée de citoyens, les apprenants des zones urbaines et des campagnes ont eu la possibilité de s'instruire. Cependant, il y a eu également des erreurs dans l'élaboration et l'application des politiques éducatives. Dans leur quête d'originalité, les autorités se sont parfois pressées de mettre en œuvre les réformes, sans avoir testé des hypothèses. Des erreurs ont été commises dans cette ambiance d'euphorie.

La qualité de l'éducation était faible dans l'ensemble, se traduisant par des manques à gagner au niveau de l'efficacité interne, du rendement des enseignants, et des faibles résultats aux examens.

A la faveur de la démocratie qui a débuté vers les années 1989, la plupart des pays concernés par ces réformes, notamment le Bénin et la Guinée, sont revenus au système éducatif de départ. Ce retour traduisait une remise en cause des modèles choisis. Il y a des leçons dont pourraient s'inspirer les ministères africains de l'éducation de nos jours dans l'élaboration de leur politique éducative en ce qui concerne le post primaire.

Les spécificités de chaque pays sont abordées dans les lignes qui suivent.

III-ANALYSE DES RÉFORMES

1. Politiques éducatives et gouvernance

Dans l'ensemble, les quatre pays ont bénéficié d'une stabilité politique qui leur a permis de mettre en œuvre des politiques éducatives élaborées.

Les réformes se sont certes inscrites dans la durée. Mais dans bien de cas, l'environnement politique n'était pas favorable aux débats et à la force de la contradiction; Par ailleurs, les Ministères en charge de l'éducation se sont souvent retrouvés confinés à un rôle strict d'exécution (Guinée et Bénin en particulier). Les considérations politiques et idéologiques emportaient souvent sur celles techniques. La concertation avec les partenaires sociaux était insuffisante. Cette situation a eu de sérieux impacts sur la l'élaboration des politiques éducatives du moment.

2- Les curricula, programmes d'études et de développement des compétences

Les quatre pays ont engagé des réformes curricula ires qui visaient l'émergence d'un type nouveau de citoyen. La promotion de l'identité nationale, l'introduction des langues nationales, les cours d'idéologie, la production agricole, (Bénin, Guinée et Tanzanie) dans l'enseignement secondaire notamment, la ruralisation dans l'enseignement primaire au Cameroun ont été des options dominantes pendant toute la période considérée. La volonté de compléter la pratique avec les enseignements théoriques était manifeste dans les politiques éducatives.

Dans les pays à tendance socialiste, les établissements d'enseignement secondaire offraient l'occasion aux élèves de s'initier à la vie pratique. Au Bénin, les sessions de coopérative scolaire obligatoire instaurées les vendredis soir était un creuset idéal de développement des talents des élèves et un moyen de faciliter le transit du monde scolaire à celui de la vie pratique. Les apprenants étaient initiés à la culture, à l'art plastique, à la musique, au théâtre, au sport.

La Guinée, quant-à-elle, a mis un accent particulier sur le développement rural. Non seulement la production scolaire était un élément important du curriculum mais des campagnes nationales d'alphabétisation ou de production étaient régulièrement lancées pour renforcer le lien entre l'école et la vie. L'année de la campagne verte faisait partie de ces campagnes. Le 16 février 1975 une charte a prescrit au Ministère du Domaine de l'Education et de la Culture d'accorder au cours du plan quinquennal de 1974-1978, la priorité dans la formation des cadres agro zootechniciens pour promouvoir la révolution verte dans les campagnes ; l'enseignement supérieur a été investi de cette mission. Les facultés d'agronomie se sont multipliées dans tout le pays.

Sur un autre plan, les activités artistiques et culturelles étaient pratiquées par les élèves et étudiants auxquels on attribuait des facilités pour leur passage en classe supérieure pendant la période de la révolution culturelle. L'accent a été mis sur la maîtrise des sciences, techniques et technologies. Les coefficients des matières scientifiques ont été augmentés.

La Tanzanie a expérimenté aussi l'apprentissage de la liaison de l'école à la vie. En Tanzanie, les programmes ont été pris en compte dans la réforme.

En réaction à l'éducation coloniale foncièrement raciale et ségrégationniste et dans la quête d'une identité nationale il a été prescrit un programme d'enseignement commun pour tous les enfants.

En vue de l'intégration des écoles primaires, le ministère de l'éducation a fait du Swahili et de l'Anglais les seules langues d'enseignement dans les écoles primaires. Le Swahili a été rendu obligatoire pour l'école primaire, jusqu'à la fin du niveau I.

Le document de politique sur l'éducation « Education for Self Reliance » a défini les voies de transformation de la société capitaliste coloniale vers une société socialiste. Dans la nouvelle perspective l'école doit inculquer chez les élèves des valeurs telles que la coopération, le partage, le bien-être social et la confiance en soi. L'éducation devait apporter une attention particulière à l'alphabétisation de masse et à une meilleure intégration entre le monde du travail et celui de l'éducation. Les élèves participaient à la prise de décision dans l'école. L'agriculture était enseignée aux élèves de l'école primaire, qui étaient censés devenir des agents de changement économique et politique dans les villages ujamaa.

Au Cameroun les deux réformes étaient basées sur le concept d'une école de promotion collective, ouverte sur le milieu rural, en vue de sa transformation. Au cours de leur formation, les instituteurs animateurs, en plus des cours théoriques, recevaient également des cours pratiques. Sur le plan pratique, toutes les connaissances théoriques ci-dessus disposaient chacune d'un champ d'application approprié. A cet effet, l'IPAR a prévu : (1) des écoles primaires annexes ; (2) un jardin scolaire ; (3) un poulailler ; (4) une coopérative scolaire gérée par les normaliens ; (4) un atelier d'économie sociale et familiale ; (5) un atelier de menuiserie ; (6) un atelier de maçonnerie ; (7) un atelier de constructions métalliques ; (8) un atelier de techniques audiovisuelles ; (9) une salle polyvalente disposant d'un circuit fermé de TV ; (10) un atelier de dessin et d'arts graphiques ; (11) un centre expérimental d'étude du milieu et d'animation.

Si ces pratiques ont permis de développer des aptitudes dans certains cas (une meilleure appréciation du monde du travail, le développement du leadership tôt chez l'enfant, l'apprentissage de l'exercice de l'autorité), elles ont eu, dans bien d'autres, un impact négatif sur le niveau d'acquisition des élèves et la qualité de l'enseignement. En règle générale, le niveau des apprenants de tous cycles avait sensiblement baissé dans les matières académiques au moment où leurs facultés se développaient dans d'autres domaines tels que la sociabilité, le goût et l'aptitude au travail manuel, etc. Les facilités aux examens et les passages automatiques des élèves en classe supérieure ont contribué à la baisse du niveau académique. Au Bénin, il a été enregistré les plus faibles taux de réussite aux examens au cours de la période de mise en œuvre de la réforme, de 1975 à 1989 (voir courbes d'évolution des résultats aux examens). Le Cameroun a connu également les effets négatifs: rendements internes faibles, difficultés pour le secondaire de suivre le rythme, des taux d'abandon trop élevés à la fin du primaire, et incapacité pour l'état major (en particulier les écoles de formation des formateurs) de suivre le rythme des changements. En Tanzanie, les parents s'étaient inquiétés de la mauvaise qualité de l'enseignement et de résultats scolaires. Cette baisse a été attribuée à la faible

qualification et les compétences de la nouvelle famille d'enseignants appelée "PURE" enseignants.

3- évaluation et articulations entre cycles, programmes et domaines

Dans l'élaboration de leur politique éducative, certains pays comme le Bénin et la Guinée ont procédé la réduction du nombre d'années d'étude. Le temps de scolarité a été ramené à cinq ans dans le primaire contre six au départ. Au secondaire il a été ramené à six ans dans les cycles de l'enseignement secondaire contre sept auparavant. Les méthodes d'évaluation ont été altérées par rapport à l'ancien par l'introduction de matières telles que la production scolaire et les langues nationales. Les coefficients ont été changés pour s'accorder aux nouvelles priorités. Les moyennes de passage ont été baissées pour les groupes désavantagés tels que les filles. A cause de tous ces changements il s'est donc posé des problèmes de concordance avec les pays avoisinants. Les diplômes délivrés dans ces conditions n'ont pas été reconnus sur le plan international. Il s'est posé à un moment donné la gestion d'équivalence de diplôme dans des pays tels que le Bénin.

4. développement des personnels pédagogiques et administratifs

Confrontés aux besoins d'enseignants pour faire face à la demande éducative croissante, les pays ont pris très tôt des mesures relatives au recrutement d'enseignants et au renforcement de leur capacité.

✓ Renforcement des capacités des enseignants

La volonté de renforcement des capacités des enseignants par les formations initiales et continues était manifeste dans la plupart des politiques éducatives des pays. Consciente de la nécessité de former les enseignants, la Guinée a par exemple développé tout un réseau d'écoles et d'instituts polytechniques spécialisés dans la formation des enseignants. Il y avait l'école normale secondaire de Dabadou qui formait, en 22 mois après le premier cycle du secondaire, les professeurs de collège. Il y avait aussi l'Ecole Normale Supérieure des Sciences de Kankan qui a été créée pour la formation des professeurs du deuxième cycle du secondaire. L'école Normale Supérieure des Sciences de l'Éducation de Maneah (qui sera transférée plus tard à Conakry) formait quant à elle les professeurs du secondaire supérieur. En plus il y avait tout un réseau d'écoles normales d'instituteurs pour alimenter le système.

Au Bénin, l'Ecole Normale Supérieure a été créée pour former des professeurs de niveau I et II. Il a existé, par ailleurs, des écoles normales de formation des instituteurs.

Au Cameroun, L'École Normale d'Instituteurs à Vocation Rurale (ENIR), ancêtre de l'IPAR, a vu le jour en 1967. Elle avait vocation à former 70 instituteurs animateurs par an dans la perspective de la ruralisation de l'enseignement primaire.

Ces solutions n'avaient pas comblé toutes les attentes par rapport à l'offre éducative. Les Etats ont du faire face à une pénurie d'enseignants et ont adopté des solutions palliatives consistant à utiliser des cadres non enseignants dans les établissements.

Dans la plupart des réformes étudiées les pays ont été confrontés aux difficultés de pénurie d'enseignants. Ils ont imaginé des solutions palliatives pour résoudre les défis

liés à la quantité. Et la qualité en a souvent pâti, en particulier en Guinée, au Bénin et en Tanzanie. Dans l'échantillon étudié, seul le Cameroun semble avoir fait exception à la règle en mettant en place une ingénierie de formation des enseignants efficace.

✓ *Recrutement des enseignants*

La Guinée a eu à faire face à une sérieuse pénurie d'enseignants, suite au départ massif des coopérants français et de cadres nationaux qui se sont exilés pour des raisons politiques. La solution immédiate a consisté à faire appel à la coopération internationale. Les ressortissants des pays du bloc socialiste (Union soviétique, Bulgarie, Roumanie, Vietnam) et de certains pays africains ont renforcé le personnel enseignant.

Sur le plan national, les instituteurs ordinaires pouvaient devenir professeurs en passant des certificats et en soutenant un mémoire de chercheur agrégé sur un sujet relevant le plus souvent de la psychopédagogie.

Le recours à des cadres techniques et administratifs en qualité de professeurs vacataires pour enseigner au secondaire et au supérieur était courant. Il arrivait parfois que ceux-ci enseignent en dehors de leur spécialité.

Le Bénin quant à lui a dû recourir à des solutions alternatives qui consistaient à utiliser des personnels autres que les enseignants ordinaires. Ainsi les étudiants en fin de premier cycle, les bacheliers de l'enseignement secondaire et tous les cadres moyens ou supérieurs en fin d'études ou de formation à l'intérieur comme à l'extérieur du pays ont été mobilisés pour enseigner pendant un an dans les établissements d'enseignement secondaire.

Par ailleurs, de nombreux cadres non enseignants déjà en fonction dans des services autres que ceux de l'éducation, ont été mis à la disposition des ministres chargés de l'enseignement pour enseigner soit à l'université soit dans les Lycées et Collèges.

Ces approches qui ont peut être résolu les difficultés d'encadrement du moment n'étaient pas des solutions idéales. Elles ont contribué, dans une certaine mesure, à la dévalorisation de la fonction enseignante.

Une autre insuffisance relevée dans la plupart des réformes a été la faiblesse de la politique de formation et d'utilisation des gestionnaires du système éducatif. On s'est souvent contenté de détourner les meilleurs enseignants de la classe pour leur confier des responsabilités dans la gestion et l'administration scolaire.

5. Accès et équité

Ce qui a caractérisé les politiques éducatives dans les quatre pays était la volonté manifeste de relever le défi de l'accès à l'éducation pour tous et celui de l'équité.

Dans la quête d'une légitimité et prenant le contre-pied des politiques éducatives coloniales, basées sur des considérations élitistes, les quatre pays ont rendu l'école obligatoire et démocratique. Le besoin d'instruction s'est donc manifesté; l'éducation n'était plus considérée comme un luxe réservé à une certaine catégorie de citoyens, les apprenants des zones rurales et les groupes défavorisés ont eu la possibilité de s'instruire. Des mesures encourageantes et parfois «impopulaires» ont été prises en

vue de l'instauration de l'égalité des chances et de la suppression à terme des discriminations basées sur les origines ethniques, le sexe et les disparités interrégionales.

L'offre éducative a été améliorée en conséquence avec la construction d'infrastructures scolaires et le recrutement d'enseignants, avec l'appel à la contribution des communautés.

Au Bénin, la réforme de 1971 a introduit le concept de ruralisation dont la matérialisation s'est traduite par la construction de collèges dans les arrondissements afin de permettre aux enfants des campagnes de poursuivre les études secondaires. La réforme de 1975 a poursuivi dans cette logique de construction d'établissements d'enseignements dans les villages avec la contribution des communautés.

En Guinée, la politique de scolarisation aboutit à des résultats quantitatifs remarquables. Le Gouvernement créa les collèges d'enseignement rural pour absorber cette grande vague d'adolescents et rendre effectif le principe de la liaison de l'école à la vie dans le domaine agropastoral. Un grand accent était mis sur le travail productif. De 287 écoles primaires pour un effectif de 42 543 en 1958, elle en compte 2089 en 1976 avec un effectif de 225 614.

Au niveau du secondaire, de 9 établissements secondaires en 1957, elle en comptait 344 en 1976 pour un effectif de 87 238.

En matière de genre, selon les données disponibles, la proportion des filles passa de 22% à 31% au primaire pour la période 1958-1967 soit un gain de 9 points, de 14% à 25% au secondaire pour la même période soit un gain de 11 points.

Une discrimination positive en faveur des filles a été aussi initiée. Les jeunes filles étaient favorisées dans les examens car il leur était accordé une bonification d'un point ou deux sur leur moyenne générale. Cette pratique a permis de corriger la balance en matière d'accès entre garçons et filles. Mais, elle a eu quelques effets négatifs car elle a, d'une certaine manière, contribué à la baisse de la qualité de l'enseignement. Par ailleurs, elle a créé un sentiment de dépréciation du niveau académique atteint par les filles.

En Tanzanie, la première priorité du gouvernement a consisté à réduire les clivages sociaux que la politique éducative coloniale avait créés. Ainsi, priorité était-elle donnée à la centralisation, l'homogénéité et l'expansion.

Au lendemain des indépendances, il a été créé le Ministère de l'éducation qui a pris le contrôle des questions éducatives en lieu et place des comités de contrôle de l'éducation séparés pour chacune des trois races (africaines, asiatiques et européennes). La deuxième préoccupation du gouvernement a été de créer un sentiment national et de surmonter les considérations raciales, religieuses, ethniques et les différences au sein de la société. L'admission aux écoles sur la base de races, de religions ou de leur revenu est abolie. En troisième lieu la Tanzanie a voulu utiliser l'éducation pour créer des jeunes à l'esprit indépendants, autosuffisants et capables de vivre harmonieusement dans les communautés rurales du pays.

6. Ressources financières et pérennisation

Les quatre pays ont été confrontés au manque de ressources pour faire face aux dépenses de la mise en œuvre de leurs réformes. Ils n'ont pas bénéficié de l'appui de la communauté internationale, excepté des pays du bloc socialiste.

La décentralisation et de déconcentration ont été tentées dans certains cas; les collectivités et les parents d'élèves ont été mis à contribution pour financer l'école.

Au Bénin, le principe de base retenu était celui de compter d'abord sur ses propres forces et sur « l'initiative créatrice des larges masses laborieuses ». Un « Compte Spécial Ecole Nouvelle » dans les écritures du Trésor public a été créé, il est approvisionné, entre autres, par les ressources issues de la suspension des diverses primes et indemnités allouées à tous ceux qui par leur fonction politique, administrative ou technique, y avaient droit.

Afin de réaliser des gains d'échelles, la réforme de 1971 a pris des mesures salvatrices parfois douloureuses. Il a été procédé à la suppression des crédits accordés aux boursiers de Lycées et cours secondaire d'un montant de 250 millions qui devrait servir pour la construction de nouveaux collèges.

En Tanzanie, l'EPU a connu un échec parce qu'entre autre, il n'y avait pas d'allocation de ressources adéquates pour le secteur de l'enseignement primaire. Les infrastructures et autres intrants pédagogiques (matériels pédagogiques et d'apprentissage, manuels, bureaux, tables) ont fait défaut.

Ce constat a eu d'impact sur la qualité des apprentissages.

7. Infrastructure et thèmes transversaux propres à l'adolescence (violence à l'école, VIH/SIDA, éducation à la reproduction).

Des maladies sexuellement transmissibles n'étaient pas très répandues dans les écoles, au cours de la période considérée. Le VIH/SIDA en particulier n'était pas connu. Il y avait certes des cas marginaux de santé scolaire, de grossesse, et de harcèlement sexuel. Mais rien d'aussi sérieux que ce qui se passe actuellement.

Dans l'ensemble, l'appareil disciplinaire fonctionnait bien au sein des établissements. Par exemple au Bénin, les conseils de discipline se réunissaient en temps de besoin et toutes les gammes de sanction étaient appliquées.

Les milieux estudiantins ont toujours été considérés comme potentiellement dangereux pour les pouvoirs en place. Dans les pays ayant choisi l'option socialiste, les révoltes étaient généralement matées par le pouvoir en place et toute tentative de grève sérieusement sanctionnée. Les pouvoirs avaient instauré des brigades composées d'élèves qui assuraient un minimum de self-discipline estudiantine et qui jouaient parfois un rôle moins avouable de délation.

IV - LES LECONS MAJEURES A TIRER ET RECOMMANDATIONS

IV.1. Leçons majeures à tirer des réformes

Les études de cas ont concerné quatre pays repartis dans trois sous-régions du continent : l'Afrique de l'Ouest, l'Afrique centrale et l'Afrique de l'Est. Une dizaine de réformes éducatives ont été analysées, à savoir deux au Bénin (celle dite *Dossou-Yovo* de 1971 et la seconde dénommée « *Programme national d'édification de l'Ecole Nouvelle* » de 1975), trois au Cameroun (les initiatives de 1960 qui ont suivi l'indépendance du pays, la ruralisation de 1967-73 et la réforme de 1983), trois en Guinée (la réforme de 1959, celle de 1961 et la révolution culturelle socialiste de 1968) et deux en Tanzanie (les initiatives postindépendance des années 1960 et l'Education pour l'autosuffisance de 1967-68). Cet échantillon est suffisamment représentatif de la période postindépendance pour autoriser la formulation de leçons et de recommandations à l'intention d'autres pays africains.

1. La première leçon est certainement de **reconnaître que l'histoire de l'éducation africaine est déjà riche par son expérience**. Il est grand temps de faire un recensement exhaustif des nombreuses, variées et riches initiatives mises en œuvre depuis les indépendances afin d'en tirer des enseignements pour s'inspirer de ce qui a marché et, par ailleurs, éviter les erreurs du passé. Des questions comme l'éducation de la jeune fille, l'enseignement en zones rurales et la ruralisation, la décentralisation, le recours aux enseignants volontaires, la capacitation des communautés rurales sont des sujets pleinement abordés, explorés en détail dans ces réformes.
2. La deuxième leçon est que **la plupart des hypothèses émises au départ de cette étude se confirment**. Les enquêtes conduites dans les quatre pays ont fourni les éléments prouvant effectivement ce qui suit :
 - la période postindépendance a été marquée par des progrès exceptionnels concernant l'accès à l'éducation de base. Tous les quatre pays étudiés n'ont jamais été aussi proches de l'Éducation Primaire Universelles que pendant les années 1960-70. Au niveau des quatre en fait l'éducation s'était considérablement démocratisée, s'était élargie et s'était ouverte à des groupes et individus qui étaient jusque là marginalisés (Bah-Lalya, 1991). Ces accroissements ont créé des crises d'ajustement au secondaire et au supérieur qui ont été plus ou moins bien maîtrisées selon les pays.
 - Il s'est confirmé que des changements profonds avaient eu lieu en ce qui concerne à la fois les contenus de l'apprentissage, les pratiques pédagogiques et les structures organisationnelles (ministères, académies, etc.). Il s'agissait souvent de créer, au sortir de la colonisation, un ordre nouveau et un « homme nouveau » qu'il soit socialiste en Tanzanie et au Bénin, ou bien révolutionnaire nationaliste en Guinée, ou bien un citoyen tourné vers le terroir au Cameroun. Une attention particulière était portée à des domaines qui n'avaient pas, jusque là, mobilisé un grand intérêt : alphabétisation, travaux

pratiques (souvent liés à l'agriculture) à l'école, promotion de la méritocratie, promotion de l'éducation des filles, promotion et utilisation des langues nationales comme moyen de développer une éducation plus authentiquement africaine, renforcement des sentiments nationalistes et intégration au processus national des groupes et individus ayant, jusque là, eu moins accès à l'éducation (Meyer et al, 1977).

- Cet intérêt pour les langues nationales faisait souvent partie d'un effort plus large de recadrage des systèmes éducatifs en vue d'une refondation des programmes d'enseignement privilégiant la science et la technologie et introduisant dans le curriculum des sujets tels que la citoyenneté, la mobilisation politique, l'intégration sociale, le travail manuel et l'utilisation de l'éducation pour apporter plus de justice au plan national et africain.
- Les études ont aussi confirmé l'importance du leadership politique et de la nécessité d'un minimum de stabilité à la tête des systèmes pour que des réformes éducatives puissent avoir une chance d'être effectivement formulées, planifiées, conduites et pérennisées. Les réformes qui ont laissé un impact durable -par exemple celles du Bénin de 1975, de la Guinée de 1968 et de la Tanzanie de 1967- se sont toutes déroulées dans un environnement politique stable qui a permis leur cristallisation. Au contraire, chaque fois qu'il y avait des changements fréquents, il se produisait un sens de flottement ou de saturation, ou encore d'insécurité institutionnelle qui, en définitive, devenait préjudiciable à l'initiative. Ce furent les cas pour les réformes de la Guinée de 1961 et du Bénin de 1971.
- Les études ont confirmé la dimension des défis que les changements au primaire avaient engendrés au secondaire, au supérieur et dans le monde de l'emploi. La Guinée illustre bien le propos. Dans ce pays en effet la même vague d'élèves issue des premières mesures de l'éducation de masse, pose des difficultés d'ajustement à l'ensemble du système et l'oblige à prendre des initiatives fortes partout, et au fur et à mesure qu'il progresse à travers les années d'étude et les cycles: (i) nationalisation de l'école, suppression du privé confessionnel et totale refonte du système éducatif par Ordonnance présidentielle lorsque la cohorte s'est trouvée au primaire dans la première moitié des années 1960 ; (ii) création des Collèges d'enseignement ruraux (CER) lorsqu'elle arrive au secondaire dans les années 1966-68 ; (iii) création des « treizièmes années » en 1973² et de « l'Année de la campagne verte » de 1975³ quand elle frappe à la porte des universités; et, finalement, (iv) création des Brigade Motorisées et des Brigade Attelées de Production (BMP et BAP) lorsque la promotion arrive dans le monde du travail. Les détails de ces initiatives sont expliqués dans le rapport de la Guinée (voir annexes).

Les études ont répertorié et analysé l'essentiel des défis et les ont classés, conformément à ce que suggèrent les termes de référence, en quatre catégories :

² La « treizième année » était une année supplémentaire rajoutée à la fin du secondaire et qui devait donner un temps de répit au Ministère afin que celui-ci puisse apprêter les infrastructures nécessaires à l'accueil des bacheliers à l'université. La treizième année permettait aussi de renforcer le niveau académique des élèves avant qu'ils n'accèdent au cycle universitaire proprement dit.

³ « L'année de la campagne verte » a joué le même rôle tampon que la « treizième année » car l'initiative donnait un temps de répit au système pour qu'il prépare l'arrivée des diplômés au second degré universitaire.

- Les défis d'ordre quantitatif tel que les problèmes qui étaient survenus à la suite de l'augmentation rapide des effectifs scolaires dans l'enseignement secondaire/professionnel ;
- des défis d'ordre qualitatifs liés à la nécessité de maintenir une éducation de bonne qualité dans l'enseignement secondaire, mais aussi au primaire après que l'intérêt se soit déplacé vers le post-primaire ;
- des défis d'ordre institutionnel et organisationnel liés aux questions de pilotage des systèmes ; et
- des défis liés à l'environnement sociopolitique. Se posaient en particulier les questions de savoir quels devaient être les rôles et les limites de la volonté politique pour mettre en œuvre et piloter ces changements au niveau des réformes éducatives.

Une fois ces défis répertoriés, les études des pays ont présenté et analysé les solutions mises en œuvre pour y faire face. Elles ont examiné les leçons qu'on pouvait en tirer pour mieux éclairer le présent.

Plusieurs leçons se dégagent de ces analyses. Celles qui sont mentionnées ci-dessous semblent particulièrement intéressantes à faire ressortir :

3. La première est **une nécessité d'avoir une approche systémique, holistique et équilibrée pour comprendre les réformes éducatives et entreprendre des initiatives capables d'améliorer la performance des systèmes**. Plusieurs exemples cités par les études de pays ont montré comment tout changement dans un sous-secteur affecte l'ensemble. Les bonnes réformes sont donc celles qui tiennent compte de la dynamique qui existe entre les différentes composantes du système, entre les différents niveaux d'éducation, entre les types d'éducation, les parties et les intérêts en jeu, etc. La leçon est particulièrement juste lorsqu'il s'agit des rapports entre l'éducation de base et le reste du système ou bien lorsqu'il s'agit de la continuelle saga qui existe entre qualité et accès. En effet, tout changement initié dans l'accès affecte la qualité à plus ou moins long terme et vice versa.

La Tanzanie de la période étudiée offre une bonne illustration de ce phénomène. Dans ce pays en effet il est apparu que « *la faible qualité de l'éducation était devenue un « ennemi » de l'accès* »⁴ à tous les niveaux et vice versa. La rapide augmentation du nombre d'élèves au primaire dans les années 1960-70 avait conduit à une dilution et une diminution de la capacité des enseignants à produire un enseignement de qualité. Malgré les mesures prises par le gouvernement ceci eut pour conséquence de démotiver bon nombre de parents, de décourager les enfants eux même, et de réduire la fréquentation scolaire et l'assiduité. Ajouté à d'autres facteurs, ce phénomène conduisit à une hausse des échecs, un accroissement des abandons et une baisse sensible du nombre d'admis aux examens d'entrée au secondaire. Au même moment, le gouvernement appliquait une politique délibérée visant à un contrôle strict des flux au secondaire, la vocation première de l'enseignement au primaire n'étant pas de préparer pour le secondaire, mais de préparer pour la vie communautaire.

⁴ Voir, en annexe, la contribution de la Tanzanie

Malgré cette réduction donc des taux d'admission au secondaire, il n'y eu pas nécessairement une amélioration de la qualité de l'éducation car il y avait un ensemble d'autres paramètres qui étaient incomplètement maîtrisés: ressources limitées, faiblesse dans la qualité, la motivation et le nombre d'enseignants qualifiés, insuffisance de matériel didactique approprié compte tenu du passage du Kiswahili à l'Anglais, etc. Le résultat fut, comme dans un effet boomerang, de baisser le recrutement au primaire.

En d'autres termes, un accroissement non maîtrisé des effectifs à court terme au niveau primaire se traduisait par une baisse qualitative de l'enseignement au secondaire à moyen terme, et par une baisse de l'accès au primaire, à long terme. Un pays qui était proche de l'Éducation Primaire Universelle dans les années 1970 se retrouvait donc, quinze années plus tard, dans une situation où le recrutement scolaire est si faible qu'il faudrait faire recours à des efforts particuliers pour encourager l'accès et l'équité.

4. La deuxième leçon qui mérite d'être soulignée est **la nécessité de formuler des visions claires de la finalité de l'éducation**. Dans les cas étudiés, les réformes qui se sont pérennisées sont celles qui avaient une vision claire de là où elles voulaient conduire le système éducatif, et proposaient une vision nette du genre de citoyen que l'école se faisait mission de créer pour le pays considéré. Comme expliqué plus haut, la réforme de la Tanzanie de 1967 se situait clairement dans la perspective du remodelage du jeune Tanzanien en vue d'en faire un « homme nouveau socialiste et africain », un agent de production pour l'autosuffisance, et un citoyen qui se sent à l'aise dans les conditions de vie communautaires tanzaniennes. Les réformes camerounaises de 1975 avaient aussi une visée précise qui était d'adapter l'éducation aux réalités du Cameroun qui était un pays avant tout agricole. Le Président du Cameroun ne disait-il pas que *« la vraie éducation ruralisée, c'est celle qui intègre l'homme africain dans sa collectivité et qui, tirant sa force et son originalité de l'âme africaine, offre au jeune homme ou à la jeune fille des possibilités de s'inscrire selon les capacités et avec les techniques modernes, sur le marché du travail. »*⁵

Ceci interpelle les réformes d'aujourd'hui qui souvent fixent des objectifs quantitatifs certes clairs, mais ne se focalisant pas sur des projets de société et n'accordant pas suffisamment d'importance aux aspects qualitatifs, aux valeurs à transmettre aux générations futures par le biais de la formation donnée à l'enfant. La manière d'accroître les effectifs en construisant plus de salles de classes, en recrutant plus d'enseignants mieux formés, en collectant plus de fonds, etc. ne renseigne pas nécessairement sur le genre de citoyen que la réforme éducative doit contribuer à faire émerger, au bout du processus éducatif.

A titre d'illustration, il est intéressant de noter que l'étude de la Tanzanie observe que les réformes de 1967 étaient le résultat d'un constat fait par le parti politique au pouvoir, constat selon lequel l'éducation de masse serait une condition indispensable pour le développement économique et social du pays.

Par contre, et selon la même étude, les réformes tanzaniennes actuelles se basent simplement sur une vision d'une éducation servant d'outil pour réduire la pauvreté.

⁵ Voir, en annexe, la contribution du Cameroun

Aucun projet de société n'y est réellement attaché. L'étude observe aussi que ces réformes d'aujourd'hui se focalisent facilement sur les données de sortie –outputs- (i.e., combien d'écoles créées, combien d'élèves formés, quels taux de scolarisation, quels dépenses unitaires, etc.). Les finalités de l'éducation – outcomes- sont rarement remises en question et discutées. L'étude constate également que les réformes de 1967 étaient conduites par un parti politique national et celles d'aujourd'hui par le ministère d'éducation et les partenaires internationaux.

5. La troisième leçon, dérivant de la précédente, est **la reconnaissance du rôle fondamental que jouent à la fois le leadership politique au sommet et le dialogue politique à l'ensemble des niveaux**. L'éducation pour tous est une démarche publique. C'est, par conséquent, une démarche politique, même si, par ailleurs elle est aussi technique, administrative et éducative. Excepté dans des régimes autoritaires, une démarche publique a besoin du support politique de la classe moyenne qui participe aux prises de décision (dans les instances politiques et parlementaires locales et nationales) et des masses (dans les communautés, les écoles, etc.) qu'il faut mobiliser. Et, même dans les cas d'exception autoritaires, les chances de pérennisation sont minces si les régimes ne trouvent pas des formules adéquates pour impliquer ces deux entités. Les rapports d'études montrent que le leadership politique a été prévalent dans la plupart des réformes étudiées non seulement pour déclencher les réformes mais pour les maintenir dans la durée. Les réformes qui ont fait un impact sensible (qu'il soit considéré comme positif ou négatif) sont celles qui ont été conduites sous la houlette de leaders charismatiques, intéressés à l'éducation et dont les systèmes politiques, administratifs ou institutionnels, même s'ils sont de type socialistes (en fait plus autoritaires que réellement socialistes) ont duré dans le temps. Ahidjo, Kérékou, Nyerere et Touré ont tous fonctionné dans des systèmes relativement stables, ont démontré de l'intérêt pour l'éducation et n'ont pas hésité à opérer à des changements profonds en éducation lorsqu'ils les ont jugé nécessaires. Ils se sont entourés de ministres qui ont duré au poste.

Mais, d'un autre côté et malgré ce leadership et le caractère autoritaire de ces systèmes, bon nombre de leurs initiatives n'ont pas abouti là où elles ont rencontré une résistance auprès de la classe moyenne ou de la masse populaire. A noter que cette résistance peut prendre plusieurs formes: résistance ouverte telle que des grèves lorsque c'est possible, développement de structures éducatives parallèles telles que les medersas et les Duals ⁶ en Guinée pour remplacer discrètement le système éducatif officiel, envoi des enfants à l'extérieur de la zone ou du territoire où la réforme est appliquée, enthousiasme déguisé au début pour endormir les reflexes autoritaires des systèmes suivi d'implémentation sélective des aspects qui intéressent la population, mise en berne progressive de ce qui n'est pas jugé utile, etc. (Bah-Lalya, 1991).

Le cas de la Tanzanie est, de ce point de vue, également illustratif. Avec la réforme de 1967 relativement peu d'élèves devaient accéder au secondaire dans ce pays (comme mentionné plus haut l'idée était de privilégier une éducation de base qui

⁶ Doual (Douès au pluriel) est la forme traditionnelle d'éducation coranique développée en Guinée depuis le 16-17ème Siècle et qui est encore largement utilisé dans les campagnes rurales pour apprendre aux enfants les préceptes coraniques. Le Medersa est une forme plus récente et modernisée d'apprentissage coranique. Il se trouve à mi chemin entre l'école moderne et le Doual.

forme à la vie communautaire et non à l'accès au secondaire). Ceci a eu pour effet de frustrer les classes moyennes qui auraient voulu utiliser l'éducation pour assurer un bon futur à leurs enfants. Au même moment l'Etat avait fermé les écoles privées qui auraient pu jouer le rôle de soupape pour prendre les enfants non admis dans les écoles publiques mais dont les parents avaient les moyens de payer les études. La conséquence a été que ces parents et leurs représentants dans les instances parlementaires se liguèrent contre la réforme et dans les années 1980 il fallut l'abandonner. Le pays passa une série de législations qui doublèrent le nombre de classes dans le secondaire et qui autorisèrent la réouverture des établissements privés au secondaire. Autrement dit, une réforme qui visait, au départ, à diminuer le poids du secondaire avait plutôt abouti, sous l'effet de la pression des groupes d'intérêt, à une expansion de ce secondaire.

Le même phénomène de résistance est perceptible tout au long de l'histoire des réformes guinéennes. Dans ce pays, le rôle de l'éducation comme principal levier de la mobilité sociale et économique était prévalent depuis la période coloniale. Les réformes des années 1966 qui voulaient créer des collèges d'enseignement ruraux pour maintenir les enfants dans les campagnes et celles de 1968 qui prônaient l'enseignement en langue nationale (et confinaient, de ce fait, ces enfants dans des zones linguistiques particulières) furent perçues par les masses populaires comme un frein à la mobilité sociale et économique. Les initiatives furent donc sabotées dès les années 1970 puis sabordés en 1984.

Le Dahomey a vécu la même expérience lors de la l'élaboration et de la mise en œuvre de la réforme « Dossou Yovo » de 1971 à qui il a été reproché de n'avoir pas suffisamment associé les acteurs et partenaires de l'école.

6. La quatrième leçon majeure, peut être la plus évidente, **est que les programmes d'éducation Primaire Universelle (par conséquent l'Education Pour Tous) ne peuvent être pérennisés avec une approche éducative basée sur une politique de bas coûts.** Sans les ressources appropriées les infrastructures humaines et matérielles ne peuvent être ni produites en quantité et en qualité suffisante, ni entretenues. Dès lors se pose la question fondamentale de la mobilisation des ressources. Les réformes qui ont réussi étaient non seulement essentiellement endogènes, avec un leadership fort et une participation effective, mais elles reposaient sur un financement dans lequel la part interne et celle externe se combinaient de manière à ce que la première (l'interne) serve de base et la deuxième (l'externe) d'appoint. Le Cameroun a réussi ses réformes de 1960 et 1967 car il avait concentré plus de 20% du budget du Gouvernement, provenant essentiellement de ressources internes, à l'éducation. La réforme de la Tanzanie n'a pas atteint tous ces objectifs car, en partie, les ressources étaient insuffisantes et il fallut décider de réduire l'accès au secondaire.

7. Une cinquième leçon qui est apparue tout au long de ces études et qui est suffisamment importante pour être soulignée c'est qu'**il n'y a véritablement pas de raccourcis pour la formation des enseignants et des facilitateurs.** Evidemment il se comprend que des décideurs politiques prennent des décisions « douloureuses » et adoptent des stratégies de formation, de recrutement et d'utilisation des enseignants sur la base des ressources financières existant réellement et sur la base des impératifs politiques et sociaux. Mais pour autant, il ne faut pas se voiler la face : si l'on veut que les enseignants fassent la différence en classe, là où ceci compte le plus, il faut les former conséquemment aussi bien

dans ses matières d'enseignement que dans la manière d'enseigner. Comment mettre suffisamment d'enseignants dans les classes, comment les faire penser et agir différemment, comment faire changer la perception qu'ils/elles ont de leur rôle. Voilà quelques uns des défis le plus sérieux des réformes étudiées dans les quatre pays. Les changements au niveau du mental sont essentiels et conditionnent aussi bien les réussites que les échecs.

En guise de récapitulation, l'étude des réformes des années post indépendance des quatre pays africains nous enseigne qu'accroître sans transformer est vain, et que tout changement doit, en plus des aspects financiers, tenir compte d'un faisceau de facteurs dont la situation politique et sociale n'est pas la moindre.

IV. 2. QUELQUES RECOMMANDATIONS POUR LE POST-PRIMAIRE

L'analyse des réformes éducatives engagées durant la période postindépendance au Bénin, au Cameroun, en Guinée et en Tanzanie font clairement ressortir au moins trois évidences :

La première de ces évidences est la grande richesse et la diversité qui caractérisent cette période. Dans l'euphorie des indépendances, on dirait que les jeunes Etats ont tout tenté pour se débarrasser du carcan colonial en éducation, affirmer leur droit à créer eux mêmes les systèmes dans lesquels ils souhaitaient voir leurs enfants éduqués et se confronter aux défis du développement. De la ruralisation au Cameroun aux centres d'éducation révolutionnaires en Guinée, en passant par l'éducation pour l'autosuffisance dans les Ujama tanzaniens, plusieurs innovations ont été alors tentées.

La deuxième évidence est l'indéniable similitude entre les contextes des années 1960-70 et la situation actuelle dans laquelle se retrouve la plupart des pays africains. Comme dans les années 1970, les pays doivent : (i) faire face aux conséquences d'une politique d'expansion formidable, (ii) chercher à maintenir les acquis concernant l'accès et l'équité en même temps qu'ils s'assurent que la qualité ne se dilue pas devant la poussée démographique scolaire et (iii) envisager le futur dans un monde rendu incertain par la magnitude des changements qui ont lieu dans l'environnement de l'éducation. Dans les années 1970 ces défis environnementaux relevaient essentiellement de la modernisation, aujourd'hui c'est surtout la mondialisation et les nouvelles avancées de la communication et de l'information.

La troisième évidence est que malgré ces similitudes il y a des différences non négligeables entre les deux périodes de l'histoire de l'éducation africaine. Les contextes politiques, économiques, démographiques et sociaux d'aujourd'hui sont différents de ceux des années des indépendances.

L'art sera donc de faire des choix des leçons qui persistent malgré ces différences et, à partir de cette sélection, tenter de formuler des suggestions qui pourraient être utiles aux décideurs politiques chargés de piloter les systèmes éducatifs dans le post-primaire d'aujourd'hui.

La richesse des analyses faites par les pays, la diversité des expériences et, dans une certaine mesure, le caractère unique des innovations étudiées sont tels qu'il est réellement risqué de vouloir les résumer en quelques leçons et suggestions. La présente étude se bornera donc, après avoir présenté les leçons les plus évidentes, de formuler quelques recommandations, en conseillant au lecteur de se référer plutôt aux études de pays qui sont annexées à la présente synthèse.

Au vu des analyses et des leçons qu'on en a tirées, on pourrait donc formuler sept recommandations majeures suivantes:

1. S'inspirer des expériences qui ont effectivement eu lieu en Afrique dans le passé pour améliorer la situation actuelle de l'offre éducative dans le post-primaire.

Il faudrait, en premier lieu, procéder à un inventaire exhaustif des initiatives qui ont été expérimentées dans les pays et au niveau tant central que décentralisé. La présente étude fait un pas dans cette direction. Il faut maintenant le systématiser.

Il faut recenser ce qui a été réussi afin de s'en inspirer et identifier ce qui a moins bien donné et identifier pourquoi afin de ne pas répéter des erreurs car nous nous trouvons à un tournant délicat. Si la tendance actuelle se maintenait en effet, l'offre éducative publique sera bientôt insuffisante pour faire face à la demande croissante de scolarisation dans le post primaire pour la plupart des pays africains.

Placé dans une situation analogue, les quatre pays étudiés avaient essayé des solutions dans cinq directions principales :

- augmentation en nombre des établissements d'enseignement secondaire notamment dans les zones rurales (Guinée, Cameroun) ;
- Contrôle et limitation de l'accès dans le secondaire (Tanzanie) ;
- Allègement des charges du gouvernement central (la création des CEMA ou collèges d'enseignement moyen au Bénin qui, à l'opposé des Lycées d'Etat, étaient à la charge des Départements ruraux). Ainsi, les ministères d'éducation se concentreraient-ils sur le plus difficile, à savoir l'enseignement technique et le second niveau du secondaire ;
- Renforcement de la collaboration avec les promoteurs privés pour créer des écoles privées, plus ou moins subventionnées et supervisés par l'Etat, en veillant à ne pas développer une éducation à deux vitesses. (Au Bénin de la période Dossou Yovo près de 54% des établissements du cours secondaires étaient privés et seulement 46% publics. Une telle approche cadrerait aujourd'hui avec les conclusions du forum sur l'Enseignement privé en Afrique). La question est d'actualité et s'impose dans la plupart des pays où les établissements publics coexistent, dans tous les ordres d'enseignement, avec les établissements privés ;
- Création et/ou renforcement des alternatives de formation technique et vocationnelle, en veillant toujours à ce qu'il n'y ait pas une éducation à deux vitesses. (Les instituts polytechniques secondaires en Guinée, malgré leurs

échecs relatifs dus surtout au manque de préparation, offrent un exemple de telles options).

Ces approches et d'autres pourraient inspirer la politiques actuelles.

2. Clarifier les finalités de l'éducation en général et du post-primaire en particulier

Il y a d'abord les questions fondamentales qui se posent, qui sont incontournables et qui doivent guider le reste du projet éducatif: « Education pour qui ? », « Education pour quel projet de société ? », « Education pour former quel genre de citoyen ? ». Ces questions de clarification des outcomes sont fondamentales.

Il y a, ensuite, les questions spécifiques au post-primaire. Dans la plupart des Etats, la formation dispensée dans le post primaire est basée sur les connaissances générales. Ce niveau est trop souvent réduit à servir de tremplin pour les études universitaires. L'attention qui y est accordée pour la formation technique et professionnelle est insuffisante. Par ailleurs, au delà de l'université, les jonctions avec le monde du travail sont incomplètement élaborées. Un nombre considérable d'apprenants terminent les études du post primaire, sans pouvoir s'insérer sur le marché de travail, par manque d'habileté professionnelle. Les réformes des années 1970 s'étaient confrontées à de telles situations et avaient adoptés des solutions plus ou moins appropriées : ruralisation, éducation pour l'autosuffisance, développement d'instituts polytechniques supérieures en lieu et place des universités, etc. Il faut réfléchir sur ces solutions et d'autres pour voir leur adaptabilité aux conditions actuelles.

Le contexte actuel, dominé par la productivité pour la consommation de masse, milite en faveur d'une réorientation du contenu de l'enseignement post- primaire. A cet effet, la formation dispensée dans le post primaire doit tenir compte de la capacité des apprenants à s'insérer immédiatement après la fin des études (et même pendant et de manière graduelle) dans le marché du travail et dans l'auto emploi. Les Etats devront engager des réflexions à propos de la finalité de l'enseignement post primaire.

Tout en maintenant la volonté de dispenser un minimum de connaissances fondamentales de base, les études du post primaire devront développer chez les apprenants des habiletés à s'insérer dans la vie professionnelle.

Les politiques éducatives qui one été élaborées dans les années 1960-70 au Bénin, en Guinée et en Tanzanie sont une illustration de cette problématique de donner une autre finalité aux études post primaire. L'objectif poursuivi était de former des apprenants qui soient immédiatement fonctionnels dans le monde du travail, dès leur sortie de l'école ou des universités.

3. Accorder une attention particulière à la stabilité institutionnelle

Les réformes qui ont réussi dans les années 1970 et pour les quatre pays considérés comportaient au moins trois ingrédients qui se sont combinés pour déterminer le succès:

- Un leadership stable, avisé et réellement intéressé à l'éducation pour impulser et initier les réformes et pour encadrer leur mise en œuvre aux moments critiques. A titre d'illustration et comme le mentionne l'étude guinéenne, les réformes engagées dans ce pays dans les années 1970 ont eu un profond impact parce que les mêmes ministres, en tout cas les mêmes équipes, sont restées en charge du pilotage pendant une dizaine d'années;
- L'existence d'un dialogue politique effectif à tous les niveaux pour faire connaître les nouvelles mesures, se les approprier et créer une ambiance autour de la réforme favorable au succès. Les réformes qui ont le moins bien réussi sont celles qui ont été imposées sans un sérieux effort de participation et de partage avec les partenaires ;
- La présence d'un leadership technique solide (souvent acquise dans les années 196-70 par le biais de l'assistance technique). Pour qu'en effet les ministères en charge de l'éducation puissent jouer pleinement leur rôle technique, leurs capacités techniques et administratives doivent être renforcées et régulièrement remises à jour. Les Etats y parviendront en élaborant et en mettant en œuvre une politique de recrutement et de renforcement de capacités des gestionnaires des systèmes éducatifs. Il faudra en effet des spécialités pour la conception des politiques éducatives. La question relative à la stabilité et la pérennisation des structures techniques chargées de l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives au sein des Ministères devra retenir l'attention des Etats.

4. Renforcer la gestion démocratique et participative des systèmes éducatifs

Les politiques éducatives devront s'adapter au nouvel contexte sociopolitique marqué par la démocratisation des institutions et le pluralisme des opinions. Les ministères en charge de l'éducation devront peut-être mieux intégrer les nouveaux concepts corollaires de la démocratie tels que la décentralisation, la déconcentration, l'équité, l'implication des différents acteurs de la société. D'avantages d'efforts pourraient être entrepris en vue de faciliter la poursuite des études post primaires aux apprenants des zones défavorisées, aux minorités ethniques, aux poches urbaines de pauvreté et aux zones rurales.

Les ministères en charge de l'éducation pourraient mettre en place les dispositifs requis en vue d'établir la concertation et le dialogue avec les partenaires et usagers de l'école. Le contexte actuel, caractérisé par le pluralisme politique et le développement des organisations de la société civile, exige le maintien du dialogue avec les partenaires et acteurs de l'école. Certains Etats ont institutionnalisé des cadres de concertation (Conseil National de l'Éducation et la Recherche), conseil de dialogue social qui comprend les représentants de toutes les composantes de la société. Ces exemples pourraient servir de cadre de réflexion en vue de renforcer la gestion participative. Des politiques éducatifs irréprochables sur le plan technique ont échoué faute d'adhésion des bénéficiaires.

5. Accorder une attention toute particulière au développement des ressources humaines

La question du développement des ressources humaines est centrale pour la réussite de toute réforme en général et de manière spécifique pour les changements qu'il faut

envisager dans les années à venir pour le post-primaire. Le développement de celui-ci dépendra, pour une grande partie, de la disponibilité d'enseignants et d'administrateurs scolaires. Les ministères en charge de l'éducation ainsi que le privé auront besoin d'enseignants et d'administrateurs en nombre suffisant et bien qualifiés pour la mise en œuvre des réformes. Des solutions durables relatives à la professionnalisation du corps enseignants s'imposent. L'enseignement devrait être une vocation et non un tremplin pour d'autres professions. Les approches palliatives qui ont consisté à l'utilisation des personnels non enseignants (Bénin et Guinée), au « débauchage » des meilleurs enseignants du primaire pour les envoyer au secondaire et de ceux du secondaire pour les affecter au tertiaire ont montré leurs limites (Guinée). Les vacataires, les volontaires et autres personnels sans perspective sérieuse de carrière sont des solutions efficaces à court terme mais dangereuses car elles font courir au système, le danger du « provisoire-définitif ».

Un accent particulier sera mis sur le dispositif de formation initiale et continue des enseignants. La formation initiale des enseignants sera une priorité. Les écoles et centres de formation des enseignants devront être créés au niveau central et décentralisé. Les Universités auront un rôle important à jouer dans la formation initiale et continue des enseignants.

Une attention particulière devra être accordée au profil de sortie du futur enseignant du post primaire. En plus des connaissances théoriques de bases, il devra se spécialiser et constituer une référence pour les apprenants.

Le dispositif de formation à distance sera exploré. Une attention particulière sera accordée à la motivation des enseignants. Plus que par le passé, la profession enseignante est en proie à de nombreuses difficultés qui rendent l'exercice du métier pénible et peu attrayant.

Il est essentiel de noter ici que le travail de formation doit se focaliser sur le changement aussi bien dans la connaissance en soi que dans les mentalités. Comme nous l'énoncions plus tôt **il est vain d'accroître sans transformer.**

6. Privilégier le caractère endogène des initiatives éducatives.

L'histoire des réformes dans les quatre pays étudiés nous apprend que les réformes qui ont réellement réussi à se pérenniser sont celles qui ont été générées de l'intérieur. A l'heure de la mondialisation il peut paraître un peu vain et suranné de se préoccuper de cet élément. Mais, au grand creuset qu'est devenu le monde il faut que chacun y apporte du sien et adapte à ses propres conditions ce qui vient d'ailleurs.

7. Réaliser que les réformes au post-primaire ne peuvent être pérennisées avec une approche éducative basée sur une politique de bas coûts.

La question de mobilisation des ressources est fondamentale. C'est peut-être en cela que l'ADEA a un rôle critique à jouer car il permet un meilleur rapprochement entre ceux qui possèdent les finances et les autres qui en ont besoin pour promouvoir leurs systèmes éducatifs.

BIBLIOGRAPHIE

Actes du colloque de la deuxième semaine culturelle nationale, Yaoundé, 13-20 mai 1985. Yaoundé, Cameroun.

Bah-Lalya, I. (1991). An Analysis of Educational Reforms in Post-Independence Guinea 1958-1985, Thèse de doctorat, Florida State University. Tallahassee, Florida.

Beeby, C. (1966). The Quality of Education in Developing Countries Cambridge: Harvard Press

Buchert, LENE (1994) Education in the Development of Tanzania 1919 – 1990. Dar Es Salaam, Tanzania.

Cameron, J. and W.A. Dodd (1970) Society, Schools and Progress in Tanzania Oxford: Pergamum

Décret N° 71-120 /C.P./MENCJS du 24 Juin 1971, portant décentralisation de l'enseignement ; (Cotonou, Bénin)

Demo 87, Ministère de l'Équipement et du Plan, Yaoundé, 1987.

Dossou-Yovo, Mencjs, Rapport de présentation du Décret portant décentralisation de l'enseignement. Porto Novo, Bénin.

Dossou-Yovo, Mencjs. Rapport de présentation du l'Ordonnance portant Loi d'Orientation de l'Education Nationale. Porto Novo Bénin.

Encyclopédie Universalise 2003. Guinée, CD-ROM

Fofana, Amara 1977. La Réforme de l'Enseignement 1958-1977, Institut Pédagogique National, document non publié. Conakry, Guinée.

Hamadou Adama, « L'enseignement privé islamique dans le Nord-Cameroun », Islam et Sociétés au sud du Sahara, Revue de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris, N° 13, pp. 7-40, 1999.

Institut National de la statistique, Annuaire statistique du Cameroun, 2004. Yaoundé Cameroun.

Lema, Elieshi, Marjorie Mbilinyi and Rakesh Rajani (2004) Nyerere on Education. Haki Elimu, E&D Limited and The Mwalimu Nyerere Foundation. Dar Es Salaam, Tanzania.

MEMGTP, MEMB, Bilan de l'Application du Programme National d'Edification de l'Ecole Nouvelle, (cinq ans d'expérience), Décembre 1980. Porto Novo, Bénin.

MEN, Programme National d'Edification de l'Ecole Nouvelle, ONEPI (1975), Cotonou, Bénin.

MENCJS, Politique à court terme de l'enseignement au Dahomey, (1971). Cotonou, Bénin.

MEPD, Bref Aperçu sur l'Education en République Populaire du Bénin (1977). Cotonou, Bénin.

MEPD, Coût et Financement de l'Enseignement, Première Partie, (1976). Porto-Novo, Bénin.

MEPD, L'École Nouvelle de 1972 à 1977 ; Cinq ans d'expérience. (1977). Porto-Novo, Bénin.

MEPD, Plan Triennal d'Etat de Développement Economique et Social (1977). Porto-Novo. Bénin.

Ministère de l'Économie et du Plan, 3ème plan du développement économique et social (1970). Yaoundé, Cameroun.

Morrison, David R. (1976) Education and Politics in Africa: The Tanzanian Case Montreal: Mcgill – Queen's University Press.

Nyerere, Julius K. (1956) "Statement to the U.N. Fourth Committee, 1956" in Nyerere: Freedom and Unity/Uhuru na Umoja Dar es Salaam: Oxford University Press. 40-47

Nyerere, Julius K. (1966) Nyerere: Freedom and Unity/Uhuru na Umoja Dar es Salaam: Oxford University Press.

Nyerere, Julius K. (1966a) "The power of teachers" Speech given at the Morogoro Teachers' College, 27th August 1966, in Lema, Elieshi, Marjorie Mbilinyi and Rakesh Rajani (edited) (2004) Nyerere on Education Dar es Salaam: Haki Elimu, E&D Limited and The Mwalimu Nyerere Foundation.

Nyerere, Julius K. (1969) "Speech delivered to the Tanzania African National Union (TANU) Conference on 28th May 1969."

Ordonnance N° 71-28 C.P. /M.E.N., du 24 Juin 1971, portant loi d'orientation de l'Education Nationale (1971). Cotonou, Bénin.

Ordonnance N°75-30 du 23 Juin 1975, portant loi d'Orientation de l'Education Nationale (1975) Cotonou, Bénin.

Perrenoud, Philippe 1998. « La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences » dans Revue des sciences de l'éducation (Montréal), 24, n°3, 487-514.

Plya, J. Bénin : Réforme de l'Education et implications Financières, Bulletin du NEIDA, Dakar, 1979.

Rapport sur les États généraux de l'Éducation nationale (1995). Yaoundé, Cameroun.

Recensement Général de la Population et de l'Habitat, (RGPH), (1976). Yaoundé, Cameroun.

Samoff, J. (1990) "Modernising a Socialist Vision: Education in Tanzania" in Carnoy, Martin and Joel Samoff; Education and Social Transition in the Third World. Princeton: Princeton University Press

Renaud S, et Mercier-Tremblay, Céline, La quête du Savoir. Essai pour une anthropologie de l'éducation camerounaise, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1982.

Touré, Ahmed Sékou (1976). « L'enseignement en République de Guinée » dans Revue RDA n° 99, 11-22. Conakry Guinée

Touré, Ahmed Sékou (1968). « La Révolution culturelle » dans Revue PDG-RDA, n° 27, 3-49. Conakry Guinée.

Touré, Ahmed Sékou 1976. « Les medersas -type de CER » dans Revue RDA, n° 99, 219-227. Conakry Guinée.

URT (1969) Tanzania Second Five – Year Plan for Economic and Social Development: 1st July, 1969 – 30th June, 1974. Vol.1: General Analysis Dar es Salaam: Government Printers

URT (2001) Education Sector Development Program: Primary Education Development Plan (2002 – 2006), Basic Education Development Committee (BEDC), Ministry of Education and Culture.

URT (2002) Basic Statistics in Education: 1997 – 2001 National Data Dar es Salaam: The Ministry of Education and Culture

URT (2006) Basic Education Statistics in Tanzania (BEST) 2002-2006 National Data Dar es Salaam: The Ministry of Education and Vocational Training

Wort, M.A.A. (1997) Distance Education and the Training of Primary School Teachers In Tanzania.

Wort, M.A.A.; J. Mrutu, J.; Kassi, F.; (1993) "Strengthening of In-Service Correspondence Education for Primary School Teachers in Tanzania" Ministry of Education and Culture, Tanzania and SIDA

LISTE DES ANNEXES

Information sur les principaux contributeurs	39
Contribution du Bénin	43
Contribution du Cameroun	65
Contribution de la Guinée	99
Contribution de la Tanzanie	131

Main Contributors' Biographical sketches

Ibrahima Bah-Lalya (Guinea)

Ibrahima Bah-Lalya (Guinea) is Senior Education Specialist and worked at the International Institute for Educational Planning (IIEP-UNESCO). He was professor at the University of Guinea for fifteen years (Gamal Abdel Nasser campus and University of Kankan), then Director of National Education in Guinea for eight years before completing his Doctor of Philosophy degree at Florida State University, USA. As a consultant with UNESCO, Bah-Lalya has coordinated the education component of the Special Initiative for Africa for several years, under the supervision of the UNESCO Director for Basic Education. He participated in developing major policies regarding education in sub-Saharan Africa and contributed to the preparation of regional events such as MINEDAF and the ADEA Biennials. His latest duties relate to coordinating the ADEA Working Group on Education Sector Analysis. From his research and involvement in development and education, Bah-Lalya has focused his interests on ways and means to redirect development endeavours towards less centralization, more grassroots involvement and effective participation of local communities in both program design and implementation. His joint work on the peer review exercise in Africa is aimed at pulling together African expertise and know-how in order to approach education development from a sub-regional/regional point of view, disseminate good practices, foster South-South cooperation and build networks of African expertise.

Joel Samoff (USA)

An experienced educator, researcher, and evaluator, Joel Samoff combines the scholar's critical approach and the experience of an international development adviser. With a background in history, political science, and education, he studies and teaches about education and development. From Kilimanjaro coffee farmers in Tanzania to militant bus drivers in Ann Arbor Michigan to the education activists of South Africa and Namibia, the orienting concern of his work has been to understand how people organize themselves to transform their communities. A faculty member at the Center for African Studies at Stanford University, he has also been a faculty member at the Universities of California, Michigan, and Zambia and has taught in Mexico, South Africa, Sweden, Tanzania, and Zimbabwe. He received an honorary doctorate from the University of Pretoria in 2005. Concerned with public policy as well as research, and especially with the links between them, Samoff works regularly with international agencies involved in African education. For several years he has served as the principal adviser for the multi-agency, multi-country Joint Evaluation of External Support to Basic Education. He is the North America Editor of the *International Journal of Educational Development* and serves on the Advisory Boards of the *Comparative Education Review* and *Development and Change*.

His publications include: "Institutionalizing International Influence," in Robert F. Arnove and Carlos Alberto Torres, editors (Boulder: Rowman & Littlefield, Third Edition, 2007), 47-77; "Education for All in Africa: Still a Distant Dream" (with Bidemi Carrol) in Robert F. Arnove and Carlos Alberto Torres, editors (Boulder: Rowman & Littlefield, Third Edition, 2007), 357-388. "Education Quality: The Disabilities of Aid" and *International Review of Education* 53, 5-6 (2007): 485-507

Ahmed Tidjane Diallo (Guinea)

Dr. Amed Tidjane Diallo is a professor of Mathematics in Guinea and the General Director of Guinea National Higher Institute of Education (ISSEG). He did his undergraduate Education in Guinea, holds a Doctoral degree from Saint Petersburg, Russia, and attended several training programs in France. He worked for several years in the Guinean Ministry of Education as Director of Higher Education and taught at the university before being appointed as Vice Chancellor of ISSEG. Dr. Diallo is member of several Associations including ERNWACA and has published extensively on topics related to Mathematics and Sciences in Africa.

Suleman Sumra (Tanzania)

Suleman Sumra is a retired professor of education. He did his undergraduate studies at the University of Dar es Salaam before going to Stanford University for doctoral studies. He began his carrier as a primary school teacher in a remote village in Tanzania. He joined University of Dar es Salaam in 1972 and taught for 30 years before retiring in 2002. He has carried out several evaluations, reviews and research in Tanzania, Zanzibar and region. Research interests include: language issues in education; political economy of education; education and national development, educational reform and practice. Has led or been consultant on a multitude of consultancies in Tanzania and Zanzibar (appraisals, reviews and evaluations) for different donor groups since the 1980s spanning primary and higher education.

Pulane Lefoka (Lesotho)

Pulane Lefoka is a member of staff of the National University of Lesotho. She is a Senior Lecturer based in this University's Institute of Education. Ms. Lefoka holds a Masters of Arts in Education on teacher education with a focus on curriculum and instruction. Courses undertaken at the Masters degree level included, Teacher Education, Program Evaluation, Strategic Planning, Action Research, Qualitative and Quantitative research methods and School Effectiveness and School Improvement. She has been involved in a number of research projects including consultancy research. She teaches Instructional technology and teaching methods in the Faculty of Education of the National University of Lesotho on part time. Ms Lefoka served as a Research Leader of the international research project: the Multisite Teacher Education research for Lesotho and regional research project on poverty alleviation initiative in the SADC member states. She led the task force on the formulation of the Lesotho policy on teacher education and training. Ms. Lefoka is the current acting coordinator for the Educational Research Network for Eastern and Southern Africa.

Thierry Claver HOUNTONDI (Bénin)

Thierry C. HOUNTONDI is a sociologist and a civil administrator. He has been working in the Bénin Ministry of Education for the last twenty years as a Planner in the Division of Planning, Prospective and at Resources. He is currently a Special Advisor to the Minister. Mr. Hountondji has been the focal person for ADEA in Bénin beginning in 1997. Lately, he has considerably contributed to most ADEA works in his country.

Hamadou Adama (Cameroun)

Hamadou Adama is Associate Professor of History at the University of Ngaoundéré, Cameroon. He received his PhD. in History from the University of Bordeaux III (France) in 1993 where he specialized in Islamic Education and Politics in Cameroon. He completed his French Habilitation and undertook some research (HDR) in 2004 in the Department of History at the University of Provence (France). He has since developed his scholarship to focus on issues related to Islamic Education in West

Africa with an emphasis on Cameroon and Lake Chad basin region. A laureate of the distinguished Five College African Scholars at the University of Massachusetts (spring 2004) a recipient of a Fulbright Fellowship at the University of California, Santa Barbara, Hamadou Adama is the author of numerous articles and books, including: *L'islam au Cameroun: entre tradition et modernité* (L'Harmattan Editions, Paris, 2004).

**Les effets sur le post-primaire
Des réformes éducatives de masse engagées au
Bénin durant la période postindépendance en
1971 et 1975**

Contribution du Bénin

Chef d'équipe:
Thierry Claver HOUNTONDJI
Sociologue
Point Focal de l'ADEA, Bénin

Contact : Ibrahima Bah-Lalya
lalyabah@excite.com
I.Bah-Lalya@iiep.unesco.org

Décembre 2007

SIGLES ET ABREVIATIONS

BEPC :	Brevet Elémentaire de Fin de Premier Cycle
BTED :	Bureau Technique d'Etudes et de Documentation
CAB :	Cabinet
CEG :	Collège d'Enseignement Général
CEMA :	Collège d'Enseignement Moyen Agricole
CEMG :	Collège d'Enseignement Moyen Général
CEP :	Certificat d'Etudes Primaires
CES :	Collège d'Enseignement Secondaire
CNER :	Conseil National de l'Education et de la Recherche
CP :	Conseil Présidentiel.
CPEPIP :	Centre Populaire d'Education, de Perfectionnement et d'Initiation à la Production
CPN1 :	Complexe Polytechnique Niveau 1
CPN2 :	Complexe Polytechnique Niveau 2
CPU :	Collège Polytechnique Universitaire
CUESS :	Comité pour l'Union des Enseignants du Secondaire et du Supérieur
ESTE :	Ecole des Sciences et Techniques de l'Education.
FACEN :	Front d'Action Commun des Elèves et Etudiants du Nord
INFRE :	Institut National Pour la Formation et la Recherche en Education
IPN-CRAP :	Institut Pédagogique National - Centre de Recherche et d'Application Pédagogique
MENCJS :	Ministère de l'Education Nationale, De la Culture, de la Jeunesse et des Sports
NEIDA :	Réseau d'Innovation Educative pour le Développement en Afrique
PIB :	Produit Intérieur Brut
SYNEECAD :	Syndicat National des Enseignants des Ecoles Catholiques du Dahomey
SYNEPDA :	Syndicat National des Enseignants des Ecoles Primaires du Dahomey
UGEED :	Union Générale des Elèves et Etudiants du Dahomey
CEAP :	Comité d'Etat d'Administration Provinciale
CRAD :	Comité d'Etat d'Administration de District
CPR :	Comité Provincial Révolutionnaire
CRD :	Comités Révolutionnaire de District
CRL :	Comité révolutionnaire local

INTRODUCTION

Le Bénin est classé dans la catégorie des pays qui ont engagé des réformes éducatives de masse au cours des années 1970.

Dans de la biennale 2008 de l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique dont le thème est l'éducation post-primaire, il a pris l'engagement de contribuer aux travaux du Groupe de Travail sur l'analyse sectorielle en Education qui a lancé une série d'étude dont l'objectif est de répertorier les expériences porteuses dont pourraient s'inspirer les Ministères de l'Education en Afrique afin d'améliorer l'enseignement post primaire.

La présente étude historique répond à cette problématique, étant donné que le Bénin a expérimenté des réformes qui sont riches de leçons et parfois des échecs dont pourraient s'inspirer les autres pays.

Conformément aux termes de référence, il s'agit de :

- Identifier et décrire les initiatives en matière de réforme
- Analyser les modifications de politique éducative
- Tirer les leçons applicables aux conditions actuelles d'éducation

L'étude est le résultat de l'analyse de deux réformes entreprises au cours des années 1970.

La démarche méthodologique a été marquée par trois étapes :

- 1) La phase de recherche documentaire : elle a consisté à rechercher les principaux documents (textes législatif et réglementaires, document de politiques qui ont sous tendu les deux réformes)
- 2) La phase d'interview : elle a consisté à interroger les acteurs et bénéficiaires des réformes qui ont apporté leur témoignage
- 3) La phase de rédaction

PLAN DE RESTITUTION

Les conclusions de l'étude s'articulent en trois grandes parties :

- 1- Description des Réformes
- 2- Analyse des Réformes
- 3- Leçons apprises et recommandations

I- DESCRIPTION DES RÉFORMES

Au Dahomey⁷ d'abord et au Bénin ensuite, le système éducatif a connu au cours des années 1970-80, deux réformes importantes dont le contexte, les motivations, l'ampleur et les procédures de mise en œuvre diffèrent beaucoup de l'une à l'autre.

Chronologiquement, il y a :

- la toute première réforme a été initiée dès 1966 et adoptée en 1971 par l'ordonnance 71-28 CP/MEN du 24 juin 1971, portant Loi d'orientation de l'Education nationale ; cette ordonnance est accompagnée du décret N° 71-120/CP/MENCJS du 24 juin 1971, portant décentralisation de l'enseignement.
- la seconde quant à elle, a été initiée en 1973 et adoptée en 1975 par Ordonnance N° 75-30 du 23 juin 1975, portant Loi d'orientation de l'Education nationale. Cette ordonnance est accompagnée de deux décrets : a) le décret N° 75-134 du 23 juin, portant composition, attributions, organisation et fonctionnement du Conseil national de l'éducation et de la recherche ; b) le décret N° 75-135 du 23 juin 1975, portant composition, attributions, organisation et fonctionnement des diverses commissions à caractère technique, notamment pour les programmes d'enseignement.

1.1 La Réforme éducative de 1971

Cette réforme a été élaborée sous la double autorité du Ministre dahoméen de l'éducation nationale d'alors, Edmond Dossou -Yovo, et de l'Inspecteur d'Académie représentant les autorités françaises en matière d'éducation au Dahomey, Grosse tête par des experts français notamment.

a) Contenu de la réforme :

La réforme éducative de 1971 est, jusqu'à cette date, la plus importante élaborée au Dahomey depuis la proclamation de son indépendance en 1960, soit 10 ans plus tard. Elle est intervenue après la Conférence d'Etats africains sur le développement de l'éducation en Afrique tenue à Addis-Abeba en 1961 qui a recommandé, entre autres, que le contenu de l'éducation réponde aux besoins du développement économique et social ; «à cet effet, les apprenants doivent acquérir dans les établissements secondaires et postsecondaires les divers types de formation spécialisée nécessaires pour le développement économique».

L'ordonnance N° 71-28 C.P. /M.E.NCJS, du 24 juin 1971, portant loi d'orientation de l'Education Nationale, complétée par le décret N° 71- 120/CP/MENCJS du 24 juin 1971, portant décentralisation de l'enseignement ont introduit de nouveaux concepts en éducation dont : **(1)** la ruralisation, **(2)** la décentralisation, **(3)** la démocratisation et **(4)** la régionalisation de l'enseignement. La mise en œuvre de cette Loi d'Orientation de l'Education Nationale a fait concevoir de nouvelles politiques éducatives relatives en particulier à l'accès, et à l'équité.

La décentralisation de l'enseignement se définit comme le transfert progressif aux Collectivités locales des compétences de l'Etat en matière de gestion administrative et financière des écoles primaires et des établissements de premier cycle de l'enseignement secondaire général notamment.

⁷ Dahomey, de la période coloniale jusqu'à la fin de la période néocoloniale ; Bénin à partir du 30 novembre 1975.

La régionalisation de l'enseignement se définit comme la forme de réalisation et de matérialisation effective de la décentralisation, l'organisation structurelle, administrative et fonctionnelle de la décision politique de décentralisation.

La démocratisation de l'enseignement est l'ouverture de l'école à toutes les couches sociales sans discrimination aucune ; c'est aussi le rapprochement de l'école des parents pour leur faciliter l'inscription et le suivi de leurs enfants dans les établissements scolaires sans que cela nécessite de leur part des charges financières qu'ils ne seraient pas en mesure de supporter.

La ruralisation est une innovation de la réforme de 1971 ; elle traduit dans les actes les recommandations de la Conférence d'Addis-Abeba relative à la nécessité d'édifier désormais un système éducatif qui prenne en compte les réalités africaines et se destine en priorité à la promotion du développement économique et social de l'Afrique.

L'opérationnalisation de ces politiques a eu d'importantes conséquences dans les sous-secteurs de l'enseignement primaire et post primaires comme les enseignements secondaire général, technique et professionnel.

b) la mise en œuvre de la réforme de 1971 et leçons apprises.

La mise en œuvre de cette réforme qui a débuté à la rentrée scolaire 1971-1972, a été très brève. En effet, l'absence d'adhésion de la plupart des usagers de l'école aux finalités, aux objectifs et aux procédures de mise en œuvre de cette réforme a entraîné sa mise en veilleuse d'abord et son abrogation ensuite.

La réaction de la société :

Dès la promulgation de la Loi d'Orientation de l'Education Nationale et dès l'adoption du décret d'application portant décentralisation, de vives réactions ont été enregistrées par certaines composantes de la société notamment , les élèves et étudiants organisés dans l'Union Générale des Elèves et Etudiants du Dahomey (**UGEED**), le Front d'Action Commun des Elèves et Etudiants du Nord (**FACEEN**) ; les organisations de jeunesse, les associations représentatives des parents d'élèves, les organisations des travailleurs des villes et des campagnes dont en particulier les organisations syndicales des enseignants de tous ordres tels que le Syndicat National des Ecoles Primaires Publiques du Dahomey (**SYNEPDA**), le Syndicat National des Enseignants des Ecoles Catholiques du Dahomey (**SYNEECAD**), le Comité pour l'Union des Enseignants du Secondaire et du Supérieur (**CUESS**), etc.

Les raisons du rejet de la réforme

Somme toute, ces organisations et associations reprochent au Gouvernement, entre autres :

- de ne les avoir pas associées à l'élaboration de la Loi ou de ne les avoir pas tout au moins consultées avant son adoption par le Conseil des ministres ;

- d'avoir opéré dans la clandestinité et de façon « bureaucratique » avec l'appui de la France représentée par l'Inspecteur d'Académie, M. Grosse tête et par des experts français ;
- de vouloir leur imposer une réforme néocoloniale, étrangère aux aspirations profondes du peuple dahoméen, mais conforme dans son essence aux intérêts de l'ancienne puissance coloniale : « La réforme de l'enseignement intervenue en 1971 en est une expression. Dénoncée et combattue par toutes les couches du peuple béninois, elle a été condamnée à l'échec « faute d'être sous-tendue par un projet mobilisateur de société....Cette réforme ne peut donc être prise que pour qu'elle est c'est-à-dire « une vaste imposture, un repoussoir, une manière de générer une crise permanente en l'aggravant. Celle qui consacre la satellisation et l'extraversion d'un enseignement qui a longtemps été un précieux auxiliaire de l'économie de traite »⁸ ;
- de vouloir supprimer le 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire des Lycées qui, par définition, sont des établissements d'enseignement secondaire devant nécessairement comporter le premier et le second cycle secondaires sous peine de cesser d'être des Lycées ;
- de vouloir supprimer les bourses d'études dans le secondaire pour avoir les moyens de construire et d'équiper les CES qu'elles rejettent au profit des CEG qui existent déjà ;
- de vouloir, en réalité, opposer les élèves des zones rurales à ceux des zones urbaines, et de créer une fracture sociale en introduisant dans l'enseignement la notion de *ruralisation*, dont le lieu d'application privilégié se trouve, non pas dans les villes, mais à la campagne ;
- de vouloir, en réalité, se décharger sur les parents d'élèves en transférant ses responsabilités aux Collectivités locales en ce qui concerne le financement des infrastructures et des équipements des écoles primaires publiques et des Collèges d'Enseignement Secondaire.

Dès 1973, cette réforme que d'aucuns préfèrent désigner sous le vocable de « réformette » a été remplacée par une autre beaucoup plus radicale et plus complète connue sous l'appellation du Programme de l'Ecole Nouvelle.

2. La réforme éducative de 1975

a) Contenu de la réforme :

Officiellement dénommée « *Programme national d'édification de l'Ecole Nouvelle* », cette deuxième réforme éducative, a été élaborée, adoptée et promulguée par l'Ordonnance N° 75-30 du 23 juin 1975, portant loi d'Orientation de l'Education Nationale ; elle a été mise en œuvre dans l'ambiance de ferveur révolutionnaire enclenchée par le coup d'Etat du 26 octobre 1972.

⁸ MEN, Programme National d'Edification de l'Ecole Nouvelle, INFRE, Porto-Novo, 1983, Page 39.

C'est le projet de société de type socialiste qui a servi de toile de fond à l'élaboration et à l'adoption de l'Ordonnance qui stipule clairement :

- l'école doit être conforme à la politique nouvelle d'indépendance nationale ;
- l'école doit être démocratique et populaire, obligatoire et gratuite, publique et laïque ;
- l'un des objectifs fondamentaux de l'Ecole Nouvelle étant la liaison de l'école avec la vie, le contenu de l'enseignement devra garantir entre autres, un enseignement fournissant aux masses la possibilité d'appréhender le monde moderne et les moyens de transformer le milieu à partir des langues nationales, des valeurs tant nationales qu'universelles (scientifiques et culturelles) ; elle doit donc former pour le milieu, par le milieu et dans le milieu ;
- la gestion de l'école doit être démocratique et être perçue comme une tâche essentiellement nationale dont l'exécution appelle impérieusement la conjugaison de tous les efforts sur le plan national, et la nécessité absolue d'y associer toutes les couches de la société et d'utiliser toutes les compétences disponibles ;
- que la structure de l'école nouvelle doit être au service du développement national intégral.

La réforme de 1975 s'est caractérisée par son option progressiste anticolonialiste ; par l'enracinement de l'école dans le milieu. Elle a renforcé les options de la réforme de 1971 comme la ruralisation de l'enseignement sous forme de production scolaire, la démocratisation de l'enseignement, la décentralisation et la régionalisation de l'administration scolaire et le financement de l'école.

b) la mise en œuvre de la réforme de 1975 et les leçons apprises

La réforme a été appliquée de 1975 jusqu'à la veille de la conférence nationale intervenue en 1990. De profondes mutations sont intervenues au cours de la période considérée.

Sur le plan de la gestion du système éducatif, deux types de structures ont été mises en place : (1) le Conseil National de l'Éducation et la Recherche (CNER) et les commissions techniques qui étaient chargées de la conception, de l'exécution et du contrôle ; (2) les structures d'application qui regroupaient les ordres d'enseignement. Il y avait deux degrés d'enseignement qui regroupaient le premier degré et l'enseignement technique professionnel et l'enseignement para péri et post scolaire.

Les premiers ordres d'enseignement touchés par la réforme sont l'enseignement maternel, l'enseignement de base ou primaire et l'enseignement moyen général, technique et professionnel.

Les mesures immédiates prises dès 1974, année d'adoption des travaux de la Commission de réforme de l'éducation nationale, sont les suivantes :

- dans le sens de la démocratisation et de la laïcisation de l'école, toutes les écoles maternelles et primaires privés confessionnels d'abord, tous les établissements

d'enseignement secondaire ensuite ont été prises en charge par l'Etat. Les maîtres et professeurs sont intégrés à la Fonction Publique. Les uns sont maintenus dans l'enseignement compte tenu de leurs qualifications professionnelles ; les autres non qualifiés pour continuer d'enseigner sont répartis dans les autres services de l'Etat ;

- réduction de la durée des cycles d'études dans le premier degré qui comprend l'enseignement maternel, l'enseignement primaire et les enseignements secondaires ; changement de calendrier scolaire et universitaire, élaboration des programmes d'enseignement ;
- introduction de la production scolaire qui doit être assurée par les coopératives scolaires ;
- initiation à la production artisanale dans certains collèges et développement de l'enseignement technique et professionnel ;
- mise en œuvre de l'intégration de l'école dans le milieu avec l'opération « Education et Développement » ;
- création des coopératives scolaires de production dans tous les établissements d'enseignement scolaires. Ces coopératives ont l'obligation de subvenir à raison de 20% aux dépenses de fonctionnement de l'école ;
- introduction des langues nationales dans les programmes d'enseignement.

Mise en œuvre de 1975 à 1989, la réforme a fait l'objet d'une évaluation à mi-parcours intervenue en 1981 suite aux insuffisances enregistrées dans le processus de mise en œuvre et qui ont provoqué la désapprobation des usagers de l'école.

Elle a subi quelques contestations à propos des aspects énumérés ci –après :

- (1) La production scolaire dans les écoles ;
- (2) la réduction du nombre d'années dans les cycles de l'enseignement secondaire ;
- (3) le calendrier scolaire qui était calqué sur celui des établissements d'enseignement agricole. Il a été aligné sur celui des collèges de formation agricole dont les activités pédagogiques et de production démarrent le 15 février de chaque année pour prendre fin le 15 décembre.

II- ANALYSE DES RÉFORMES

2-1. L'ANALYSE DE LA RÉFORME DE 1971

2-1-1 Politique et gouvernance

La réforme de 1971 a été conçue et mise en œuvre dans un contexte politique marqué par la récurrence des coups d'Etat militaires et par l'avènement du régime du Conseil Présidentiel composé de trois anciens présidents de la République qui se relaient à la tête de l'Etat tous les deux ans.

Les partis d'opposition, les syndicats ont joué pleinement leur rôle de contre pouvoir. Il y avait une instabilité sur le plan politique.

Elle a prôné les principes de gestion participative dans lequel les collectivités locales et les usagers de l'école étaient associés à la gestion des établissements. Les concepts de démocratisation et de décentralisation avaient leur place dans l'élaboration de la politique éducative.

2-1-2 Curriculum

La révision des curriculums figurait dans l'agenda de la réforme. Il a été mis en place une commission spéciale dénommée « Commission Nationale de Réforme des Horaires et des Programmes ». Cette Commission n'a pu fonctionner à cause de la brièveté de la réforme. Il faut noter cependant la volonté de revoir les programmes qui, pour l'essentiel, étaient calqués sur ceux de l'ancienne puissance coloniale.

La seule innovation mise en œuvre bien avant la promulgation de la loi sur l'Orientation de l'éducation nationale est relative à la ruralisation de l'enseignement. Elle joue un rôle essentiel dans l'adaptation de l'école au milieu et dans la participation de l'école au développement économique et social.

Accès et équité

La réforme de 1971 a mis l'accent sur l'accès et l'équité dans le post primaire. Des mesures encourageantes et parfois « impopulaires » ont été prises en vue de l'instauration de l'égalité des chances et de la suppression à terme des discriminations ethniques, de sexe et des disparités interrégionales. Elles concernent :

- (1)** la création de Collèges d'enseignement moyens agricoles CEMA et de Cours d'enseignement secondaire ;
- (2)** la suppression progressive des classes du premier cycle dans les Lycées ;
- (3)** la suppression des bourses et leur reconversion en crédits de construction et d'équipement d'infrastructures scolaires.

Il se posait déjà à cette époque les problèmes du genre dans le secteur de l'éducation ; le pourcentage des filles scolarisé était de 32% dans le primaire, 30% dans le secondaire et 8% dans le supérieur.

Les établissements privés d'enseignement contribuaient de façon significative à la scolarisation dans le post primaire. Selon les statistiques il y avait 37 cours secondaires privés pour 31 collèges publics en 1971 ; 7 913 élèves étaient inscrits dans les collèges privés sur un total de 19 584 d'élèves inscrits au secondaire. Ces établissements recevaient une subvention de la part de l'Etat qui se traduisait par le paiement des salaires des professeurs.

Personnel enseignant et développement des compétences

Le système éducatif dahoméen bénéficiait de l'appui des coopérants français qui intervenaient pour la plupart dans les collèges. Il y avait 15% de professeurs étrangers dans le premier cycle et 43 % au second cycle. Le niveau de qualification des enseignants était jugé satisfaisant pendant la période ; 68 % des enseignants étaient qualifiés dans le primaire pour 40% au premier cycle du secondaire et 80 % au second cycle du secondaire.

La formation professionnelle des personnels enseignants du premier et du second degré était assurée par les Ecoles Normales, l'Institut Pédagogique National, Centre de Recherche et d'Application Pédagogiques (IPN-CRAP), le Bureau Technique d'Etudes et de Documentation (BTED) et l'Université. Un département de l'Education est créé à l'Université ; il est chargé en particulier d'inspirer les travaux des organismes de formation.

L'IPN-CRAP, le BTED et l'Université s'occupent de la formation permanente des personnels enseignants des divers ordres d'enseignement. L'IPN-CRAP, outre son rôle primordial de recherche et de conception, assure la production et la diffusion de documents écrits et sonores et l'animation pédagogique permanente en liaison avec les Ecoles normales et le BTED qui a pour mission de réaliser les différentes actions de ruralisation, d'inciter dans ce domaine à une action continue de réflexion sur les programmes, les méthodes et les horaires, liaison avec les Ecoles Normales et l'IPN-CRAP, la formation du personnel d'encadrement pour la ruralisation de l'enseignement.

Le BTED participe en particulier à la Commission de Réforme de l'Enseignement en vue d'intégrer toutes les activités de ruralisation dans l'enseignement.

Une des insuffisances de la réforme est l'inexistence de politique de recrutement et de formation des gestionnaires du système éducatif tant au niveau central qu'au niveau déconcentré. Les gestionnaires au niveau central, que ceux qui dirigent les établissements d'enseignement ne reçoivent pas de formation spécifique. L'accent a été mis sur les personnels enseignants.

2-1-3 Ressources Financières et Infrastructures

En 1970, le système éducatif dahoméen était déjà confronté aux difficultés financières.

Selon le document de politique à court terme de l'enseignement au Dahomey, le Budget de l'Education en 1970 (en milliers de francs CFA se présentait comme suit :

N°	DESIGNATION	MONTANT	POURCENTAGE
1	Dépenses de Personnel	1 829 343	70 %
2	Dépenses de Matériel	75 858	3 %
3	Subvention à l'Enseignement Privé	188 500	7 %
4	Bourses et secours hors A.O	140 000	6 %
5	Bourses d'Enseignement Supérieur	113 000	5 %
6	Bourses d'Enseignement Secondaire	250 000	9 %
	TOTAL	2 596 701	100 %

Le montant global du budget de l'éducation représentait 26,39 % du budget national, gestion 1970.

Des options ont été envisagées par rapport à cette impasse budgétaire :

La loi a réparti le financement de la réforme entre l'Etat et les Collectivités locales. L'Etat supporte les salaires des enseignants, en lieu et place des Collectivités locales, ce sont les associations des parents d'élèves qui ont la charge des écoles primaires et des collèges d'enseignement secondaire.

Il a été envisagé :

- ✓ la suppression des crédits accordés aux boursiers de Lycées et cours secondaire d'un montant de 250 millions qui devrait servir pour la construction de nouveau collège ;
- ✓ les traitements du personnel seraient à la charge du budget national ;
- ✓ la départementalisation des dépenses en matériel ;
- ✓ les dépenses de construction, d'équipement et de fonctionnement seraient à la charge des départements. *« Cette façon de procéder permettrait en outre aux responsables départementaux de programmer le développement de la scolarisation de leur région, non seulement en fonction de la nécessité d'améliorer la faiblesse de certains taux de scolarisation, mais aussi en fonction de leurs possibilités financières. »*⁹

2-2. L'ANALYSE DE LA RÉFORME DE 1975

2-2-1. Politique et gouvernance

La réforme de 1975 est intervenue dans un contexte politique marqué par la dictature d'un parti unique. Le Bénin faisait partie des pays africains qui ont choisi le socialisme scientifique comme voie de développement et l'idéologie marxiste-léniniste comme guide philosophique. L'instance de décision s'est ainsi déplacée du

⁹ Déclaration du Ministre de l'Education, in document de politique à court terme de l'enseignement au Dahomey.

Gouvernement aux organes supérieurs du Parti que sont le Comité central du parti et son Bureau politique. Aucune décision ne peut être prise par les ministères et les services techniques en charge de l'éducation sans l'avis de ces instances qui se sont imposées comme unique centre de décision.

Les options de la réforme de 1971 comme la ruralisation, la démocratisation, la décentralisation et de l'enseignement ont été réinstaurées. La ruralisation s'est traduite par la production scolaire dans les coopératives scolaires et universitaires.

Sur le plan de la gestion du système éducatif, on a assisté au schéma des pays du bloc socialiste avec un sommet fort et des démembrements au niveau local. Les organes locaux du pouvoir d'Etat comme les CEAP (Comité d'Etat d'Administration Provinciale), les CEAD (Comité d'Etat d'Administration de District) les CPR (Comité Provincial Révolutionnaire), les CRD (Comités Révolutionnaire de District), les CRL (Comité révolutionnaire local) avaient pouvoir de débattre des problèmes de l'éducation.

De même la mise en place de Coopérative scolaire et universitaire dans tous les établissements publics et privés de la République ainsi que de divers conseils dans les établissements scolaires offraient une occasion aux élèves de s'initier aux principes élémentaires de gestion et l'apprentissage du leadership.

2-2-2. Curriculum

La réforme des programmes a été une préoccupation majeure de la réforme conformément au contexte du moment ; de nouveaux programmes d'enseignement ont été conçus, élaborés et mis en œuvre. De nouvelles matières sont introduites comme l'idéologie, la production agricole, et les langues nationales dans l'enseignement secondaire notamment. La matérialisation de ces concepts a consisté à créer dans tous les établissements scolaires et universitaires des coopératives de production. La forme la plus rationalisée de la production à l'école et à l'université dont l'objectif premier est de lier l'école à la vie en préparant déjà l'enfant à la formation professionnelle sous forme est représentée par l'installation dans certains établissements à titre expérimental, grâce à la coopération suisse, d'ateliers d'apprentissage de métiers tels que la soudure, la menuiserie, la mécanique et la maçonnerie. Dans la même rubrique les sessions de coopérative scolaire instaurées les vendredi soir était un creuset idéal de développement des talents des élèves et un transit avec le monde scolaire et la vie active. Les apprenants étaient initiés à la culture, à l'art plastique, à la musique, au théâtre, au sport.

2-2-3 Accès et équité

La prescription constitutionnelle de l'obligation et de la gratuité de l'école surtout de l'école primaire, a été réaffirmée par la loi d'orientation de l'éducation nationale ; elle a donné lieu à la poursuite intensive de la politique de création d'établissements d'enseignements secondaires déjà entamée avec la réforme de 1971 en vue de satisfaire la demande éducative très élevée du fait de la multiplication des écoles primaires ; elle a également donné lieu à la lutte contre les forces féodales en vue de la libération des filles en particulier et de leur inscription dans les écoles.

L'égalité des chances entre les sexes a moins préoccupé que la lutte contre les disparités régionales et interrégionales. La suppression progressive des bourses

d'études et leur conversion en secours scolaires a permis à de nombreux élèves d'être financièrement « secourus ». En 1980, le nombre de secourus était de 82.111 contre 51.310 en 1977, soit 58% du nombre total des élèves. En 1979, 13 cantines scolaires ont été créées dans 13 CEG à titre expérimental pour 4207 rationnaires dont 1.179 pour la Province la plus déshéritée et 528 pour la Province la plus favorisée. En 1975 sur 8400 inscrits en 1^{ère} année de niveau 1, 2442 étaient des filles ; en 1980, 6901 filles étaient inscrites en 1^{ère} année sur 25.901 élèves. En 1^{ère} année Niveau II, en 1975 on comptait 789 filles sur un effectif scolaire de 2744 élèves tandis qu'en 1980 on comptait 1.224 filles pour 5.268 élèves.

2-2-4 Personnel enseignant et développement des compétences

Le besoin en personnel enseignant devenait important par rapport à l'augmentation de la demande éducative d'autant que le Gouvernement a mis fin aux accords de coopération avec la France dans le domaine de l'enseignement et que le recrutement des Coopérants français travaillant dans les Lycées et Collèges a été suspendu. Si une Ecole Normale Supérieure a été créée pour former des professeurs de niveau I et même de niveau II, sa capacité d'accueil est en deçà des besoins réels en professeurs.

L'Etat a dû recourir à des solutions alternatives qui consistaient à utiliser des personnels autres que les enseignants ordinaires. Ainsi les étudiants en fin de premier cycle, les bacheliers de l'enseignement secondaire et tous les cadres moyens ou supérieurs en fin d'études ou de formation à l'intérieur comme à l'extérieur du pays ont été mobilisés pour enseigner pendant un an dans les établissements d'enseignement secondaire.

Par ailleurs, de nombreux cadres non enseignants déjà en fonction dans des services autres que ceux de l'éducation ont été mis à la disposition des ministres chargés de l'enseignement pour enseigner soit à l'université soit dans les Lycées et Collèges.

Comme dans le cas de la réforme précédente, les efforts ont été concentrés sur les personnels enseignants. Il n'y avait pas de politique de recrutement et de formation des gestionnaires du système éducatif.

2-2-5 Ressources financières

Le coût de la réforme a été évalué à la somme 40 milliards de francs. Les sources et les mécanismes de financement de la mise en œuvre du programme de l'école nouvelle ont été prévus. Les sources sont les suivantes : (1) la contribution du budget national ; (2) la contribution des parents (phase transitoire) ; (3) la contribution des collectivités sous forme d'investissement humain et de participation financière ; (4) les souscriptions volontaires et nationales ; (5) les emprunts nationaux et extérieurs ; (6) l'autofinancement des écoles devenues unités de production ; (7) la contribution des sociétés d'Etat ; (8) l'exploitation rationnelle des structures existantes ; (9) la contribution des sociétés de la place ; (10) les aides extérieures.

Mais le principe de base retenu est celui qui consiste à compter d'abord sur ses propres forces et sur « l'initiative créatrice des larges masses laborieuses ». Il a prévalu avec la création, dès le départ, d'un « Compte Spécial Ecole Nouvelle » dans les écritures du Trésor public. Il est approvisionné, entre autres, par les ressources issues de la suspension des diverses primes et indemnités allouées à tous ceux qui de

par leur fonction politique, administrative ou technique, y ont droit. C'est ce Compte qui a permis d'élaborer les programmes d'enseignement et les documents d'accompagnement.

Dans la réalité, la réforme n'a pas suffisamment bénéficié de l'appui de la communauté internationale et l'aide des pays du bloc communiste n'a pas été à la hauteur des espérances.

IV – LECONS APPRISES ET RECOMMANDATIONS

Les leçons apprises et les recommandations seront classées dans quatre grandes catégories :

1. sur le plan de la gestion
2. sur le plan des programmes
3. sur le plan de la politique des ressources humaines
4. sur le plan financier.

o **Sur le plan de la gestion :**

Les deux réformes ont eu le mérite d'avoir introduit les concepts fondamentaux de gestion qu'on retrouve dans la plupart des démocraties et dans la majorité des politiques éducatives élaborés par les Etats : la démocratisation, la décentralisation la déconcentration, la régionalisation, l'implication des collectivités dans la gestion de l'école, le caractère laïque l'équité et la gratuité de l'école. Ces concepts s'adaptent dans l'environnement actuel et sont repris dans les textes de références (constitution, document de politique éducative et autres).

Considérés comme les corollaires de la démocratie, ils méritent d'être poursuivis et approfondis.

Leur mise en œuvre s'est traduite par la création des établissements d'enseignement dans les campagnes, la décentralisation des structures éducatives, l'implication des communautés dans la gestion administrative et financière.

L'exemple de la création d'un Conseil National de l'Education et de la Recherche créé par l'Ordonnance 75-30 du 23 juin 1975 est une réalité dont pourrait s'inspirer les Ministère en charge de l'Education. Composé de 26 membres, ce Conseil avait le mérite de réunir la plupart des acteurs et usagers de l'école : les représentants du pouvoir législatif, de l'exécutif (la plupart des Ministères) les représentants de la société civile (parents d'élèves, professeurs). Il n'existe pas à ce jour une structure semblable qui statue sur les questions éducatives.

La complexité et le caractère transversal des questions éducatives militent pour la mise en place d'un organe similaire.

Sur un autre plan, la gestion du système éducatif n'a pas accordé beaucoup de place au développement de l'institutionnel. Il n'a pas été élaboré une véritable politique de développement des structures du Ministère de l'Education. La conséquence est la faible capacité de conservation des archives de l'éducation. La gestion des systèmes éducatifs passe aujourd'hui par la nécessité de conserver et d'archiver tous les actes administratifs et tous les documents pédagogiques pris et produits afin de permettre la progression effective dans la réalisation des objectifs assignés.

Sur le plan de la gestion des établissements d'enseignement, un partenariat avec les promoteurs privés d'enseignement est indispensable. L'offre éducative publique est

limitée et ne peut répondre à la demande sans cesse croissante. Un cadre juridique définissant les modalités du partenariat sera élaboré.

- ***Sur le plan des programmes :***

Les deux réformes ont œuvré pour un programme axé sur les réalités endogènes. L'objectif poursuivi était d'améliorer le profil de sortie des apprenants afin qu'ils ne soient coupés des réalités de leur milieu. « L'école Nouvelle est intégrée au milieu social national A cet effet, l'accent a été mis sur la ruralisation l'introduction du civisme, la production scolaire, l'utilisation des langues nationales dans les programmes d'enseignement.

Il existe des aspects dont pourraient s'inspirer les systèmes éducatifs contemporains :

L'introduction des langues nationales dans le système d'enseignement et leur valorisation sont des questions d'actualité qui méritent l'attention de la communauté éducative. Il s'avère nécessaire de passer des phases expérimentales et intellectualistes d'introduction des langues dans les programmes d'enseignement aux phases de mise en œuvre réelle à des échelles plus grandes afin que les langues africaines ne disparaissent au profit des langues étrangères, quelle que soit l'importance de ces dernières.

De la nécessité de l'introduction des cours de civisme et de patriotisme dans les programmes d'enseignement dans le post primaire. La réforme de 1975, a accordé une place aux cours d'idéologie qui étaient dispensés dans les collèges d'enseignement. Hormis, l'aspect dogmatique qui imposait l'unicité de pensée, cet enseignement avait pour objectif de développer les valeurs citoyennes de civisme et de patriotisme chez les apprenants dans les écoles et dans toutes les entités de formation. L'instauration d'un tel enseignement de nos jours dont le contenu sera défini en temps opportun constituerait une excellente occasion d'inculquer aux apprenants les valeurs citoyennes dans un contexte de démocratie. Tout le monde s'accorde à dire que la jeunesse actuelle a besoin de référence sur le plan moral.

- ***De l'introduction d'un enseignement sur la production scolaire***

Les réformes de 1971 et celle de 1975 ont mis en œuvre l'introduction de la ruralisation et les cours de production scolaire dans les programmes d'enseignement. Les coopératives scolaires et universitaires ont été des occasions exceptionnelles de développement des potentialités, de développement des talents et de l'apprentissage du leadership des apprenants.

L'introduction de ces cours dans les programmes actuels serait salubre, étant donné qu'il n'existe aucun cadre semblable à l'exemple précité.

- ***Sur le plan de politique des ressources humaines***

Il a été noté des insuffisances dans les politiques précédentes. Elles sont relatives à l'absence de plan de recrutement et de renforcement de capacité des gestionnaires du système éducatif, au recours à l'utilisation massive des personnels non enseignants, à la fermeture des écoles normales de formation des instituteurs et l'école Normale

qui formait les professeurs du premier cycle et du second cycle suite au gel de recrutement des fonctionnaires dans l'administration.

La priorité était beaucoup plus axée sur l'amélioration de l'offre éducative dans les divers ordres d'enseignement et la réduction des inégalités.

Les recommandations dans ce cadre seront :

1. Des plans de recrutement et de renforcement des capacités des gestionnaires des systèmes éducatifs aussi bien au niveau central que déconcentré devront être intégrés lors de l'élaboration et la mise en œuvre des politiques dans les Ministères en charge de l'éducation. La recherche de la performance exige que les structures de l'éducation soient gérées par des spécialistes qui sont chargées de l'élaboration, de la mise en œuvre et du suivi des politiques éducatives.
2. Des solutions durables relatives à la professionnalisation du corps enseignants s'imposent qui devrait être une vocation et non un tremplin pour d'autres professions. A cet effet, la multiplication des écoles de formations des enseignants doit être priorisés.

○ ***Sur le plan du financement***

Les problèmes financiers ont constitué de tout le temps, la pierre d'achoppement des différentes réformes. Cela traduit le coût de l'éducation qui est élevé. Des mesures particulières relatives à l'implication des collectivités ont été envisagées ; mais elles ont prouvé leur limite.

Mais le contexte a évolué, la communauté internationale et les partenaires au développement désireux d'aider les ministères africains sont plus nombreux que par le passé.

Des stratégies de mobilisation sous tendu par la capacité des gestionnaires sera la priorité.

CONCLUSION

Les réformes de 1971 et 1975 ont jeté les bases fondamentales de la réflexion en analyse sectorielle. Les politiques éducatifs élaborés se sont inspirés dans l'ensemble des réflexions faites.

Elles contiennent bien des aspects qui seront exploités et appliqués dans le post primaire de nos jours.

DOCUMENTATION

Décret N° 71-120 /C.P./MENCJS du 24 Juin 1971, portant décentralisation de l'enseignement ;

DOSSOU-YOVO, M. Rapport de présentation du Décret portant décentralisation de l'enseignement ;

DOSSOU-YOVO, MENCJS, Rapport de présentation du l'Ordonnance portant Loi d'Orientation de l'Education Nationale ;

MEMGTP, MEMB, Bilan de l'Application du Programme National d'Edification de l'Ecole Nouvelle, (cinq ans d'expérience), Décembre 1980 ;

MEN, Programme National d'Edification de l'Ecole Nouvelle, ONEPI, Cotonou, 1975 ;

MENCJS, Politique à court terme de l'enseignement au Dahomey, Janvier 1971 ;

MEPD, Bref Aperçu sur l'Education en République Populaire du Bénin, Mai 1977 ;

MEPD, Coût et Financement de l'Enseignement, Première Partie, Porto-Novo, Août 1976 ;

MEPD, L'Ecole Nouvelle de 1972 à 1977, (5 ans d'expérience), Porto-Novo, Novembre 1977 ;

MEPD, Plan Triennal d'Etat de Développement Economique et Social, Porto-Novo, Novembre 1977 ;

Ordonnance N° 71-28 C.P. /M.E.N., du 24 Juin 1971, portant loi d'orientation de l'Education Nationale ;

Ordonnance N°75-30 du 23 Juin 1975, portant loi d'Orientation de l'Education Nationale ;

PLYA, Jean, Bénin : Réforme de l'Education et implications Financières, Bulletin du NEIDA, Dakar, 1979.

ENCADRE

-*-*-

Données générales en 1970 :

Estimée à 2 718 000 habitants, 12% de la population vivait en milieu urbain et 87% en milieu rural.

Le TBS était de 30% au primaire et 6% dans le secondaire. L'effectif du primaire était de 178 000 élèves et de 21 000 dans le secondaire général et de 6000 dans l'enseignement technique dont 4100 pour la formation professionnel agricole.

Le pourcentage des filles scolarisé était de 32% dans le primaire, 30% dans le secondaire et 8% dans le supérieur.

Le niveau de qualification des enseignants était satisfaisant dans l'ensemble.

15% des professeurs intervenant au premier cycle du secondaire étaient des étrangers, contre 43% au 2^{ème} cycle et 0% pour le primaire. 68% des enseignants étaient qualifiés dans le primaire pour 40% au premier cycle du secondaire et 80% au second cycle du secondaire.

De 1972 à 1989, les politiques élaborées ont d'impact sur la demande éducative et l'offre ; l'effectif des élèves a considérablement augmenté, il s'en est suivi des mesures d'accompagnement comme le recrutement des enseignants et la construction d'infrastructure au post primaire.

Le taux de promotion était faible dans l'ensemble, particulièrement au cours de la mise en œuvre de la réforme de 1975.

Année	% Réussite BEPC
1975	36,77 %
1976	24,16%
1977	28,17%
1978	21,99%
1979	42,71%
1980	21,45%
1981	28,06%
1982	11,44%
1983	11,28%
1984	4,05%
1985	2,22%

Année	% Réussite BAC
1970	59,42
1971	63,20
1972	61,76
1973	64,88
1974	36,00

1975	48,18
1976	40,66
1977	29,76
1978	28,27
1979	27,17
1980	23,34
1981	17,57
1982	16,70
1983	08,18
1984	08,18
1985	12,27
1986	16,42
1987	11,98
1988	26,13

Les effets sur le post-primaire
des réformes éducatives de masse engagées
durant la période postindépendance au
Bénin, Cameroun, Guinée et Tanzanie

Contribution du Cameroun

Par

Yakouba Yaya, Ministère de l'Éducation de Base, Yaoundé, Cameroun
Hamadou Adama, Université de N'Gaoundéré, N'Gaoundéré, Cameroun

Contact : *Ibrahima Bah-Lalya*
lalyabah@excite.com
I.Bah-Lalya@iiep.unesco.org

Décembre 2007

Plan de restitution

Note de Synthèse	65
Introduction Générale	68
La ruralisation de l'enseignement primaire au Cameroun	70
Analyse des réformes	86
Recommandations	93
Conclusion générale	95
Bibliographie	96

Note de Synthèse

a. Contexte et déroulement des réformes éducatives du Cameroun des années 1960-72

Au moment de son accession à l'indépendance le 1^{er} janvier 1960, le Cameroun hérite d'un système éducatif à caractère élitiste reposant essentiellement sur le secteur privé avec une forte présence d'enseignants étrangers au cycle secondaire. Dès lors, le défi était pour le pays d'entreprendre une véritable mutation de ce système afin de le rendre public, endogène et de masse. Pour le faire l'Etat décide de consacrer 20% de son budget à l'éducation et, dans le but de promouvoir l'éducation de masse, s'engage à fournir des enseignants, du matériel didactique et les équipements nécessaires au bon fonctionnement des écoles à toutes les communautés capables de construire ses salles de classe. Les curricula sont refondus pour mieux les adapter aux réalités d'un Cameroun profondément rural et agricole ; Une politique innovante de formation et d'utilisation des enseignants.

Ces mesures et d'autres ont un effet sensible sur l'accès et l'équité en éducation. L'enseignement primaire connaît un développement exponentiel de ses effectifs qui passent de 427 000 en 1960, à près d'un million en 1970 dans le primaire. Dans le secondaire et pour la même période, ces chiffres sont de 12 100 et 63 900. Cet accroissement bénéficie aux couches pauvres et défavorisées de la population, aux zones rurales et aux régions les moins accessibles.

Malheureusement ces réussites s'accompagnent d'effets négatifs : rendements internes faibles, difficultés pour le secondaire de suivre le rythme, des taux d'abandon trop élevés à la fin du primaire, et incapacité pour l'état major (en particulier les écoles de formation des formateurs) de suivre le rythme des changements. A partir de 1972 le pays s'engage donc dans un nouveau cycle de réforme pour tenter de corriger les imperfections de la période précédente.

b. Quelques enseignements à tirer de ces réformes éducatives des années 1960-72

La période éducative 1960 – 1972 est très riche en enseignement au Cameroun. Parmi les leçons les plus pertinentes, l'étude retient les suivantes :

- 1) La mise en place d'une vision prospective de l'éducation, vision traduite dans une politique de planification quinquennale stimulait l'ensemble du système éducatif et engageait véritablement tous les partenaires de l'éducation ;
- 2) Bien que très limités, la création et l'équipement des centres de formation et de recyclage des enseignants permettaient l'émergence d'un corps enseignant compétent, dévoué et disponible ;
- 3) L'amélioration substantielle des conditions de vie et de travail des enseignants était une réalité visible. La distinction publique des enseignants compétents par des prix d'excellence pédagogique était de tradition. L'inspection des

enseignants était régulière et les sanctions rapides en cas d'écarts de conduite avérés servaient de dissuasion ;

- 4) La construction planifiée des établissements scolaires jusque dans des zones rurales ;
- 5) L'élaboration des manuels scolaires adaptés aux réalités culturelles camerounaises par des spécialistes chevronnés de l'éducation ;
- 6) La fourniture gratuite des manuels scolaires et la constitution des bibliothèques scolaires ;
- 7) L'encadrement sanitaire des enseignants et élèves par des distributions hebdomadaires de la quinine. L'ouverture des dispensaires scolaires dans les établissements et l'approvisionnement de ceux-ci en médicaments de première nécessité;
- 8) L'introduction de l'enseignement de langues nationales à l'instar de la langue douala;
- 9) Présence des cours des travaux manuels, d'éducation civique et morale, d'arts ménagers, toutes choses qui réduisaient considérablement le vandalisme et la violence scolaires ;
- 10) *Promotion des meilleurs élèves par des aides, des bourses d'études et des prix d'excellence.*

c. Enseignements majeurs pouvant s'appliquer dans le post-primaire de nos jours

- 1) Mettre en place une politique éducative prospective, transparente et consensuelle. Sanctionner sévèrement les distractions des fonds publics et spécifiquement ceux des fonds consacrés à l'éducation ;
- 2) Décentraliser les écoles de formation professionnelle des enseignants en les confiant par exemple aux communes ;
- 3) Revaloriser le statut de l'enseignant est non seulement urgente mais est incontournable dans le contexte socioéconomique actuel où on n'hésite plus à parler de clochardisation des enseignants ;
- 4) Introduire quelques langues nationales (2 ou 3) serait de nature à promouvoir la construction par le bas de la nation camerounaise ;
- 5) Accorder une priorité à l'encadrement sanitaire des enseignants et des élèves. L'instauration par les autorités d'assurances, de mutuelles ou de toutes autres formes de prise en charge sanitaire est plus qu'une nécessité ;
- 6) Promouvoir l'excellence académique passe nécessairement par la mise sur pied d'une politique d'encouragement des élèves par des prix, des aides et des bourses d'études. L'effort et le travail doivent être revalorisés pour faire face au phénomène de « feymania » qui gangrène la société camerounaise ;

- 7) Enseigner la morale. L'attrait vers des écoles confessionnelles montre bien que la connaissance des valeurs religieuses est, pour des parents d'élèves, de nature à promouvoir l'éthique et la modération ;
- 8) Confier la conception des manuels didactiques à des Camerounais, l'impression de ces manuels à des entreprises locales subventionnées et de faciliter leur distribution sur l'ensemble du pays à travers des structures étatiques. De même, il faudrait parallèlement revaloriser en créant ou en équipant les bibliothèques scolaires et mettre en place une politique d'emprunt accessible à tous, enseignants et élèves.

INTRODUCTION GENERALE

Au moment de son accession à l'indépendance le 1^{er} janvier 1960, le Cameroun a hérité d'un système éducatif colonial à caractère élitiste. En effet, pour administrer le pays et exploiter ses richesses, les colons avaient besoin de clercs locaux chargés de mettre leurs directives en œuvre.

Avant l'indépendance, l'essentiel de l'enseignement est confié au secteur privé confessionnel. La plupart des établissements scolaires sont concentrés dans les grandes agglomérations. Le personnel enseignant est constitué en majorité d'expatriés, notamment dans le secondaire. Le personnel recruté localement, sans formation initiale dans plus de 90% des cas, est confiné à des tâches d'exécution subalternes alors que les postes d'encadrement et de contrôle sont entre les mains des expatriés

La pédagogie en vigueur dans les salles de classe de type traditionnel reste centrée sur l'enseignement. Les élèves, réduits au simple rôle de spectateurs, se contentent d'enregistrer les connaissances et de les restituer sur commande.

Le secteur public, encore embryonnaire, est faiblement représenté sur l'ensemble du territoire. A titre d'illustration, la ville de Douala ne compte que 3 lycées, dont un technique et un CEG. Quant aux écoles primaires, on n'en compte pas plus d'une par unité administrative, exception faite des grandes métropoles telles que Douala, Yaoundé ou Bafoussam.

En 1960, l'enseignement primaire compte 127 000 élèves, encadrés par 9 238 enseignants dont 30 % de maîtres qualifiés. Le ratio maître-élèves est de 1/50 en moyenne, mais celui-ci oscille entre 1/80 et 1/100 dans les grandes agglomérations urbaines.

Le taux de scolarisation national est de 63 %. On relève toutefois une variation des taux allant de 31% au Nord à 92% dans le Sud du pays. Ces disparités s'observent également en matière de parité filles/garçons.

Entre 1960 et 1970, le Cameroun, à la lumière des réalités ci-dessus, décide de consacrer 20% de son budget à l'éducation dans le but de promouvoir l'éducation de masse.

L'enseignement primaire connaît alors un développement très rapide. Le taux de scolarisation passe de 65% à 91% dans certaines régions.

Les effectifs scolaires subissent alors une véritable mutation : de 427 000 en 1960, ils passent à près d'un million en 1970 dans le primaire. Dans le secondaire et pour la même période, ces chiffres sont de 12 100 et 63 900. Toutefois, les autres indicateurs ne suivent pas le même rythme. Les quelques écoles normales existantes (Nkongssamba, Pitoa) ne sont pas en mesure de pourvoir les écoles en enseignants formés. Par ailleurs, les contraintes budgétaires freinent la création de nouvelles écoles et la construction de nouvelles salles de classe.

Malgré les efforts consentis par le gouvernement, le rendement interne du système reste faible. Les programmes d'enseignement encyclopédiques et inadaptés, les méthodes archaïques, l'insuffisance de personnel et des infrastructures d'accueil contribuent à la dégradation de la qualité de l'enseignement.

Sur 1000 élèves inscrits en SIL :

- 436 abandonnent avant la 4^e année
- 77 entrent en 6^e
- 05 obtiennent le baccalauréat

En matière de coût, un élève certifié coûte sept fois plus cher que dans un système sans déperdition.

En définitive, plus de 80% des élèves abandonnent avant la fin du cycle primaire, sans avoir été préparé à la vie, courant de ce fait le risque de retomber à court terme dans l'analphabétisme ou de sombrer dans la délinquance.

I - LA RURALISATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

1. Contexte

On parle déjà de crise mondiale de l'éducation au moment de l'accession du Cameroun à l'indépendance, mais les effets de celle-ci ne sont pas perceptibles sur place, eu égard à l'orientation élitiste du système éducatif colonial. Mais ce système porte déjà en lui les germes de cette crise, lesquels ne vont pas tarder à se manifester.

Entre 1960 et 1970, dans le but d'accroître l'équité et l'accès à l'éducation, le Cameroun consacre 20 % de son budget aux dépenses liées à l'éducation. D'autre part, il encourage les communautés à s'impliquer dans la mise en place des infrastructures d'accueil en s'engageant à fournir des enseignants, le matériel didactique et d'autres facilités nécessaires au fonctionnement d'une école à toute communauté capable de construire des salles de classe.

Beaucoup de communautés saisissent cette opportunité pour scolariser leurs enfants. C'est le début de la mise en œuvre de la politique d'éducation de masse dont les effets induits ne vont pas tarder à apparaître. En effet, vers le milieu des années 60, les effectifs d'enfants scolarisés passent du simple au double. Le Cameroun enregistre plus d'un million d'élèves inscrits dans le primaire et près de 100 000 dans le secondaire. Le pourcentage de scolarisation atteint 91% dans certaines régions. Mais les autres indicateurs ne suivent pas le même rythme de croissance :

- Les contraintes budgétaires freinent la mise en place des infrastructures et équipements de base ;
- La formation du personnel, encore à l'état embryonnaire, ne produit pas suffisamment d'enseignants pour couvrir les besoins ;
- Les ratios élèves par maître et élèves par salle de classe sont multipliés par deux.

Pour faire face à la dégradation continue des conditions d'apprentissage et de la pédagogie, l'Etat est contraint d'engager en masse un personnel auxiliaire (MEGA, Aide Maternelle, IAA, IC). Les phénomènes de double flux et de double vacation apparaissent dans les grandes métropoles comme Douala, Yaoundé et Bafoussam.

En dépit de toutes ces mesures, à cause de l'inadaptation des programmes et méthodes d'enseignement, le rendement du système reste faible :

- 40% des élèves abandonnent prématurément les études avant la 4^e année du cycle primaire ;
- 23% seulement atteignent le cycle secondaire ;
- 77% des déperdus quittent l'école sans avoir été préparés à s'insérer dans le système productif du pays.

Par ailleurs, le faible rendement du système se reflète également dans les différents taux de réussite aux examens :

- 40% au C.E.P.E,
- 20 % au CAP,

- 40% au BEPC,
- 30% au Probatoire,
- 15% au Baccalauréat.

C'est dans ce contexte que le gouvernement décide de réformer l'enseignement de façon progressive en 1967 pour l'adapter aux réalités locales. La première étape de ce vaste projet est la ruralisation de l'enseignement primaire et post-primaire.

2. Le concept de ruralisation

Le concept de ruralisation a été clairement défini par le Président Ahmadou Ahidjo le 13.06.1970 au cours de la cérémonie de sortie de la 1^{ère} promotion de l'IPAR de Yaoundé :

« Quand je dis ruralisation de l'enseignement, avait-il martelé dans son discours, je n'entends pas un enseignement au rabais dispensé à je ne sais quels fils de paysans. Ruralisation signifie adaptation de l'éducation aux réalités de ce pays, qui est essentiellement agricole. La vraie éducation ruralisée, c'est celle qui intègre l'homme africain dans sa collectivité et qui, tirant sa force et son originalité de l'âme africaine, offre au jeune homme ou à la jeune fille des possibilités de s'inscrire selon les capacités et avec les techniques modernes, sur le marché du travail ».

Ainsi définie à l'échelle nationale et pour tout le système éducatif, la ruralisation devait s'opérer par étapes et avec prudence. Dans un premier temps, la priorité a été donnée à un enseignement primaire d'un nouveau type. Aux yeux du président Ahidjo, le développement rural constitue la priorité des priorités. Aussi, l'école primaire nouvelle doit-elle s'adresser à la fois à la masse des jeunes et à celle des adultes. Il s'agit d'en faire **une école de promotion collective**.

Cette priorité répond aussi à un souci d'ordre chronologique car l'école primaire livre ses produits finis aussi bien à l'enseignement secondaire qu'à la préformation professionnelle post-primaire. Une fois l'enseignement primaire réformé, le projet peut être prolongé aux niveaux secondaire et postscolaire sans risque.

Enfin, sur le plan psychologique, il s'agit de prévenir le malaise résultant de la désadaptation et susceptible d'affecter les parents des jeunes élèves, c'est-à-dire la couche la plus large de la population.

Une action méthodique est donc entreprise pour la réforme de l'enseignement primaire par la création, en 1967, de l'Institut de Pédagogie Appliqué à Vocation Rurale (IPAR) de Yaoundé, en prélude à la réforme générale et rationnelle prévue pour 1973.

Au cours de cette phase transitoire de 6 ans, l'Etat se contente d'ajustements partiels dans les autres degrés du système éducatif.

3. Les lignes directrices de la réforme

Elles sont contenues dans le discours évoqué plus haut :

"Au niveau primaire, elle est l'éveil de l'esprit de l'enfant aux réalités du monde rural. L'enfant cultive le jardin scolaire, il sème, il arrose, il bine, il sarcle, il récolte, il vend, tout en apprenant en même temps et à cette occasion à parler, à écrire et à compter. La ruralisation à ce niveau tend à prévenir chez l'enfant tout préjugé à l'égard du travail agricole et à créer en lui un climat favorable au travail manuel".

"Au niveau postscolaire primaire, pour les enfants désœuvrés âgés de 15 à 20 ans, la ruralisation devient une sorte d'école pratique professionnelle destinée à préparer des futurs agriculteurs et éleveurs qui, après 2 ou 3 ans, s'intègrent dans la vie active".

"Au niveau de l'enseignement secondaire intervient une diversification d'orientations, certains élèves se dirigent vers l'enseignement long qui débouche sur l'université, d'autre vers l'enseignement moyen qui prépare les cadres moyens de la nation pour le commerce, l'industrie, les banques, et d'autres vers l'enseignement court qui préparent les techniciens de tous genre".

"A tous les niveaux, le travail manuel aura ainsi été obligatoire dans tous les établissements (...). C'est de cette manière que l'école africaine contribuera à la lutte contre le sous-développement parce qu'elle aura réussi à communiquer au jeune africain la conviction qu'il n'y a pas de sot métier (...)".

4. Le double rôle de l'école : former/animer

Convaincu que la volonté d'insertion sociale des extrants de l'école réformée risque d'être inopérante si elle rencontre l'inertie d'un milieu adulte hostile à l'évolution, l'école se voit désormais assigner deux fonctions : l'une scolaire, l'autre périscolaire.

L'école primaire ruralisée doit préparer les meilleurs élèves à la poursuite de leurs études et la masse des autres à leur insertion dans la vie économique et ce, à travers les mêmes programmes et les mêmes méthodes aussi bien en milieu urbain que rural.

Quant à la formation périscolaire, elle consiste à faire du quartier ou du village une véritable structure d'accueil pour les jeunes, faisant de l'école primaire ruralisée **le tremplin d'une promotion collective**, condition du développement du pays.

L'école primaire n'étant pas une école d'apprentissage ou de formation professionnelle, pour atteindre ce but, il lui faut un prolongement à l'échelon national. Il s'agit des structures de préformation rurale et artisanale (SAR/SM), destinées à préparer les jeunes en fin de cycle primaire à un métier en rapport avec le monde rural.

Par ailleurs, les maîtres doivent être préparés à animer les collectivités adultes au développement économique et au progrès socioculturel afin qu'elles accueillent, sollicitent et favorisent le savoir et le savoir-faire des écoliers sortants. C'est dans cette perspective que l'école ne devra plus vivre repliée sur elle-même mais au contraire **s'ouvrir largement à l'étude du milieu en vue de sa transformation**. Elle doit enseigner aussi bien aux jeunes et aux adultes qu'il est possible à l'homme de modifier son environnement dans le sens d'un mieux vivre par un travail intelligent.

L'école nouvelle aura donc pour objectifs de:

- développer les aptitudes de l'enfant à penser, à s'exprimer, à poser correctement les problèmes nouveaux et à les analyser pour leur trouver une solution ;
- préparer également l'enfant à agir, c'est-à-dire à penser et à organiser l'action en vue de l'exécuter au mieux ;
- enfin, elle va lui apprendre à continuer d'apprendre dans la perspective d'une éducation permanente. Ainsi il sera à même de s'adapter à l'évolution et de la promouvoir.

5. Le concept d'animation

Animer une collectivité, c'est la conduire à vouloir et à réaliser un changement. Sans être animateur professionnel, l'enseignant sera le relais permanent de l'animation et travaillera en partenariat avec les spécialistes de la santé, de la jeunesse, du développement rural et du plan. Il ne lui est pas demandé de faire un travail extra-pédagogique mais son travail d'éducateur dans sa classe auprès de ses élèves, en conformité avec les orientations de la réforme. Les résultats de cet effort rayonneront sur les adolescents et les adultes de la collectivité. L'école deviendra de ce fait **un centre de rayonnement** et le maître une personne ressource susceptible d'orienter et d'organiser l'action des adultes en faveur d'un mieux-vivre.

Par contre, l'éducateur doit faire de sa classe et de son école, une communauté susceptible de choisir et de structurer ses projets, d'organiser elle-même l'action collective ou individuelle, de répartir et d'exécuter les tâches qui transformeront l'environnement scolaire au profit de tous. Peu à peu, il transformera l'école en une coopérative de réflexion et d'action.

6. Objectifs de la réforme

Au regard des grandes orientations ainsi définies, la ruralisation apparaît comme une réforme radicale de l'esprit et du style même de l'enseignement. Ses objectifs s'appuient sur l'analyse du type d'écolier que l'on voudrait former, à savoir un élève disposant des connaissances et des aptitudes qui lui permettent de se sentir à l'aise dans son environnement et dans le monde actuel et de s'adapter à l'évolution de celui-ci. Les fondements idéologiques sus-évoqués se déclinent en une multitude d'objectifs assignés à l'école nouvelle.

a. Sur le plan cognitif, social et psychomoteur

- Faire acquérir à l'enfant des connaissances intégrées à l'étude du milieu, orientées vers leurs applications pratiques, progressives, structurés et ouvertes ;
- Susciter et développer chez l'enfant des aptitudes : aptitude à penser, aptitude à s'exprimer, aptitude à agir. La préparation à la vie s'évalue de nos jours en termes d'aptitudes et non de connaissances ;
- Apprendre à l'enfant à apprendre, c'est-à-dire lui faire acquérir des techniques de travail, des méthodes de recherche et non des connaissances stéréotypées et encyclopédiques, en prélude à une éducation permanente ;
- Apprendre à l'enfant à s'orienter, à se conduire, c'est-à-dire à acquérir des comportements individuels et sociaux correspondant à une complexité croissante des relations ;
- Faire acquérir à l'enfant des qualités de caractère, d'imagination, d'adaptabilité, de sociabilité et d'enthousiasme indispensables à la socialisation et à la formation de l'homme.

b. Sur le plan politique

- Assurer une éducation de masse et non une éducation élitiste ;

- Favoriser la communication et le dialogue des cultures par le développement du bilinguisme ;
- Créer une école ouverte sur le milieu et non sur une école repliée sur elle-même ;
- Créer une école de promotion collective et individuelle.

c. Sur le plan économique

- Eveiller l'esprit des enfants et des adultes aux problèmes de développement harmonieux du milieu ;
- Débarrasser l'enfant de tout préjugé à l'égard du travail agricole ;
- Rendre les enfants aptes à s'insérer positivement dans le système productif à travers les activités liées à la coopérative, au jardin scolaire, à l'artisanat, au petit élevage ;
- Réduire le pourcentage de chômage et de délinquance ;
- Freiner l'exode rural.

d. Sur le plan culturel

- Promouvoir la culture nationale à travers l'intégration des valeurs culturelles traditionnelles sans remettre en cause la relativité culturelle.

En définitive, il s'agit de former l'homme, le citoyen et le producteur susceptible de participer plus efficacement à la gestion de l'Etat, de contribuer à la prospérité nationale et au rayonnement des valeurs culturelles traditionnelles.

7. Accès

L'accès dans les établissements publics est gratuit au Cameroun bien avant l'indépendance. Dans le secteur privé, les frais d'inscription et d'écolage sont atténués par les subventions que l'Etat accorde à ce secteur. Pour garantir davantage cette gratuité, le jeune Etat consacre 20% de son budget aux dépenses liées à l'éducation.

Par ailleurs, les partenaires bilatéraux et multilatéraux appuient le gouvernement en matière de mise en place et l'équipement des infrastructures d'accueil sans oublier l'apport des communautés qui renforcent la politique d'éducation de masse par la construction des salles de classe. A titre illustratif, les dépenses d'investissement inscrites au troisième plan quinquennal de développement économique et social s'élèvent à 3 648 millions de francs CFA dont 1900 millions affectés à la construction des salles de classe.

Les résultats de cette politique sont perceptibles au début des années 1970. Les écoles publiques sont implantées jusque dans les localités les plus reculées du pays, et chaque unité administrative dispose d'au moins un établissement d'enseignement secondaire.

Parallèlement, grâce aux facilités accordées par l'Etat au secteur privé, les établissements d'enseignement privé se multiplient, ce qui démocratise davantage l'accès à l'éducation.

8. Qualité

Au début des années 1960, la Cameroun ne dispose que de 30% de maîtres qualifiés sur un total de 9238. Le tableau ci-après montre l'effort fait par le gouvernement au cours du 3^e plan de développement économique et social en faveur d'une amélioration de la qualification des enseignants.

Parallèlement au recyclage systématique, la formation continue des enseignants est assurée sur le terrain au cours des journées pédagogiques.

Le déclin des autres indicateurs (élèves/maître et élèves/salle de classe) est quelque peu compensé par le niveau de qualification des enseignants dont le renforcement des capacités d'encadrement est avéré.

Grade	Niveau	1971	1976
IEG	BEPC + 3 ans	320	722
IAEG	BEPC + 1an	1900	3775
IC	BACC / PROBATOIRE	ND	ND
IAA	BEPC	ND	ND
MEG	CEPE+ 2 ans	1300	1430
MEGA	CEPE	10800	Dont 8080 recyclés

Quant au taux de possession des manuels scolaires, il est supérieur à 50%, non compris la dotation de l'état.

9. Gestion

Avant 1972, il existe un ministère fédéral de l'éducation nationale assisté de deux secrétariats d'état à l'enseignement dans chaque état fédéré. Le ministère gère l'enseignement secondaire et supérieur et chaque secrétariat d'état, l'enseignement primaire dans son ressort de compétence.

La gestion du système éducatif est de type déconcentré au niveau primaire. Il existe une inspection départementale de l'enseignement primaire dans chaque département. C'est cette structure qui gère les ressources humaines, financières et matérielles mises à sa disposition par le Secrétariat d'Etat.

10. La mise en œuvre de la réforme

a. Une mise en œuvre coordonnée

Un changement aussi radical que la ruralisation n'est pas facile à mettre en œuvre dans un pays où 80% des enseignants sont sous-qualifiés. Les résultats d'une telle réforme dépendent des pédagogues qui l'appliquent, de leur conviction au travail, de leur dévouement. D'où la double urgence de réformer la préparation des maîtres nouvellement recrutés et de recycler tous les enseignants en exercice et leurs encadreurs.

D'autre part, ce recyclage pour être efficace, doit s'appuyer sur des outils pédagogiques conformes au type de réforme à mettre en œuvre.

La formation des enseignants d'un nouveau type, la réforme des horaires, programmes et méthodes d'enseignement, la production des supports pédagogiques et le recyclage des cadres et des enseignants en exercice sont des préalables qui devaient être réalisées avant l'introduction de la réforme dans les écoles camerounaises. Cette mission fut assignée à l'Institut de Pédagogie Appliquée à Vocation Rurale (IPAR), qui devint ***l'agent d'exécution de la ruralisation de l'enseignement primaire.***

b. La naissance de l'IPAR

L'École Normale d'Instituteurs à Vocation Rurale (ENIR), ancêtre de l'IPAR, a vu le jour en 1967. Elle avait vocation à former 70 instituteurs animateurs par an dans la perspective de la ruralisation de l'enseignement primaire.

Mais la ruralisation n'était alors qu'une option politique à laquelle il fallait donner un contenu concret, la formation des enseignants n'étant qu'un maillon de la chaîne de mise en œuvre. Les autres maillons manquants avaient été identifiés, notamment :

- la conception des contenus et méthodes arrimées à la réforme ;
- le recyclage de tout le personnel enseignant ;
- la production des documents et outils pédagogiques conformes aux orientations prises.

En définitive, l'introduction de la ruralisation dans toutes les classes camerounaises n'était possible qu'après la préparation de tous les enseignants à leur double rôle et la mise à leur disposition de tous les outils nécessaires à leur travail.

C'est dans ce contexte que l'ENIR va rapidement évoluer pour devenir l'IPAR pour intégrer les principales tâches de mise en œuvre de la ruralisation de l'enseignement primaire. C'était en avril 1969 à Yaoundé.

L'IPAR de Buéa est créé à son tour en 1972. Il devait travailler en étroite collaboration avec l'IPAR de Yaoundé dans le but d'introduire une réforme similaire dans la partie anglophone du pays.

Une structure de recherche, l'Institut National de l'Éducation (INE), naît dans la même foulée à Yaoundé à l'effet d'intégrer au mieux les efforts des divers organismes de recherche horizontale et verticale. Sa mission est de faire au gouvernement, des propositions concernant le prolongement de la réforme entreprise au niveau primaire et son extension aux autres degrés d'enseignement ainsi qu'à l'éducation non formelle.

c. Les fonctions de l'IPAR

Dès sa création, l'IPAR se voit assigner 4 objectifs :

- La réforme de l'enseignement primaire
- La production des outils et auxiliaires pédagogiques
- Le recyclage des enseignants en exercice et l'imprégnation de leurs cadres
- La formation des instituteurs – animateurs

Quatre sous-directions sont créées pour réaliser ces objectifs :

La Sous Direction de la Recherche
La Sous Direction du recyclage
La Sous Direction de la production
La Sous Direction des Etudes.

Les 4 structures ci-dessus travaillent en synergie. Par son rythme de travail, la recherche conditionne les autres opérations, exception faite de la formation des instituteurs animateurs qui a pris un départ un peu prématuré en 1967.

La mise en place progressive de la ruralisation devait commencer en 1973 dans 300 écoles de démonstration avant de s'étendre à l'ensemble des écoles en 1975.

11. Évaluation de l'impact de la ruralisation

a. Les réalisations de l'IPAR

Dès sa création en 1969, l'IPAR s'investit progressivement dans la réalisation des 4 objectifs qui lui sont assignés selon un calendrier qui assure leur nécessaire coordination.

b. La Recherche

C'est la Sous Direction de la Recherche qui définit les objectifs, conçoit les programmes et méthodes d'enseignement, conçoit les différentes hypothèses des rythmes et des coûts, établit le calendrier des opérations, conçoit les outils didactiques. A cet effet, la recherche a réalisé :

Pour la 1^{ère} année

- une méthode d'initiation à la langue française
- une méthode d'initiation à la lecture
- une méthode d'initiation au dessin
- une méthode d'initiation à la logique et mathématique
- une méthode d'éducation physique
-

Pour la 2^e année

- une méthode de langage
- une méthode de lecture
-

Pour la 3^e année

- une méthode de lecture et langue française
- une méthode pour l'exploration du milieu

Les moyens pédagogiques concrétisant les programmes et méthodes dans les différentes disciplines et pour tous les cours sont créés en équipe, ce qui permet d'obtenir un enseignement interdisciplinaire et fortement intégré (cas de l'étude du milieu). Cette forme de travail assure également une progression concentrique. Enfin, les méthodes sont identiques, ainsi que les techniques, non seulement pour une même discipline d'un cours à l'autre, mais aussi pour toutes les disciplines d'un même cours. Elles développent toutes les mêmes aptitudes à penser, à agir, à apprendre à apprendre.

c. Le Recyclage

Le recyclage est l'un des préalables à l'introduction de la réforme dans les classes. La ruralisation implique que tous les enseignants soient bien imprégnés des objectifs poursuivis et bien entraînés à l'utilisation des méthodes nouvelles et des nouveaux outils didactiques mis au point par l'IPAR.

Au début des années 1970, dans le but de scolariser rapidement des masses d'élèves, quelques 11 000 moniteurs dépourvus de toute qualification professionnelle avaient été hâtivement recrutés. Il convient d'ajouter à ceux-ci environ 4 000 enseignants en fonction, formés à la vieille école. Le recyclage de tout ce personnel s'impose, tout comme celui de leurs encadreurs, avant l'entrée en vigueur de la réforme.

(i) – Les principes de l'opération

Recycler les enseignants, c'est avant tout leur faire acquérir l'aptitude à utiliser les documents et les démarches pédagogiques qui concrétisent la réforme pour chacune des disciplines au niveau de chaque cours. C'est pourquoi la 1^{ère} étape du plan de recyclage est consacrée à la formation des maîtres titulaires du niveau 1 (SIL/CP).

Les séminaires d'imprégnation des cadres impliquent un double courant d'échanges. En effet, pendant que les nouvelles méthodes sont exposées, ceux-ci apportent une précieuse contribution à la définition des orientations techniques de la réforme compte tenu de leur expérience de terrain.

(ii) – Priorité chronologique

Pour provoquer l'effet « boule de neige », les opérations de recyclage commenceront par l'imprégnation de tous ceux qui ont un rôle à jouer dans la formation, le perfectionnement ou l'encadrement des maîtres : directeurs et professeurs d'école normale, inspecteurs de l'enseignement, directeur d'école primaire, maîtres d'application et maîtres de démonstration.

Ce travail est assorti de directives en matière de prérogatives et responsabilités des inspecteurs et directeurs d'école normale dans le recyclage des enseignants appelés à concrétiser la réforme dans leurs classes.

(iii) – Modalités pratiques

Il est prévu des stages de formation accélérés d'un trimestre dans les ENIA/CRR.

Pour pallier l'absence des maîtres appelés en stage, le recyclage des maîtres en exercice est associé à la formation des instituteurs adjoints. Ceux-ci bénéficient d'une préparation accélérée en 2 trimestres au terme de laquelle ils iront remplacer les contingents de moniteurs retenus pour le stage.

En 1972, les ENIA de Nkongsamba et de Pitoa sont transformées en ENIA-CRR d'une capacité de 210 places chacune. Elles sont chargées d'assurer la double fonction de préparation professionnelle des instituteurs adjoints et de recyclage des maîtres en

exercice. Chaque cuvée compte 210 pensionnaires. Les programmes de formation sont conçus à partir de ceux expérimentés à l'IPAR pour la formation des instituteurs-animateurs.

Les inspecteurs et les directeurs d'école normale sont chargés du suivi des enseignants formés ou recyclés dans l'optique d'une évaluation permanente des effets induits.

Le perfectionnement des maîtres en exercice dont la finalité est l'éducation permanente s'opère en 3 étapes :

Un stage de spécialisation accélérée de 3 mois. Il se déroule par niveau et fait appel aux techniques modernes de formation accélérée, notamment les films, les simulations, l'initiation à la prise de notes, la lecture cursive, l'écoute radio, l'autocorrection, l'enseignement programmé.

Quatre années au moins de perfectionnement sur le terrain à travers les cours par correspondance, les émissions radiophoniques, l'utilisation des fiches-guides, les journées pédagogiques, les visites de classes et d'inspection.

Un second stage de formation accélérée d'un trimestre interviendra au terme de ce travail. Son objectif est de confirmer et de renforcer les acquisitions antérieures tout en apportant au maître une ouverture sur la polyvalence à travers une spécialisation à un second niveau. Le maître, à la fin, sera capable d'exercer ses fonctions dans 4 des 6 cours du cycle primaire.

+ Une opportunité de formation. Les 3 étapes précédentes préparent le maître aux examens professionnels entièrement rénovés sanctionnés par une promotion dans la hiérarchie enseignante en cas de succès.

d – Le plan de recyclage

Les lignes directives du plan de recyclage ont été arrêtées en 1969. Il comporte deux phases :

(i) La phase de préparation

Elle s'étale de 1968 à 1972. Au cours de celle-ci ont été assurées :

Les conditions techniques. Au rang de celles-ci :

- la mise au point des premiers outils didactiques ;
- l'imprégnation des inspecteurs et directeurs d'école normale ;
- la formation des directeurs et des professeurs des ENIA-CRR ;
- la préparation des cours par correspondance.

Les conditions psychologiques marquées par la campagne d'information et la préparation d'émissions radiophoniques ;

Les conditions matérielles dont :

- le recensement des locaux disponibles à des fins de recyclage,
- la construction de 3 ENIA-CRR sur financement de la BIRD (Bafoussam, Bertoua, Garoua),

-*la préparation financière*. Il s'agit du calcul de l'incidence budgétaire des coûts liés au recrutement, à la formation, au recyclage et à la promotion des maîtres.

(ii) La phase d'expansion

Elle démarre en 1972 à Nkongsamba et Pitoa qui fonctionnent comme ENIA-CRR. Dans chaque établissement, 210 élèves instituteurs adjoints reçoivent une formation accélérée en 6 mois avant de céder la place à 210 maîtres en exercice pour 3 mois de recyclage.

Le même processus de formation/recyclage est étendu à Bafoussam et à Yaoundé en 1973 et à Garoua en 1975. Les élèves-maîtres en fin de formation remplacent successivement 3 promotions de maîtres en exercice admis en recyclage avant d'être affectés à titre définitif à un poste fixe.

Par ailleurs, l'information et l'imprégnation des cadres se poursuivent sous l'égide de l'IPAR à l'échelon central ou régional, parallèlement à la formation des instituteurs – animateurs.

Le tableau ci-après montre l'effort réalisé en faveur d'une amélioration de la qualification des maîtres.

Grades	Niveau	1971	1976
Instituteurs animateurs	BEPC + 3 ans (BSCVR)	320	722
Instituteurs adjoints	BEPC + 1 an (CAPE)	1900	3 775
MEG	CEPE + 2 ans CAFMEG	1300	1 430
MEGA	CEPE	10800	8 080 recyclés

Réalisations de la Sous Direction du recyclage

- Organisation des stages de formation des directeurs des ENIA-CRR.
- Formation des professeurs des ENIA-CRR choisis parmi les meilleurs finissants de l'IPAR, à raison de 8 par promotion, pour une durée de 2 ans.
- Séminaires d'information et d'imprégnation des cadres.
- Séminaires de formation des directeurs d'école.
- Emissions radiophoniques.
- Exposition permanente sur les grandes orientations de la réforme.
- Préparation des cours par correspondance.
- Mise au point de supports didactiques destinés au perfectionnement des maîtres.

La Sous Direction de la production

La Sous Direction de la Production a pour mission de réaliser tous les documents et supports didactiques conçus par les SD de la Recherche et du Recyclage. Elle dispose à cet effet d'une imprimerie, d'un atelier de flocage et de sérigraphie et d'un laboratoire. Elle a produit en plusieurs milliers d'exemplaires aussi bien les prototypes des manuels scolaires que les documents nécessaires pour l'application de la réforme et la promotion culturelle et professionnelle des enseignants. Au rang de ceux-ci :

- des figurines floquées,
- des brochures pour la présentation des méthodes nouvelles,
- des fiches du maître,
- des manuels de lecture (1^e, 2^e, 3^e années) pour l'élève,
- la brochure « le fils d'Agatha Moudio »,
- un manuel de géographie et économie du Cameroun,
- un manuel de techniques d'expression écrite orale,
- la revue « Education camerounaise »,
- des gravures supports de l'expression libre,
- des livrets de lecture pour l'élève,
- des cahiers d'activités pour l'élève,
- des textes présentés sous formes de tableaux,
- des bandes imprimées pour la lecture globale,
- des livres-guides du maître,
- des manuels d'initiation logique et mathématique,
- des diapositives commentées,
- des reportages et émissions radiophoniques,
- des films d'animation.

La liste ci-dessus n'est pas exhaustive. Elle montre néanmoins à suffisance la place importante que la production des moyens pédagogiques occupe à l'IPAR. Sans elle, la mise en place de la réforme n'aurait pas été possible tout comme le recyclage des enseignants. C'est ce qui explique toute l'attention donc cette structure a été l'objet de la part du gouvernement camerounais et de ses partenaires (PNUD, UNESCO, BIRD, Canada, UNICEF, Coopération française et allemande).

La formation des Instituteurs Animateurs

L'ENIR, créée en 1967, est l'aînée des 4 structures qui forment l'IPAR. Elle accueille chaque année 70 titulaires du BEPC qui, au terme de 3 années de formation sanctionnées par le BSC, sont titularisés au grade d'instituteurs-animateurs.

Après quelques balbutiements de jeunesse liés à la complexité du nouveau rôle de l'instituteur, à la nouveauté des programmes et méthodes à définir, à la précarité des conditions matérielles et techniques de travail, la formation s'est améliorée d'année en année, au fur et à mesure que les programmes se précisaient et que les conditions de travail se transformaient. En 1974, cette institution atteint sa vitesse de croisière en intégrant ses nouveaux locaux avec internat à Ngoumou une localité située à quelques encablures de Yaoundé.

L'ENIR prépare l'élève-instituteur à un triple rôle :

- a. Spécialiste de l'enseignement ruralisé,
- b. Conseiller permanent des collègues moins qualifiés qui lui, potentiel directeur d'école,
- c. Relais permanent de l'animation sur le terrain.

Afin que le futur pionnier de la réforme joue pleinement son rôle, il est indispensable que toute connaissance acquise par celui-ci débouche sur l'action. Autrement dit, tout savoir théorique doit trouver un champ d'application dans des travaux pratiques.

Le programme mis au point à l'IPAR milite en faveur de cette option. Il comporte un volet théorique et un volet pratique.

Sur le plan théorique, le normalien reçoit une formation professionnelle qui devrait lui servir quotidiennement dans l'exercice de son métier d'éducateur.

Parallèlement à ce volet professionnel, l'élève-maître apprend également :

- les sciences naturelles appliquées à l'agriculture, à l'élevage, à la santé ;
- les sciences physiques ;
- les langues (français/anglais) ;
- les mathématiques ;
- la musique ;
- le dessin ;
- l'histoire, la géographie et l'éducation civique ;
- les techniques audiovisuelles.

Sur le plan pratique, toutes les connaissances théoriques ci-dessus disposent chacune d'un champ d'application approprié. A cet effet, l'IPAR a prévu :

- des écoles primaires annexes ;
- un jardin scolaire ;
- un poulailler ;
- une coopérative scolaire gérée par les normaliens ;
- un atelier d'économie sociale et familiale ;
- un atelier de menuiserie ;
- un atelier de maçonnerie ;
- un atelier de constructions métalliques ;
- un atelier de techniques audiovisuelles
- une salle polyvalente disposant d'un circuit fermé de TV ;
- un atelier de dessin et d'arts graphiques ;
- un centre expérimental d'étude du milieu et d'animation.

C'est dans ce centre expérimental situé à 25km de Yaoundé dans la région rurale d'Ebang qu'une expérience intégrée d'éducation et d'animation a été menée avec succès à partir de 1970.

Suite à une étude du milieu faite par les élèves-maîtres et leurs encadreurs, les projets ci-après ont été conçus et exécutés en partenariat avec les enseignants et les élèves de l'école publique locale :

- aménagement d'une salle de classe en matériaux provisoires,
- amélioration d'un point d'eau,
- construction d'un filtre à eau,

- construction de latrines améliorées,
- création d'une bananeraie de 400 pieds,
- aménagement d'un jardin scolaire avec introduction des méthodes culturelles modernes
- création d'une cantine,
- création d'une coopérative scolaire.

L'expérience fit tâche d'huile et rayonna sur les 3 villages environnants. Les parents d'élèves regroupés en association, imitèrent l'exemple de l'école, avec l'appui du personnel enseignant, matérialisant du coup le concept d'une *école de promotion collective, ouverte sur le milieu*, en vue de sa transformation.

Comme évoqué plus haut, 6 autres établissements complètent l'action de l'IPAR. Il s'agit des ENIA-CRR de Nkongsamba, Pitoa, Yaoundé, Bafoussam, Bertoua, Garoua. Chacune d'elles assure en 6 mois une formation accélérée à 210 élèves instituteurs adjoints appelés à seconder les instituteurs animateurs dans la mise en place progressive de la réforme.

Ce qui frappe dans le processus adopté par le Cameroun, pour passer d'une école traditionnelle à une école de promotion collective, c'est son caractère radical et méthodique, la manière dont les opérations sont conduites, coordonnées et intégrées au 3e plan de développement économique et social. Malgré une phase de préparation laborieuse, il est prévu l'extension de la réforme dans toutes les classes de 1ère année des écoles primaires publiques et privées avec des maîtres bien préparés et munis de tous les outils pédagogiques nécessaires pour travailler. L'élargissement en 2e année est prévu pour l'année suivante et ainsi de suite, de proche en proche, 198, marque l'arrivée en fin de cycle, des premiers élèves de l'école primaire ruralisée du Cameroun.

II - ANALYSE DES REFORMES

1- Politique éducative et gouvernance

L'option politique contenue dans la ruralisation de l'enseignement primaire et son articulation sur le terrain étaient portées par une vision louable. Celle-ci visait avant tout à administrer un enseignement pratique proche des préoccupations de la grande majorité des populations camerounaises de manière à asseoir un développement équilibré du pays en maîtrisant les flux migratoires vers les centres urbains. Une telle idée était salutaire au regard des taux de redoublement et de déperdition particulièrement élevés au sortir du cycle primaire.

L'orientation systématique des élèves les moins performants vers les SAR et les SM a tout de même contribué à la dégradation de l'image de ces structures de formations post-primaires au sein de la population. Dès lors, les SAR et les SM sont perçus comme des sections de recyclage des élèves qui ne pouvaient plus être orientés vers la Fonction publique tant rêvée.

La politique de ruralisation ambitionnait certes de doter le pays d'agriculteurs et d'artisans performants mais sa mise en place progressive aurait du intégrer un volet relatif à la sensibilisation des parents d'élèves afin d'associer ceux-ci à la vision de cette idée et à ses objectifs. Une telle précaution aurait permis l'harmonisation des vues et des objectifs assignés à la ruralisation.

Les moyens mis en place pour soutenir cette politique sont certes importants mais leur répartition pose problème. Si les élèves sont presque entièrement pris en charge au cycle primaire, la formation post-primaire engendre des coûts que les populations rurales et celles des régions sous-scolarisées peinent à supporter. Le sacrifice financier sollicité des parents d'élèves, l'association des centres de formations post-primaires à des dépotoirs pour cancrés et le sous équipement des ces structures ont, entre autres, plombé l'idée de départ du reste louable, en amorçant la marginalisation des SAR et des SM sur l'ensemble du pays.

Pour ce qui est de la gouvernance c'est-à-dire la prise de décision ou d'exécution, celle-ci n'associe pas souvent les acteurs concernés par l'école, ce qui aboutit à des hausses de coûts en capital tant humain que financier. La gestion des SAR et des SM revient aux structures décentralisées du Ministère de l'Éducation Nationale qui ne disposent pas toujours des compétences requises pour administrer au plan professionnel ces établissements.

2- Curriculum, programmes d'études et développement des compétences

C'est en 1995, lors des États généraux de l'Éducation que la réforme du curriculum a été adoptée afin d'améliorer la qualité et l'efficacité des enseignements dans le cycle primaire, post-primaire et secondaire. S'agissant du cycle post-primaire, il a été question, entre autres recommandations, de définir la durée de scolarité annuelle en termes d'heures et des leçons à enseigner de manière à garantir la couverture totale des programmes et d'adapter le calendrier scolaire des SAR et des SM aux activités socioéconomiques de leurs zones d'implantation respectives.

Ce qu'il faudrait retenir au niveau des programmes d'études, ceux-ci ont certes intégré les éléments climatiques et environnementaux dans les enseignements, sans toutefois disposer assez d'enseignants qualifiés pour assurer efficacement ces leçons pratiques.

Le constat qui se dégage est que les intentions louables des concepteurs de l'éducation post-primaire ne sont pas accompagnées des actions efficaces et pertinentes pouvant assurer leur mise en œuvre efficace au profit des élèves.

Une solution alternative a été prospectée et amorcée depuis quelques années par le gouvernement camerounais. Elle consiste notamment à placer l'éducation post-primaire sous la tutelle d'un ministère en charges de l'artisanat et du monde rural, de manière à lui donner une plus grande visibilité et une attention plus soutenue. Il reste à souhaiter que cette expérience ne soit pas, elle aussi, interrompue après son démarrage.

3- Évaluation et articulations entre cycles, programmes et domaines

L'une des principales reproches formulées à l'endroit du système éducatif camerounais est l'absence de l'évaluation et surtout la vulgarisation des résultats des évaluations disponibles, afin d'encourager des ajustements nécessaires ou, éventuellement, de changer radicalement d'option. Très peu d'acteurs et de partenaires de l'éducation sont effectivement au courant des résultats des différentes évaluations, comme par exemple celles ayant conduit à la mutation du Ministère de l'Éducation nationale en trois départements ministériels ou celles relatives à la création des Secrétariats à l'éducation dans le secteur privé. Pourtant, l'importance d'une évaluation ou d'une autoévaluation est fondamentale dans tout processus puisqu'elle permet d'avancer de manière efficace et durable. Le réveil de l'Institut National de la Statistique (INS) et sa visibilité sur la toile mondiale augure d'une perspective réjouissante.

Le manque ou le déficit en matière d'évaluation pédagogique et institutionnelle entraîne des répercussions négatives tant au niveau de la conception, de la planification, de la mise en œuvre qu'au niveau du rendement de la politique éducation au Cameroun. Ces quelques exemples pris au hasard traduisent bien la nécessité de réformer ou d'ajuster certains aspects de l'éducation pour les adapter à un environnement en mutations constantes, même si les raisons d'une telle démarche restent inaccessibles :

- La loi d'orientation scolaire d'avril 1998 a fait éclater le Ministère de l'Éducation nationale en 3 ministères dont un en charge de l'Enseignement technique et professionnel. L'espoir qu'a suscité la création d'un département ministériel en charge de l'enseignement technique et professionnel n'a été que de courte durée. Ceux qui espéraient un couloir technique et professionnel débutant dans le post-primaire (SAR, SM) en passant par le secondaire technique et professionnel (CETIC, Lycée technique) pour aboutir à l'enseignement supérieur (IUT) ont déchanté. Les raisons liées à l'arrêt de cette expérience restent inconnues.

- L'abandon de la politique des plans quinquennaux de développement et l'impact de cet abandon sur l'éducation se fait toujours ressentir. Bien que l'importance de ce secteur ne fasse l'ombre d'aucun doute, les acteurs de l'éducation entretiennent l'image qu'ils seraient des laissés-pour-compte par l'État, lequel tarde à traduire en actes concrets l'attention qu'il leur accorde dans la rhétorique politique. Le découragement du personnel enseignant qui résulte de cet état d'esprit déteint sur les performances pédagogiques tout au long de la double décennie 1980-2000. Les taux de réussite aux examens baissent dans tous les cycles d'études, entraînant une perte de crédibilité dans le système éducatif camerounais tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays.

- Aux cycles primaire et secondaire, l'introduction du bilinguisme dans les zones francophones est l'une des causes de la baisse du rendement académique des élèves. L'impréparation du personnel enseignant, la médiocrité de la méthode pédagogique empruntée qui consistait à enseigner l'anglais dans la langue française ou inversement s'est révélée être un fiasco au niveau des performances des apprenants.

De manière générale, le système éducatif camerounais donne l'impression de s'enfermer dans une tour d'ivoire en restant sourd aux besoins et sollicitations des bénéficiaires de l'offre éducative. Ce manque d'ouverture et de dialogue avec les acteurs de l'éducation sur le terrain serait fait l'une des causes principales de la baisse de sa performance et de son rendement académiques depuis le milieu des années 1980.

Une ouverture plus régulière à l'endroit des praticiens de l'éducation et des spécificités régionales de la zone d'implantation de l'enseignement post-primaire, une évaluation périodique tout comme la vulgarisation des résultats de chaque évaluation sont de nature à permettre le rajustement, en cas de nécessité, des objectifs, des orientations, des méthodes et approches pédagogiques pour un meilleur rendement.

4- Développement des personnels pédagogiques, administratifs et autres

Les personnels de l'enseignement primaire ont des grades ou des niveaux de formation générale et professionnelle très variée pour les mêmes activités pédagogiques. Trois ans de formation des instituteurs adjoints pour le cycle du CEPE, un an pour le BEPC. Pour la formation des instituteurs, trois ans pour le cycle BEPC, deux ans pour le Probatoire et un an pour le Baccalauréat.

Cette situation engendre, dès la fin des années 1970, de nombreux problèmes liés surtout à l'inégalité dans la répartition au plan national des ressources humaines disponibles, à la suspension des recrutements des auxiliaires et des contractuels à partir de 1988 et à celle de la formation des personnels de l'enseignement primaire et maternel (1991). Cumulativement, ces mesures créent un déficit de près de 10 000 enseignants dans le primaire, le post-primaire et le secondaire. Si on y ajoute l'introduction du bilinguisme dans les écoles camerounaises à partir de 1975 et l'absence d'un texte juridique concernant le profil de carrière, notamment pour ceux des enseignants du post-primaire, on a là tous les ingrédients ayant contribué à plomber le système éducatif camerounais à la veille des Etats généraux de l'éducation nationale en 1995.

Au primaire et au secondaire, le recours aux moniteurs et vacataires non qualifiés pour faire face aux difficultés de fonctionnement pédagogique des écoles dépourvus d'enseignants formés ou recyclés devient la règle dans les établissements de la zone urbaine. Faute de personnel enseignant alternatif, les écoles rurales diffèrent de plusieurs mois et parfois de quelques années l'ouverture de niveaux supérieurs. Les rares enseignants présents se consacrent à l'encadrement de deux ou trois niveaux d'études à l'intérieur d'une seule salle de classe. Dans les sections artisanales rurales (SAR) et les sections ménagères (SM) du post-primaire, l'encadrement des élèves est plus théorique que pratique et ces structures créées pour appuyer la politique de la ruralisation se transforment en dépotoirs pour redoublants chroniques.

Plusieurs raisons ont été évoquées pour tenter d'expliquer cette situation afin d'y apporter des éléments de réponse. Ce qu'il convient de retenir tout de même est, entre autres facteurs, l'insuffisance et l'inadaptation des structures de formation et de recyclage du personnel pédagogique aux besoins du développement régional du Cameroun et à la démographie scolaire. L'aggravation de la crise économique dès le milieu des années 1980 et le placement du Cameroun sous les plans d'ajustement structurel des institutions financières internationales ont impacté la politique éducative et détérioré par voie de conséquences les conditions de vie et de travail des enseignants. C'est de cette période que débute véritablement la dégradation du système éducatif camerounais et la perte de performance académique et professionnelle. Des efforts sont certes réalisés en faveur d'une amélioration de la qualification des formateurs mais, on se doit de reconnaître que les effets conjugués nés de la répercussion de cette onde de choc se font ressentir jusqu'au jour d'aujourd'hui et ce dans tous les cycles de formation et d'encadrement au Cameroun.

5- Accès et équité

En complément de ses efforts dans la mise en place et l'équipement des infrastructures scolaires, l'Etat du Cameroun s'appuie également sur les concours des partenaires bilatéraux et multilatéraux sans oublier l'apport des communautés qui renforcent la politique d'éducation de masse par la construction des salles de classe. Cette politique qui associe par ailleurs les organisations confessionnelles en leur accordant des subventions et des facilités fiscales a permis l'implantation des établissements scolaires jusque dans des zones rurales les plus reculées.

L'accès dans des écoles publiques est relativement gratuit dans le secteur public. L'apport des parents, estimé à près de 10% du coût de la formation, est considérablement compensé par la subvention gouvernementale. Dans le secteur privé en revanche, les frais d'inscription représentent généralement 30% du budget de fonctionnement de l'établissement, 50 % étant assurés par la subvention de l'Etat et 20% par l'apport du fondateur de la structure scolaire.

De manière générale et compte tenu de l'absence de statistiques actualisées, le taux d'accès varie en fonction du cycle d'enseignement, du genre, de la zone géographique et de l'urbanisation.

Au niveau du cycle primaire, le taux d'accès est près de 40% de la population scolarisable dans la zone méridionale, 10% dans la partie septentrionale. Au secondaire, il est plus de 80% au Sud et 30% au Nord du pays. Au Supérieur, il est de 70% au Sud et de 20% au Nord-Cameroun. Le taux d'accès à l'éducation des garçons est nettement supérieur à celui des filles sur l'ensemble du pays. Dans le Nord-Cameroun, l'accès des filles à l'éducation est d'environ 05% au primaire, près de 10% au Secondaire et 3% au Supérieur. C'est ce dernier constat qui a amené les pouvoirs publics à mettre en place des programmes d'aides spécifiquement destinés aux jeunes filles du Nord-Cameroun et à celles issues des groupes marginaux. Ces programmes qui prennent en charge les frais de scolarisation et de la documentation de la fille débutent au secondaire et se poursuivent jusque dans le supérieur. Celles qui choisissent les filières scientifiques reçoivent un montant plus élevé.

Ces taux d'accès à l'éducation sont à multiplier par deux pour avoir une idée approximative des disparités existantes entre le Nord et le Sud du Cameroun pour ce qui concerne l'enseignement technique et professionnel.

6- Ressources financières et pérennisation

L'Etat et les organisations confessionnelles (catholiques et protestantes) ou les bases internationales de celles-ci sont ceux qui investissent dans l'éducation et ce depuis la période coloniale. L'Etat du Cameroun y consacre habituellement plus de 20% de ses dépenses d'investissement pour le développement de l'offre de formation scolaire et universitaire. Les estimations concernant la participation des organisations confessionnelles dans la mise en place des structures scolaires et universitaires ne sont pas facilement accessibles. Il faudrait par ailleurs signaler, la participation des fonds saoudien et koweïtien au tout début des années 1980 dans la construction de l'ENSIAAC qui abrite aujourd'hui les locaux de l'université de Ngaoundéré, la seule institution universitaire dans le Nord du pays, sur les six autres universités d'Etat, situées dans la zone méridionale.

Depuis le début des années 1990 et à la faveur des accords bilatéraux et multilatéraux, le Japon se montre très actif dans la construction et l'équipement d'établissements scolaires dans tout le Cameroun. De même, les communautés et personnes privées s'investissent de plus en plus dans la construction de structures scolaires à travers le pays. Mais, c'est généralement l'Etat qui assure la formation initiale et continue des enseignants ainsi que leur traitement mensuel. C'est également l'Etat qui subventionne les établissements privés et qui leur accorde des facilités fiscales.

L'hypothèse qui consiste à envisager aujourd'hui l'aménagement d'un cadre juridique facilitant l'entrée des institutions financières dans le développement de l'offre d'éducation et de formation pourrait certainement avoir un impact salutaire pour les caisses de l'Etat dans un contexte de crise économique, en améliorant par ricochet la qualité de l'enseignement.

7- Infrastructures

L'impact de la qualité des infrastructures scolaires sur le type d'homme formé ne peut pas être mis en doute, car un environnement bien aménagé et riche en stimulations favorise les apprentissages, les activités de découverte et d'expérimentation du jeune enfant sans l'exposer à l'insécurité et aux accidents. Par contre, un environnement maussade incite l'enfant au repli sur soi, à la peur, au refuge auprès des adultes et l'expose aux dangers permanents.

Au Cameroun, les structures de gestion des constructions et des équipements relèvent de l'Etat. On peut regretter tout de même que les normes architecturales et techniques de construction n'intègrent pas souvent l'environnement climatique et écologique des sites bénéficiaires de ces investissements. Il arrive en effet que dans des régions chaudes, on y construit des salles de classe faiblement aérées et dans lesquelles les conditions de travail sont difficilement supportables en saison sèche. De même, on assiste partout à une dégradation avancée des infrastructures scolaires du fait notamment du non respect des cahiers de charges ou de la maintenance des installations et des équipements.

Dans la même optique, il faut le relever pour le regretter que des décisions importantes comme celles relevant de création d'un établissement ou de la transformation d'une école primaire en établissement secondaire ne soient pas précédées d'une planification conséquente de manière à mettre à la disposition des enseignants et des élèves un cadre infrastructurel accueillant.

Des efforts sont certes déployés par les pouvoirs publics avec le concours d'opérateurs internationaux pour rattraper, par endroits, ce déficit mais le décalage entre la croissance démographique de la population scolarisable et celui de la construction d'établissements scolaires persiste et s'accroît au fil des années. Là encore, l'ouverture à l'endroit des structures privées de financement serait de nature à améliorer l'offre infrastructurelle.

8- Thèmes transversaux (violence, Vih/Sida)

La violence qui s'était emparée du campus de l'unique université du Cameroun, l'université de Yaoundé, au début des années 1990, dans un contexte de revendications liées à l'instauration du processus démocratique a entraîné l'éclatement de l'enseignement supérieur en six universités d'Etat, réparties sur l'ensemble territorial. La réforme universitaire de 1993 a aussi contribué, avec la suppression des bourses d'études, à décentraliser les revendications estudiantines sans les résoudre véritablement. Le manque des installations infrastructurelles continue d'alimenter les violences sur les campus universitaires. Les établissements primaires et secondaires semblent être épargnés des violences, à l'exception de

quelques établissements gagnés périodiquement par des actes de sorcellerie et de vandalisme.

La crise des valeurs morales qui s'est installée au Cameroun dans le sillage de la crise économique a, elle aussi, eu des répercussions dramatiques dans les établissements scolaires et universitaires. Il est certes vrai que les programmes de sensibilisation aux MST, IST et Vih/Sida (campus sans Sida, slogans divers, etc.,) connaissent un certain succès mais il reste que les établissements scolaires et universitaires sont, aujourd'hui, les sites où les taux de prévalence des personnes vivantes avec le VIH/Sida (PVVS) sont les plus élevés du Cameroun.

III - RECOMMANDATIONS

Les recommandations seront articulées autour des principaux thèmes suivants :

1. Politique et gouvernance
2. Curricula et programmes
3. Personnel enseignant
4. Financement
5. Infrastructures

Politique et gouvernance

- Il est question de précéder toute réforme de l'enseignement d'une évaluation extérieure permettant de dégager clairement les avantages liés aux nouvelles options et améliorations à adopter ;
- Associer tous les partenaires de l'éducation dans l'évaluation, la conception et l'application des réformes éducatives ;
- Décentraliser l'enseignement technique et industriel en l'ouvrant sur l'environnement du site d'implantation et sur les demandes locales ;
- Transformer le post-primaire (SAR et SM) en collèges d'enseignement technique et commercial ;
- Mettre en place une politique éducative permettant l'intégration régionale dans la zone CEMAC en harmonisant les cycles de formations et les modalités de transition entre les différents cycles d'études.
- Mettre en place une politique d'organisation, de structuration et d'intégration progressive de l'enseignement privé islamique dans l'éducation formelle ;
- Mettre sur pied un programme d'encadrement des élèves migrants lors des périodes de grandes transhumances. Le programme dénommé *Nomadic Education* mis en place au Nord-Nigéria a donné d'éclatants succès dans ce domaine.

Curricula et Programmes

- Intégrer l'éducation morale et civique dans les programmes scolaires ;
- « Tropicaliser » les programmes d'enseignement en les adaptant aux réalités culturelles et sociologiques des Camerounais ;
- Introduire l'enseignement des langues nationales en développant 2 ou 3 langues régionales. Le modèle instauré par le Nigéria voisin est un bon exemple sur ce plan ;
- Faciliter l'appropriation du bilinguisme par la conception des manuels scolaires adaptés aux spécificités régionales du Cameroun ;
- Développer les imprimeries nationales de manière à faciliter l'accès aux manuels didactiques par le plus grand nombre d'apprenants ;
- Développer des curricula et programmes préconisant une entrée progressive et maîtrisée dans le système LMD.

Personnel enseignant

- Décentraliser les structures de formation des enseignants en privilégiant, à compétences égales, les locaux afin de mettre fin à la tendance actuelle qui aboutit à l'affectation (disciplinaire ?) des jeunes enseignants dans des régions qu'ils jugent inhospitalières ;

- Améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants du primaire, secondaire et supérieur ;
- Rendre public les critères de recrutement, d'évaluation et de promotion des enseignants ;
- Mettre fin aux nominations complaisantes des enseignants hors du système éducatif ;
- Favoriser la formation continue, le recyclage et l'évaluation des enseignants afin d'optimiser leur rendement pédagogique ;
- Former les enseignants aux TIC et mettre en place des mesures incitatives d'acquisition du matériel informatique par les enseignants ;

Financement

- Mettre en place un cadre juridique suffisamment attractif pour inciter les promoteurs privés et les organisations communautaires à investir durablement dans le système éducatif tous cycles et secteurs confondus ;
- Utiliser les fonds issus de l'initiative PPTTE pour la construction et l'équipement des établissements scolaires et universitaires ;
- Augmenter la part du budget d'investissement public (BIP) habituellement affectée à la construction des infrastructures éducatives ;
- Assurer l'équité, la transparence dans la gestion des fonds publics et sanctionner sévèrement les cas de distraction des deniers publics à tous les niveaux de la chaîne des dépenses.

Infrastructures

- Décentraliser et déconcentrer la construction des infrastructures éducatives et celles de la formation professionnelle ;
- Impliquer les représentants politiques et traditionnelles des bénéficiaires des infrastructures scolaires et universitaires dans la conception, la construction et l'affectation de celles-ci à des fonctionnalités spécifiques ;
- Mettre en place une politique prospective de construction d'établissements scolaires en s'éloignant d'une quelconque propension au népotisme et au favoritisme en faveur des localités d'origine des décideurs.

CONCLUSION GENERALE

Telles sont, de notre point de vue, les grandes lignes, les principales analyses et les recommandations conséquentes qui, si elles venaient à être suivies, pourront améliorer l'offre éducative, la qualité des prestations pédagogiques et le rendement académique du système éducatif camerounais.

En réalité, toutes ces observations pourraient avoir pour dénominateur commun l'amélioration de la **gouvernance**, sans laquelle toutes les autres articulations se verraient reléguer aux simples actions conjoncturelles dépourvues de toute linéarité prospective.

BIBLIOGRAPHIE

Actes du colloque de la deuxième semaine culturelle nationale, Yaoundé, 13-20 mai 1985.

DEMO 87, Ministère de l'Équipement et du Plan, Yaoundé, 1987.

Hamadou Adama, « L'enseignement privé islamique dans le Nord-Cameroun »,

Islam et Sociétés au sud du Sahara, Revue de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris, N° 13, pp. 7-40, 1999.

Institut National de la statistique, *Annuaire statistique du Cameroun*, 2004.

Loi d'orientation scolaire, N° 98/04 du 14 avril 1998

Ministère de l'Économie et du Plan, 3^{ème} plan du développement économique et social, Yaoundé, 1970.

Rapport sur les États généraux de l'Éducation nationale, Yaoundé, 1995

RECENSEMENT GENERAL DE LA POPULATION ET DE L'HABITAT, (RGPH), 1976, Yaoundé.

SANTERRE Renaud et MERCIER-TREMBLAY, Céline, *La quête du Savoir. Essai pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1982.

Les réformes éducatives engagées durant la période postindépendance au Bénin, au Cameroun, en Guinée et en Tanzanie et leurs effets sur le post-primaire

Contribution de la Guinée

Par

Sekou Kaba, coordonateur
Ahmed Tidjane Diallo, principal rapporteur
Souleymane SANGARE
Sidiki Bafodé NABE

*Contact: Ibrahima Bah-Lalya
lalyabah@excite.com
I.Bah-Lalya@iiep.unesco.org*

Décembre 2007

RÉFORMES DE L'ENSEIGNEMENT POST-PRIMAIRE EN REPUBLIQUE DE GUINEE DE 1958 à 1977

Introduction

La République de Guinée a connu des réformes profondes de son système éducatif au cours de la période allant de 1958 à 1977. Ces changements, dans certains cas ont été globaux et ont affecté la structure et le contenu de tous les paliers du système éducatif. Dans cette présentation, nous nous intéresserons plus particulièrement aux réformes intervenues dans l'enseignement post-primaire qu'il soit général, professionnel ou supérieur.

Dès réception des termes de référence de l'étude, un groupe de travail de trois cadres est désigné. Il comprend, en dehors du Secrétaire général qui en a assuré la supervision au niveau du pays:

- i) Monsieur Souleymane SANGARE, Inspecteur général de l'éducation, Président du groupe de travail
- ii) Monsieur Sidiki Bafodé NABE, Conseiller du Ministre de l'Education Nationale, chargé de l'enseignement technique
- iii) Monsieur Amadou Tidjane DIALLO, Directeur Général de l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education de Guinée, rapporteur du groupe de travail.

Après avoir partagé une compréhension commune des termes de référence de l'étude, un plan de travail a été élaboré, une recherche documentaire entreprise et des protocoles d'entretien avec les décideurs, les enseignants, les élèves et parents d'élèves de l'époque considérée (1958-1977) rédigés. Une équipe constituée de six cadres de l'inspection générale et de la direction nationale de l'enseignement secondaire a été mise sur pied pour aider à faire passer les entretiens. Au total, une dizaine d'entrevues a été réalisée.

Un traitement itératif des données a été réalisé par les membres des deux équipes.

Le présent exposé qui s'appuie sur les contributions des membres du groupe de travail et de l'équipe d'appui est articulé autour des points suivants :

- Contexte de la Guinée de 1958 à 1977
- Réformes de l'enseignement post-primaire
- Analyse des réformes
- Recommandations

I. Contexte de la Guinée de 1958 à 1977

Suite à son NON historique au référendum proposé par le Général De Gaulle, le 28 septembre 1958, La République de Guinée a proclamé son indépendance le 2 octobre 1958. Cette détermination courageuse du peuple Guinée force encore aujourd'hui l'admiration de tous les Africains y compris ceux de la diaspora.

Pour mieux cerner l'évolution de la situation de la Guinée durant la période allant de 1958 à 1977, nous nous intéresserons aux caractéristiques générales, aux aspects politiques et économiques du pays ainsi qu'aux principaux problèmes auxquels le secteur de l'éducation est confronté.

i) Caractéristiques générales

La République de Guinée est un pays côtier situé en Afrique de l'Ouest. Elle couvre une superficie de 245 857 km². Elle présente des caractéristiques physiques (reliefs, climats et sols) qui en font une synthèse harmonieuse de tout l'Ouest africain. Deux formations montagneuses, le Fouta Djalon au nord et la dorsale guinéo-libérienne au sud-est constituent son système orographique. Elle comprend quatre régions naturelles complémentaires : La Basse Guinée, fortement arrosée, la Moyenne Guinée considérée comme le château d'eau de l'Ouest africain, la Haute Guinée et la Guinée forestière.

En 1958, la population guinéenne était estimée à 3 500 000 habitants avec un taux de croissance annuel estimé à 1,5% pour la période 1960-1970. Cette population se compose de plusieurs groupes ethniques dont les principaux sont les Peuls, les Malinkés, les Soussous, les Kissi, les Guerzé et les Tomas. Les premiers sont concentrés au Fouta Djalon, les seconds en Haute Guinée, les troisièmes en Basse-Guinée, les trois derniers en Guinée forestière. Ils ont des langues et des cultures assez diverses. Ce qui pose le problème de leur intégration dans une nation guinéenne à construire. Cette population est très largement rurale et analphabète.

ii) Contexte politique

La Guinée a accédé à l'indépendance avec Sékou Touré comme principal leader. Ce dernier, Secrétaire Général du Parti Démocratique de Guinée est devenu le premier Président de la Guinée indépendante. Il l'est resté jusqu'à sa mort le 26 mars 1984. Notons qu'à la veille de l'indépendance, les principaux leaders des autres partis politiques, Barry Diawadou du Bloc Africain de Guinée (BAG) et Barry III du Parti Socialiste de Guinée (PSG) ont accepté de rejoindre le PDG. C'est pourquoi la Guinée indépendante a connu dès sa naissance le parti unique, le PDG. Les trois instances de décision de cette formation politique vont jouer un rôle crucial dans la formulation de la politique éducative. Il s'agit du Congrès National du Parti, du Conseil National de la Révolution et du Comité Central. Le Bureau Politique National dont le Secrétaire Général est en même temps le Président de la République est l'organisme dirigeant le plus important du pays. Le Parti comprend également trois mouvements parallèles intégrés : La Confédération Nationale des Travailleurs de Guinée (CNTG), La Jeunesse de la Révolution Démocratique Africaine (JRDA), et Union Révolutionnaire des Femmes de Guinée.

A partir de 1968, date du lancement de la révolution culturelle socialiste, et de

l'émergence du Parti-Etat, les structures du parti ont été profondément modifiées. Le Comité de base rassemblant les militants d'un village ou d'un quartier s'est transformé en Pouvoir Révolutionnaire Local (PRL) avec des responsabilités s'étendant à certains volets de l'enseignement primaire comme les constructions et l'entretien des locaux scolaires.

Le Parti Démocratique de Guinée a prôné des options idéologiques d'abord nationalistes, puis socialistes, populaires et révolutionnaires dont les conséquences sur le plan interne n'ont pas comblé les attentes des populations.

Quelques succès ont été enregistrés dans l'émancipation des femmes et des jeunes. Malheureusement la violence physique était au cœur du régime fondé par PDG. Les principaux leaders du Parti étaient obsédés par un complot permanent ourdi par l'impérialisme international, ses valets externes et sa « cinquième colonne » composés d'agents « contre-révolutionnaires » camouflés dans le pays. De nombreuses arrestations ont été opérées dans tous les milieux.

La pratique de la torture était courante dans les geôles du régime. Des lourdes peines allant des travaux forcés à perpétuité et à la condamnation à mort ont été prononcées en l'encontre des présumés coupables par des tribunaux populaires créés pour la circonstance. Sans être exhaustif, citons le complot d'avril 1960 impliquant des ressortissants français et guinéens, celui des enseignants en novembre-décembre 1961, qualifiés d'intellectuels « tarés, nostalgiques d'un passé à jamais révolu » et dont le syndicat a été décapité par l'emprisonnement des ses principaux leaders ayant à leur tête Koumandian Keita, celui des commerçants en 1965 avec Petit Touré qui, conformément à la constitution voulait créer un parti politique, celui des militaires en 1969 avec à leur tête le colonel Diaby Kaman et l'ancien ministre de l'intérieur Keïta Fodéba et l'agression du 22 novembre 1970 perpétrée par des Portugais soutenus par des mercenaires.

Le régime a profité de cet événement pour procéder à des purges contre les prétendus agents de la cinquième colonne dans toutes les couches de la population. Les tribunaux révolutionnaires ont prononcé contre eux des lourdes peines. Certains ont été pendus publiquement le 18 janvier 1971 à Conakry et dans les principales villes du pays. Beaucoup ont péri dans les prisons dont le Camp Boiro situé dans la capitale guinéenne. La vague des complots a pris en août 1976 une connotation ethnique avec l'arrestation de Diallo Téli premier Secrétaire Général de l'Organisation de l'Unité africaine, alors ministre de la justice. Cette terreur omniprésente a poussé des centaines de milliers de jeunes Guinéens à l'exil. La révolte des femmes marchandes excédées par les exactions de la Police économique intervenue le 27 août 1977 a obligé le régime à ralentir la cadence des complots, à accepter une certaine ouverture et à suspendre certaines mesures discriminatoires prises contre les Peuls.

Sur le plan extérieur, la Guinée a prôné l'Unité africaine et a soutenu de nombreux mouvements de libération nationale. Mais ses relations avec certains de ses voisins comme le Sénégal et la Côte d'Ivoire et la plupart des régimes placés sous le giron français ont été très difficiles. Il en est de même de celles avec la France. Avec ce dernier pays, les relations diplomatiques rompues en 1965 ne seront rétablies que dix ans plus tard. Par contre, elle a en général tissé de rapports très fructueux avec les pays socialistes et les Etats-Unis d'Amérique.

iii) Contexte économique

La variété et la complémentarité de ses régions naturelles et ses ressources en eau, ses possibilités d'élevage et de pêche, l'importance de ses ressources minières en bauxite, fer, diamant et son potentiel hydroélectrique constituent des atouts majeurs de la Guinée.

C'est durant le premier plan 1961-1963 que furent posés les fondements du système économique. Il s'agissait d'opérer la décolonisation économique et de mettre en place des structures socialistes. Ainsi les banques ont été nationalisées, une monnaie nationale inconvertible créée le 1^{er} mars 1960, la monopolisation étatique du commerce instaurée.

Cette étatisation du commerce a été renforcée par les lois-cadres de novembre 1964 et 1968 et la campagne contre les commerçants qualifiés de suppôts de Satan en 1975.

Une industrialisation légère et une extension du secteur minier furent les objectifs principaux du second plan 1964-1970.

Les résultats de la politique économiques ont été décevants sauf dans les mines.

L'agriculture occupait près de 80% de la population active. Mais malgré ses potentialités immenses dans ce domaine, la Guinée était loin d'être autosuffisante sur le plan alimentaire. Les quantités de riz importées se sont régulièrement accrues et une carte de ravitaillement a été instaurée à Conakry. La part de l'agriculture dans les exportations a chuté de 60% en 1958 à 4% en 1980.

Dans le secteur minier, la Guinée s'est associée à des multinationales étrangères sous la direction de Pechiney (France) et Alcan (Canada) où l'Etat détenait 49% des actions dans le cadre de sociétés mixtes. La Guinée exportait l'alumine de Friguia et la bauxite de Sangaredi. La Guinée est le deuxième producteur mondial de bauxite. Les mines représentaient près de 90% des exportations.

D'une manière générale, la couverture des besoins essentiels était loin d'être satisfaite pour l'ensemble de la population. La pauvreté s'était accrue. Selon la CNUCED, la Guinée a connu une décroissance de son PIB par habitant de - 1,2% par an pour la décennie 1960-1970 et de - 0,6% pour la période 1970-1980.

iv) Contexte de l'éducation

En 1958, la Guinée disposait de 287 écoles primaires totalisant 42 543 élèves dont 12 000 dans les écoles privées confessionnelles. Ces dernières ont été nationalisées en 1961. Le secondaire ne comptait que 9 établissements pour 2 647 élèves. Il n'y avait pas d'institutions d'enseignement supérieur. La plupart des professeurs du secondaire étaient des étrangers (15 Guinéens sur un effectif de 131 enseignants).

L'école coloniale en Guinée partageait le même but que les écoles des autres pays de l'Afrique Occidentale Française à savoir : former des fonctionnaires auxiliaires d'une administration chargée d'encadrer la main-d'œuvre destinée à l'exploitation des matières premières et à l'occasion de recruter des soldats pour d'autres aventures d'expansion et de répression coloniales. La langue d'enseignement était le français et tout usage des langues maternelles dans l'enceinte d'un

établissement scolaire était sévèrement sanctionné. Ses programmes d'études tentaient d'inculquer aux élèves une image dévalorisante de l'Africain. Cette école insulaire était incapable de résoudre les problèmes de développement, de déracinement et d'aliénation culturelle. En plus de ses coûts unitaires élevés, elle incitait de nombreux enfants et adolescents à la quitter sans diplôme. Ces jeunes, rebuts du système scolaire, devenus inadaptés à la vie des villages, migraient vers les villes qui, elles mêmes n'offraient pas de grandes possibilités d'emploi salarié.

II. Réformes de l'enseignement post-primaire

Les différentes réformes du système éducatif opérées à partir de 1959 avaient pour buts officiels de rendre l'école mieux adaptée aux réalités socioculturelles du pays et de répondre aux besoins de développement de celui-ci.

1. Réforme de 1959

Dès la proclamation de l'indépendance, les fonctionnaires français ont quitté la Guinée laissant un vide comblé très rapidement par un grand nombre d'intellectuels africains, antillais et français communistes ou socialistes venus soutenir la jeune république dans ses efforts de reconstruction nationale.

C'est dans un climat consensuel que la République de Guinée a amorcé la décolonisation des mentalités et des institutions ainsi que son combat pour l'édification d'une nation au dessus des ethnies et la promotion d'une identité nationale chez les Guinéens. Ainsi, dans le domaine de l'éducation, l'ORDONNANCE N° 42/MEN du 05 Août 1959 portant réforme de l'enseignement stipule que l'enseignement en Guinée a pour buts :

- a)- de rénover les valeurs culturelles africaines ;
- b)- de rendre effectif le droit à l'instruction reconnu à tout citoyen de la République de Guinée par la Loi Constitutionnelle du 10 Novembre 1958 ;
- c) de permettre au peuple de Guinée d'accéder rapidement à la culture scientifique et aux techniques répondant aux besoins du pays.

Des principes généraux tels que l'obligation scolaire pour tous les enfants de 7 à 15 ans, la gratuité de l'enseignement à tous les degrés, le maintien du français comme langue d'enseignement ont été énoncés.

En outre, si la durée de l'enseignement élémentaire reste de six ans, celle de l'enseignement secondaire est ramenée à six ans contre sept auparavant. Le second degré est aussi subdivisé en deux cycles de trois ans chacun. Le premier cycle ou cycle d'orientation dispense pendant trois ans un enseignement fondamental identique pour tous les enfants et un enseignement pratique légèrement différencié selon les options qui ne seront définitivement fixées qu'à la fin du cycle.

Soulignons que dès le premier cycle l'étude de littérature négro-africaine est abordée.

Le deuxième cycle ou cycle de détermination comporte une section professionnelle et d'apprentissage de métier et une section théorique. Cette dernière comprend deux options : une option « secondaire général » et une option « secondaire technique ».

L'option « enseignement secondaire général » comprend deux séries :

- une série A dite littéraire où prédominent les sciences humaines ;
- une série B dite scientifique où prédominent les mathématiques et les sciences expérimentales.

L'option technique quant à elle comprend trois séries : technique mécanique, technique- chimie-biologie, technique-économie.

Les dispositions régissant les examens de baccalauréat première et deuxième sanctionnant les études de deuxième cycle du secondaire général et technique ont été fixées par le décret n° 318/PRG du 27 juin 1963. On y note l'importance accordée aux mathématiques et la physique dans la série B pondérées avec les coefficients 8 et 6 aux épreuves écrites respectivement et 3 aux épreuves orales alors que la composition de français dans cette option n'avait que le coefficient 2. Dans la série littéraire, les mathématiques et le français avaient les mêmes coefficients 4. En outre, on peut noter l'introduction de nouvelles matières comme l'Education politique et l'Economie Politique pour les deux séries A et B.

Ces poids prépondérants des mathématiques et de la physique dans l'option scientifique ont incité les élèves de cette époque à investir beaucoup de temps et d'énergie dans l'apprentissage de ces deux matières.

Du point de vue de la gestion matérielle et financière des établissements du secondaire, ceux-ci sont dotés d'un Conseil d'administration composés du chef d'établissement, du censeur, de l'intendant ou économiste, des représentants des autorités et administration locale (maire ou chef de circonscription) des représentants des assemblées élues, des organisations syndicales, du personnel.

Les objectifs de scolarisation avaient l'adhésion des populations qui l'ont prouvé en construisant avec les moyens de bord dans un enthousiasme délirant et par investissement humain des infrastructures scolaires. Pour pourvoir en enseignants, ces classes, le Gouvernement a été obligé de recruter massivement des maîtres dont certains avaient à peine le certificat d'études ou étaient parfois des anciens combattants ou des moniteurs d'agriculture.

En outre, dès 1959, le collège technique de Conakry devient lycée technique dans le but de former les techniciens dont le pays avait un besoin urgent.

2. Réforme de 1961

L'année 1961 marque un tournant décisif. Elle consacre l'irruption du Parti Démocratique de Guinée dans le champ de l'éducation et le début de sa mainmise sur le système éducatif. Désormais, les principales orientations en matière d'éducation sont davantage discutées lors des assises du parti que dans le cabinet du ministre de l'éducation nationale. En effet, la session de la Conférence Nationale du PDG tenu en août 1961 à Conakry prend d'importantes décisions telles que la suppression de l'enseignement privé de tous ordres ; elle introduit la formation politique comme une matière à part entière et invite le Bureau Politique National à réorganiser l'enseignement et à concrétiser la liaison de l'école à la production. Une nouvelle architecture du système éducatif est définie avec un premier cycle de 4 ans ou primaire, considéré comme enseignement de masse, un second cycle de 5 ans ou collège, un troisième cycle de trois ans ou lycée et un enseignement supérieur qui portera plus tard le nom de quatrième cycle. En décembre 1961, la réforme est adoptée à l'unanimité des sections du PDG. Les programmes d'études devraient être réaménagés en conséquence. Mais dans la pratique, les classes de 5^{ème} et 6^{ème} années qui devraient appartenir au second cycle sont maintenues provisoirement dans les écoles primaires.

Entre-temps les premiers conflits entre les autorités politiques et les enseignants ont surgi. Au mois novembre 1961, le Gouvernement au lieu d'examiner sereinement les revendications des enseignants relatives au logement exprimées à travers leur syndicat, il dénonce un complot des enseignants et arrête les leaders syndicaux. Ce comportement répressif entraîna une grève des élèves et une protestation vigoureuse des étudiants guinéens à l'étranger. Les élèves furent embarqués dans des camions et regroupés dans les principaux camps militaires du pays pour être ensuite ramenés dans leur préfecture d'origine. Leurs leaders furent emprisonnés. Quant aux dirigeants syndicaux, ils furent condamnés à des peines de prison allant de huit à dix ans. Les étudiants guinéens à l'étranger furent sommés de rentrer au pays et le paiement de leurs bourses fut suspendu. Ces mesures ont contraint la plupart de ceux qui se trouvaient dans les pays occidentaux à ne plus retourner au pays à la fin de leurs études.

Ces événements qui marquèrent la fin du syndicat libre sous le régime du PDG, auront des conséquences remarquables sur l'évolution de l'école guinéenne. Ils entraînèrent le départ de la quasi totalité des professeurs africains et français venus soutenir la jeune république. Ils donnèrent aussi lieu à la fuite vers l'extérieur de beaucoup d'élèves et maîtres créant ainsi un vide à un moment où le pays avait particulièrement besoin d'enseignants.

Pour pourvoir les écoles élémentaires en maîtres des écoles normales primaires ont été créées à Conakry, Kankan et Macenta. Les élèves-maîtres y étaient admis à leur sortie du collège pour une formation qui s'étalait sur 9 mois.

Pour faire face à la pénurie d'enseignants au secondaire, le Gouvernement a fait appel à des ressortissants du bloc socialiste (soviétiques, bulgares, roumains, vietnamiens ...) et a créé en 1961, l'Ecole Normale Secondaire de Dabadou pour former en 22 mois après le premier cycle du secondaire des professeurs de collège. Cet établissement fut érigé dans les locaux de l'ancienne école catholique, devenue Ecole Normale Primaire de Dabadou, village situé à sept kilomètres de Kankan, à l'époque deuxième ville du pays. A Dabadou, la formation très intensive, était assurée par des professeurs vietnamiens, roumains et français et le directeur de l'établissement était un instituteur réputé pour sa rigueur. Les Vietnamiens dispensaient des cours de pédagogie et y exaltaient la conscience patriotique des jeunes. Ce discours était relayé par celui du directeur qui insistait sur la nécessité de faire des « dabadins » des modèles d'ardeur au travail, de dévouement et de probité morale ainsi que sur le rôle des enseignants dans le développement d'un pays car pour lui le bon professeur peut former de bons cadres indispensables à l'édification d'une nation prospère. Cependant, malgré les instructions officielles en faveur d'un enseignement scientifique de qualité, la formation scientifique des dabadins était très théorique, l'institution ne disposant pas de laboratoires. Ils répliqueront plus tard cette lacune dans les cours qu'ils dispenseront à des nombreuses générations d'élèves. A leur sortie, ces jeunes professeurs de collège ont bénéficié d'un plan de carrière très stimulant qui les a rapidement propulsés à la hiérarchie B réservée alors aux sortants des institutions d'enseignement supérieur. En outre, les certifiés de sciences humaines et sociales ont suivi pendant quelques années quelques séminaires de perfectionnement.

Les enseignants des disciplines techniques des collèges d'enseignement technique étaient formés à l'Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique de Conakry.

Quelques écoles professionnelles ont été créées durant cette période : l'Ecole Nationale de Secrétariat, l'Ecole des Beaux-Arts et l'Institut des Langues (Anglais, Allemand).

Poursuivant toujours les objectifs de doter la Guinée de cadres supérieurs, le Gouvernement créa en 1962, l'Institut Polytechnique de Conakry et l'Ecole supérieure d'administration.

L'Institut polytechnique construit et équipé avec l'aide de l'Union soviétique comptait des facultés techniques, une faculté des sciences et un institut pédagogique supérieur qui en fait était une faculté des lettres et sciences humaines. L'Ecole supérieure d'administration déménagera dans le campus de l'Institut polytechnique et en 1967 ; une faculté de médecine et de pharmacie est créée au sein du même établissement.

En 1965, l'Ecole Normale Supérieure de Kankan est créée pour la formation des professeurs du deuxième cycle du secondaire.

Les institutions d'enseignement supérieur étaient dirigées par un administrateur général assisté d'un directeur des études et d'un officier major. Celui-ci était responsable de la formation militaire des étudiants ainsi que la discipline et de la sécurité au sein du campus.

Du point de vue des effectifs des enfants scolarisés, ils ont augmenté de 275% au primaire entre 1957-58 et 1962-63 et de 387% au secondaire général et technique au cours de cette période.

En février 1964, un premier bilan de la réforme est dressé lors de la conférence nationale tenue à Kankan et présidée par le Chef de l'Etat lui-même et regroupant autour de lui les cadres du Ministère de l'Education, les représentants du syndicat des enseignants désormais inféodé au pouvoir et ceux de la Jeunesse. La durée du premier cycle est portée à cinq ans et celle du second cycle à quatre ans, la durée totale de l'enseignement pré-universitaire restant inchangée (12 ans). En outre, la Conférence recommanda la création d'une Commission nationale permanente de la réforme et de la planification de l'enseignement. Enfin, elle entérina les grandes lignes de la réforme de 1959.

En 1966, la politique de scolarisation aboutit à des résultats quantitatifs remarquables. Cette situation posa cependant des problèmes devant la masse d'élèves issue du primaire et qui frappe à la porte du secondaire. Faisant d'une pierre deux coups, le Gouvernement créa les collèges d'enseignement rural pour absorber cette grande vague d'adolescents et rendre effectif le principe de la liaison de l'école à la vie dans le domaine agropastoral. Un grand accent est mis sur le travail productif. Mais la création de ces CER pour enfants issus du monde rural est perçue comme la concrétisation d'un enseignement à deux vitesses par les élèves et par leurs parents. Ce qui ne tarda à provoquer des vives réactions et assimiler le CER au collège des « enfants ratés ».

La modification du calendrier scolaire issue de cette réforme a été abandonnée l'année suivante. Toujours en 1967, on est revenu à l'architecture du système éducatif définie par l'ordonnance n° 42/MEN du 05 Août 1959. La durée du premier cycle est désormais de 6 ans, celle du second cycle de 3 ans et celle du troisième cycle de 3 ans.

Le bilan de la période 1959-1967 reste contrasté en matière d'accès. Les effectifs du primaire augmentent jusqu'en 1963 pour atteindre 159 494 élèves pour redescendre à 149 527 en 1967. Par contre le secondaire général et technique enregistre une progression exponentielle passant de 2547 élèves en 1958 à 12 398 en 1963 et à 36 379 en 1967, soit une augmentation de 193% entre 1963 et 1967 et de 1331% entre 1958 et 1967. Le pourcentage des filles au secondaire passe de 14% en 1958 à 25% en 1967. L'enseignement supérieur, inexistant à l'indépendance, comptait 600 étudiants dans ses deux établissements en 1967 (contre 60 étudiants à sa création en 1962).

La phase 1961-68 correspond à la refonte totale des programmes d'études. Les sciences exactes et de la nature reçoivent une plus grande place dans les matières enseignées. Les sciences humaines et sociales sont davantage réorientées à la lumière de l'idéologie du parti au pouvoir : compréhension du monde, connaissances des processus historiques, transformation de la nature, tels sont les maîtres mots du nouvel enseignement.

Malgré les lacunes relevées, les Guinéens semblent globalement satisfaits des résultats des réformes de l'éducation entreprises entre 1959 et 1968.

De 1959 à 1968, la Guinée a réussi à africaniser les cadres dans tous les secteurs à l'exception de l'enseignement supérieur où la présence des professeurs ressortissants des pays de l'Est était très importante.

3. La réforme de 1968

Pour surmonter les contradictions entre l'administration et les organismes du PDG à tous les échelons, assurer la prééminence du Parti sur l'Etat et consolider les bases de la démocratie populaire, le huitième congrès de ce Parti tenu en septembre 1967 a décidé de transformer le PDG en Parti-Etat par la fusion des structures du Parti avec celles de l'Etat. Ce changement fondamental donne au sommet, le Pouvoir Révolutionnaire Central dirigé par le Président de la République, Chef de l'Etat, Secrétaire Général du Parti et Responsable Suprême de la Révolution. A la base se trouve le Pouvoir Révolutionnaire Local, aux niveaux intermédiaires, le Pouvoir Révolutionnaire d'Arrondissement et le Pouvoir Révolutionnaire Régional, correspondant respectivement au village, à l'arrondissement et à la région.

Fort de cette nouvelle transformation, le PDG lance la Révolution Culturelle Socialiste le 2 août à Kankan. Cette stratégie lui permet de réaffirmer ses options formulées en 1966 avec un nouvel habillage et d'y introduire des innovations majeures. Celles-ci portent entre autres sur l'enseignement en langues nationales, le curriculum, la production scolaire, la gestion de la classe, l'évaluation des apprentissages, le rôle des étudiants dans le management des établissements, la répartition des charges financières relatives à la construction et à l'équipement des institutions scolaires et universitaires. Toutes ces innovations sont sous-tendues par le principe de la ligne de masse.

Tous les établissements du premier au quatrième cycle (enseignement supérieur) portent désormais le nom de Centre d'Education Révolutionnaire (CER).

Le CER de premier cycle (6 ans) qui correspond à l'école élémentaire aura un programme d'études bâti sur les réalités villageoises. Chaque école devient une brigade de production.

Le CER de deuxième cycle (3 ans) qui correspond au collège devient à la fois un centre de formation et une unité de production qu'il soit en zone rurale ou urbaine.

Le CER de troisième cycle dispense un enseignement spécialisé comprenant deux options :

- a) Une option courte qui concerne les Ecoles nationales professionnelles telles que l'Ecole Nationale des Arts et Métiers, l'Ecole Secondaire de la Santé, les Ecoles Nationales d'Instituteurs, de Secrétariat, de Comptabilité, de Commerce et de Météorologie. Les diplômés de ces établissements obtiennent des postes dès leur sortie.
- b) Une option longue qui conduit au baccalauréat dans les profils agropastoral, mathématiques-physique et sciences sociales, ou techniques. La grande majorité des élèves était orientée vers le profil agropastoral.

Le CER de quatrième cycle correspond à l'enseignement supérieur.

L'enseignement en langues nationales est introduit pour les deux premières années de scolarité. Il s'étendra progressivement à tout le primaire et aux deux premières années du secondaire (8^e année). Six langues nationales sont retenues et dans chaque région, l'enseignement se fait dans une seule langue.

Le curriculum des établissements du secondaire est profondément modifié pour y introduire des cours d'agriculture et de zootechnie qui seront dispensés par des ingénieurs agronomes et zootechniciens ou par des contrôleurs de travaux d'agriculture et d'élevage. L'idéologie du PDG irrigue toutes les matières des sciences sociales.

La production scolaire est introduite à tous les cycles d'enseignement.

Au premier cycle, les enfants selon leur âge consacrent une demi-journée ou deux demi-journées par semaine à cette activité. Celle-ci peut prendre plusieurs formes telles que l'entretien d'un jardin potager, ou le nettoyage de la permanence du parti.

Au second cycle, 60% du temps sont consacrés à l'enseignement professionnel et à la pratique productive. En raison de l'importance accordée à la production agricole et pour mettre un terme aux disparités conflictuelles qui existent entre travail intellectuel et industriel d'une part, et le travail agricole d'autre part, même les élèves des CER ayant choisi un profil non agricole consacreront une partie de leur temps à la production agropastorale. Cette mesure s'étend aux CER de troisième et quatrième cycles. Les activités de production des élèves se ramenaient à la culture des champs ou des jardins potagers, à l'entretien de pépinières au ramassage de fumier et du bois mort, à la confection des briques c'est-à-dire à des pratiques traditionnelles des paysans. La production scolaire comportait très peu d'expérimentation.

En outre, chaque CER de deuxième ou troisième cycle devrait édifier une cité socialiste.

Dans les classes, le travail en petits groupes est imposé.

La moyenne des notes de production et de valeur sociale compte pour un quart dans la moyenne de passage en classe supérieure. En y ajoutant les notes d'idéologie et de langue nationale, le poids des matières académiques traditionnelles est considérablement réduit. Cette situation entraîne une frustration des enseignants et une dévalorisation de leur métier. Beaucoup d'entre eux, pour subvenir à leurs besoins, consacrent une bonne partie de leur temps à des activités agricoles. Le slogan « militants d'honneur de la révolution » n'avait aucune incidence sur leur statut social.

Les jeunes filles étaient favorisées dans les examens car on leur accordait une bonification d'un point sur leur moyenne générale.

A l'intérieur de chaque CER (à partir du deuxième cycle), est créé un Conseil d'Administration responsable de la gestion de tous les biens de l'établissement et de la moralité de leur acquisition et de leur cession.

Le Conseil d'Administration comprend :

- Un Président – le Directeur du CER
- Un Vice-président
- Un gestionnaire qui est chargé de la tenue de tous les documents comptables du CER
- Un Secrétaire à la Production
- Un Secrétaire à l'Education
- Un Secrétaire aux travaux publics et à l'hygiène
- Un Secrétaire à la Milice et à la Sécurité.

A part le Directeur du CER, tous les autres membres du CA étaient des élèves ou étudiants. Le Secrétaire à la Production intervenait dans la programmation et la notation des activités de production.

Au niveau de chaque classe, sont élus, en tant que responsables de l'ensemble des élèves et étudiants, trois commissaires dont le premier est le commissaire politique et les deux autres sont chargés respectivement de la discipline et de la production.

Les recettes générées par les activités productives des élèves et étudiants étaient versées dans un compte bancaire et constituaient le budget B de l'établissement, le budget A étant la subvention de fonctionnement accordée par l'Etat. Les institutions scolaires étaient évaluées en fonction du montant de leur budget B.

La construction des écoles primaires relevaient du Pouvoir Révolutionnaire Local, celle des collèges du Pouvoir Révolutionnaire d'Arrondissement, celle des lycées du Pouvoir Révolutionnaire Régional. La construction et l'équipement des écoles professionnelles et des institutions d'enseignement supérieur, la dotation en personnel, la fourniture en manuels scolaires pour tous les cycles incombaient au Pouvoir Révolutionnaire Central. Il arrivait souvent que pour faire à la pénurie de locaux ou d'enseignants, celui-ci autorise la transformation d'écoles primaires en collèges et l'affectation d'instituteurs au collège.

Les pratiques résultant des orientations prises la Révolution Culturelle Socialiste ont conduit à une perception négative de celle-ci au niveau des enseignants, des élèves et de parents d'élèves. La notion de Révolution culturelle elle-même semble importée

de la République Populaire de Chine. La Guinée ne disposait pas de moyens humains matériels et financiers pour assurer un enseignement de masse à tous les cycles d'études. En outre, les objectifs énoncés étaient assez flous et comme une discussion ouverte impliquant tous les partenaires était impossible, il n'y a pas eu de clarification suffisante de ceux-là.

La participation des élèves et étudiants à la gestion de leur établissement est certainement souhaitable dans certaines limites. Cependant, l'immensité des responsabilités attribuées aux membres du CA génère des conflits de compétences au sein des institutions et aboutit à la déconsidération des établissements et à la démotivation des maîtres et des professeurs.

Dans les CER, l'éducation politique et idéologique et les activités productives prennent le pas sur la formation académique des jeunes.

L'introduction de l'enseignement en langues nationales s'est faite brutalement, sans tenir compte de leur non codification, de l'inexistence des manuels et du manque de préparation des maîtres et de la non sensibilisation des populations. La création de l'Académie des Langues en 1972 n'a pas permis de résoudre cette question. L'Institut Pédagogique National créé la même année répondait au souci de promouvoir la recherche pédagogique, l'élaboration des manuels et autres matériels pédagogiques, le perfectionnement des maîtres en vue de les habiliter à livrer les nouveaux programmes ou à les initier aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage des langues nationales. Mais l'immensité de la tâche était au-dessus de ses capacités techniques, humaines, matérielles et financières. Par ailleurs, les fonctionnaires mutés d'une zone linguistique à une autre, éprouvaient des difficultés à faire transférer leurs enfants.

L'enseignement de masse ayant conduit à un accroissement considérable des effectifs scolaires au secondaire, les autorités décidèrent de la création des cités socialistes, modèles complètement étrangers à la culture guinéenne. La faillite de celles-ci est due en partie à l'absence d'expérimentation et au manque de concertation avec les parents. Cette situation conduisit à l'ouverture de classes de treizième année.

Par ailleurs, la carte scolaire au primaire et au secondaire fut profondément bouleversée car il est demandé à chaque village de créer une école primaire et à chaque arrondissement, un collège sans tenir compte de la démographie, de la situation économique, des moyens humains, financiers et matériels.

La charge des constructions scolaires reposant sur les collectivités, il s'en est suivi beaucoup d'insuffisances du point de vue qualitatif et normatif.

L'enseignement secondaire technique dépérit progressivement, une confusion étant entretenue entre enseignement professionnel et enseignement technique.

La faillite des cités socialistes a conduit le PDG à adopter une autre stratégie. En effet la charte du 16 février 1975 avait prescrit au Ministère du Domaine de l'Éducation et de la Culture d'accorder au cours du plan quinquennal (1974-1978), la priorité dans la formation des cadres agro-zootekiciens pour promouvoir la révolution verte dans les campagnes.

Ainsi, il est procédé à une réforme de l'enseignement supérieur qui, désormais, a pour mission de former des cadres moyens ayant la qualification requise pour promouvoir le développement intégral des PRL et de donner en même temps les connaissances scientifiques de base devant permettre aux étudiants admis au concours de fin de deuxième année de continuer en troisième année alors que la grande majorité des étudiants ira directement travailler.

A partir de cette date, l'enseignement supérieur est divisé en deux degrés, le premier formant des cadres moyens et le second des cadres supérieurs dont les étudiants sont sélectionnés sur concours à partir de la deuxième année. Ce double objectif assigné aux facultés de premier degré sera difficile à réaliser car les structures de formations des cadres moyens et supérieurs obéissent à des logiques de développement curriculaire différentes.

Certaines écoles professionnelles sont intégrées au premier degré de l'enseignement supérieur. Mais c'est surtout la prolifération des facultés d'agronomie de premier degré disséminées sur tout le territoire national qui changera fondamentalement la nature de l'enseignement supérieur en Guinée. Les infrastructures des cités socialistes serviront de base à ces institutions créées hâtivement sans équipement de laboratoire, et sans personnel enseignant qualifié. Par manque de professeurs, on y affectait des étudiants diplômés c'est-à-dire des jeunes préparant leur mémoire de fin d'études supérieures. Le laxisme en matière de passage en classe supérieure aura permis de former un nombre pléthorique de cadres moyens et supérieurs sans rapport avec les besoins réels du pays. En 1977, la Guinée avait 14 472 étudiants contre seulement 600 en 1967. Le renversement de la pyramide de formation des cadres et agents constatée depuis cette date continue d'être dénoncée jusqu'à ce jour.

Pour remédier à cette situation, il a été décidé de créer des instituts polytechniques secondaires pour former des ouvriers qualifiés. Malheureusement ces établissements n'ont pas suscité un engouement auprès des jeunes et leurs effectifs restèrent par conséquent très réduits.

L'année 1975 a enregistré aussi un autre fait marquant. Il a été décidé de fermer pour une année les classes afin d'envoyer les étudiants dans les campagnes pour contribuer à la liquidation du trafic et des trafiquants, à l'augmentation de la production agricole en participant aux travaux des brigades attelées ou motorisées de production. Durant leur séjour dans les villages, ils étaient censés recevoir les cours de leurs professeurs mis en forme et distribués par le Service National de Télé-Enseignement. Les jeunes qui ont participé à cette forme de service civique ont gardé des souvenirs vivaces des conditions de vie dans les campagnes. Malheureusement, leur séjour n'a pas eu des impacts ni sur l'amélioration de la production ni sur l'alphabétisation des populations. Cette expérience a été aussi une occasion ratée d'appliquer le principe de la ligne de masse à l'éducation des adultes, domaine qui aurait certainement donné des résultats plus utiles pour le développement du pays que dans le secteur formel de l'éducation où l'Etat ne disposait pas des ressources suffisantes pour offrir une formation de qualité à des effectifs croissants d'élèves du secondaire et du supérieur.

La plupart des réformes entreprises entre 1968 et 1977 sans aucune forme de consultation des bénéficiaires potentiels sont considérées comme un échec par les enseignants, les élèves et les parents d'élèves. Durant cette période, on a assisté à un fléchissement de la scolarisation au primaire, à un accroissement spectaculaire des

effectifs au secondaire et au supérieur dû en grande partie à l'application de la ligne de masse. Le temps d'enseignement des matières académiques était considérablement réduit, la priorité ayant été donnée aux activités productives. Dans les sciences humaines et sociales les œuvres du PDG étaient l'unique documentation à la disposition des enseignants. Cette omniprésence de l'idéologie du parti a été très nuisible à l'enseignement de la langue française où au lieu de choisir des textes appropriés à l'enseignement de cette langue, beaucoup d'enseignants se contentaient de commenter des extraits des œuvres du PDG. L'enseignement en langues nationales a beaucoup souffert de son manque de préparation systématique.

Rappelons que ces réformes se sont déroulées dans un contexte marqué par la faillite de la politique agricole du PDG, la destruction des structures de commercialisation entraînant la misère des populations et l'exil de centaines de milliers de personnes vers les pays voisins.

Il est vraisemblable que la classe dirigeante du PDG ait tiré profit de ces réformes car celles-ci étaient judicieusement articulées avec les réformes des autres secteurs de la vie nationale et ont été mises en œuvre dans un climat de peur et de suspicion.

III. Analyse des réformes

L'analyse des réformes décrites ci-dessus portera sur les politiques éducatives et gouvernance ; les curricula, programmes d'études et de développement des compétences ; évaluation et articulations entre cycles, programmes et domaines ; développement des personnels pédagogiques, administratifs et autres ; accès et équité ; ressources financières et pérennisation ; infrastructure et thèmes transversaux propres à l'adolescence (violence à l'école, VIH/SIDA, éducation à la reproduction).

1. Politiques éducatives et gouvernance

Dans la formulation des politiques éducatives de la Guinée, trois phases peuvent être distinguées Bah-Lalya (1991) (a) : 1959-1961 : la décolonisation ; (b) 1961-1968 : la rationalisation, (c) la Révolution Culturelle Socialiste.

(a) 1959-1961 : La décolonisation

Au cours de cette période, le Gouvernement de la Guinée indépendante a décidé de construire un système éducatif qui, aussi bien dans sa structure que dans son contenu, se distingue de l'école coloniale. Le nouveau système vise à démocratiser l'éducation, à édifier une nation qui dépasse les clivages ethniques, à promouvoir l'identité culturelle des Guinéens, à leur permettre de maîtriser les sciences et les techniques. Cependant, s'il apporte des changements importants dans les curricula d'histoire et de géographie, s'il introduit des cours de littérature négro-africaine, il accorde très peu de place aux savoirs traditionnels tels que l'ethnobotanique, l'ethnomédecine et aux codes de conduite issus des pratiques quotidiennes des populations. La langue d'enseignement restant le français, l'image de l'école en tant qu'agent de socialisation et de mobilité sociale ascendante dans le monde moderne n'est pas altérée. C'est qui explique certainement l'acceptation totale de cette institution par des populations largement analphabètes mais qui espèrent une vie meilleure pour leurs enfants.

Il convient aussi de noter que l'ordonnance 42/MEN du 5 août 1959 qui stipule l'obligation scolaire pour les enfants de 7 à 15 ans, principe très généreux impliquant la disponibilité des services éducatifs, l'allocation des ressources humaines, matérielles, financières et en temps, des stratégies pour stimuler la demande de scolarisation et la mise en place de mécanismes pour vérifier son application. Rien ne prouve que le Ministère ait eu conscience de toutes les conséquences de cette disposition.

Le Ministère de l'Éducation a eu un rôle de leadership dans l'initiation de cette réforme. L'atmosphère consensuelle qui régnait à cette époque dans le pays a permis l'introduction d'innovations sans trop modifier l'organisation administrative héritée de la période coloniale. Malheureusement le refus de dialogue avec les dirigeants syndicaux des enseignants a mis fin à cette période alors que toutes les ressources humaines disponibles devraient être mobilisées pour inventer des solutions originales susceptibles de relever les défis énormes que le pays devrait affronter pour assurer un accès large à une éducation de qualité.

b) 1961-1968 : La rationalisation

A partir de 1961, le PDG à travers ses instances dirigeantes et ses assises, commence à jouer un rôle prépondérant dans la formulation et la mise en œuvre des politiques éducatives. Ses interventions trop fréquentes dans le secteur ont empêché le ministère de l'éducation de jouer correctement ses rôles dans la préparation de la politique, dans l'expérimentation des innovations avant leurs généralisations à large échelle, le monitoring et l'évaluation de leurs résultats. En occultant les aspects techniques des réformes qui requièrent des expertises pointues, en négligeant les aspects liés à la sensibilisation et à l'adhésion des populations, en étouffant les voix discordantes exprimées par d'autres groupes d'intérêt, le PDG a surestimé la vitesse d'apprentissage d'un système aussi complexe que celui de l'éducation. Ainsi, avant de se lancer dans la création des collèges d'enseignement rural en 1966, il aurait dû chercher à consolider davantage les collèges d'enseignement général, les écoles professionnelles et les institutions d'enseignement supérieur créées pendant cette période et à incruster des bonnes pratiques dans le fonctionnement courant des institutions.

Par ailleurs, en supprimant dès 1961, l'enseignement privé, le PDG a exprimé très tôt sa ferme détermination de restreindre la liberté de choix des usagers, cette volonté demeurera constante au cours des deux décennies suivantes.

Dans l'organigramme du Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et de la Culture, on note l'absence d'une section planification alors que la réforme de 1961 recommandait la création d'une Commission nationale permanente de la réforme et de la planification de l'enseignement. Ce qui signifie que les travaux de cette commission pouvaient ne pas être basés sur des analyses et données techniques fournies par le Ministère de l'éducation.

En outre, le Conseil Supérieur de l'Education créé en 1967 n'a pas pu jouer son rôle consultatif car il était présidé par le Président de la République lui-même et ses sessions étaient souvent jumelées avec celles des conférences nationales du parti.

(c) 1968-1975 : La Révolution Culturelle

Avec l'avènement du Parti-Etat et le lancement de la Révolution Culturelle Socialiste, le PDG réussit à construire un système éducatif différent de ce qu'il était dans la période précédente et qui se distinguait foncièrement des systèmes éducatifs des pays voisins. Avec l'introduction de l'enseignement en langues nationales, l'importance accordée aux filières agropastorales, la généralisation de la production scolaire, l'emprise de l'idéologie du parti dans les programmes d'études, la révision du système d'évaluation des apprentissages et l'implication excessive des étudiants dans le management de leurs établissements, le système éducatif guinéen présentait désormais un visage que les populations avaient du mal à reconnaître. Cette situation couplée avec la détérioration des conditions économiques explique le ralentissement de la scolarisation au primaire. En plus toutes ces réformes ont manqué de préparation, de planification, de ressources suffisantes et de mécanismes d'évaluation externes au Parti. En outre, une mauvaise interprétation de l'obligation scolaire a conduit les autorités éducatives à développer une conception tubulaire de la scolarisation. Ceux qui rentrent à l'école primaire peuvent rêver de rester dans le système jusqu'au quatrième cycle et sortir cadres supérieurs pour devenir fonctionnaires. Cette représentation donne un système éducatif qui échoue dans l'universalisation de l'enseignement primaire mais qui est hypertrophié dans ses cycles supérieurs.

Du point de vue de la gouvernance, la Révolution prône une certaine décentralisation en accordant des pouvoirs aux villages, arrondissements et régions. Cependant, si la résolution des problèmes est décentralisée, l'attribution des moyens ne l'est pas. De même, la nécessité de développer une expertise en matière de gestion, de planification et de carte scolaire au niveau des collectivités n'était pas toujours perçue. Il a fallu attendre la création des facultés d'agronomie régionales pour voir apparaître des préoccupations relatives à l'élaboration des plans type et normes de construction de salles de classe et de foyers d'étudiants.

Le style de leadership qui prévalait dans les établissements était plutôt autoritaire, les proviseurs se bornant à transmettre aux enseignants les instructions venues d'en haut et de remonter éventuellement les informations concernant leur établissement ou les requêtes de leur personnel. Les dossiers suivaient leur cheminement car l'administration fonctionnait de manière acceptable. Les professeurs faisaient leur travail sans critiquer ouvertement les orientations prises à cause du climat de peur qui prévalait à l'époque dans les lieux de travail.

Notons également une forte stabilité du Ministre du Domaine de l'Education et de la Culture à son poste. Nommé en 1968 il conservera ses fonctions jusqu'au changement de régime intervenu en 1984. En plus, il jouissait d'une grande autorité étant Secrétaire permanent du Bureau Politique National du PDG.

2. Les curricula, programmes d'études et de développement des compétences

Les réformes curriculaires entreprises visaient l'émergence d'un type de Guinéen nouveau maîtrisant les sciences, techniques et technologies, imbues de l'idéologie du PDG et capables de transformer la société. La promotion de l'identité nationale et des langues nationales en particulier ainsi que la liaison de l'école à la vie ont été des options dominantes pendant toute période considérée. La traduction de ces orientations dans les programmes d'études a rencontré des difficultés. Si en histoire et géologie, quelques pionniers comme les professeurs Djibril Tamsir Niane et Christian Grange avaient dès le début des années 1960 balisé le chemin, en sciences, la transposition didactique c'est-à-dire le passage du savoir savant au savoir à enseigner dans l'enseignement post-primaire a souffert de l'absence de production des savoirs savants pertinents par rapport au contexte guinéen et du manque d'analyse des pratiques sociales en cours dans la société. Malheureusement, la recherche scientifique n'étant pas valorisée en Guinée, les enseignants chargés de développement de programmes d'études n'avaient pas de sources d'inspiration, en dehors des programmes conçus ailleurs. Pourtant, à partir de 1968, certains mémoires de fin d'études supérieures soutenus dans les institutions d'enseignement supérieur étaient très riches notamment dans les langues nationales et les sciences agronomiques. Mais il n'y avait aucun mécanisme efficace pour publier leur contenu et le mettre à la disposition des concepteurs de programmes d'études. Notons que les programmes d'études de certaines sciences sociales et humaines comme la langue française, la philosophie, la sociologie et l'économie politique ont souffert de l'envahissement de leur territoire par l'idéologie du PDG.

La pénurie de manuels scolaires à partir de 1965 -date de la rupture des relations diplomatiques avec la France- a influencé négativement la mise en œuvre des programmes dans l'enseignement post-primaire. A partir de 1968, la plupart des

enseignants ont constitué leur propre bibliothèque personnelle en achetant de vieux livres chez les bouquinistes. La majorité des élèves n'avait pour documentation que leurs cahiers de cours. L'incitation à la mémorisation des leçons a remplacé la formation de l'esprit critique des apprenants.

Notons que la pratique de la production scolaire n'était pas encadrée dans un programme de formation précis alors que les stages en entreprise pour certains types d'étudiants visaient des objectifs clairement définis.

De même les activités artistiques et culturelles étaient pratiquées par certains élèves et étudiants auxquels on attribuait des facilités pour leur passage en classe supérieure pendant la période de la révolution culturelle. Cependant, on peut dire que la musique et le dessin d'art ont disparu du cursus du secondaire général à partir de 1962.

La qualité de la formation des élèves et étudiants qui ont été exposés aux réformes d'avant 1968 dont les effets se sont fait sentir jusqu'au milieu des années 1970 est jugée satisfaisante. Non seulement les diplômés de cette période ont réussi à occuper correctement des postes dans tous les secteurs de la vie nationale, mais aussi ils ont se sont intégrés assez facilement à l'extérieur du pays dans des études de troisième cycle ou ont trouvé sans difficultés des emplois qualifiés dans les pays voisins pour ceux d'entre eux qui avaient opté pour l'exil.

Un certain nombre de ces diplômés ont été membres des Conseils d'administration des établissements d'enseignement supérieur entre 1968 et 1975 pendant qu'ils étaient étudiants. Il s'agit du Président de l'Assemblée Nationale, du Président du Conseil Economique et Social et du Ministre de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique. Ainsi les CA ont joué un rôle dans la formation de l'élite politique du pays. Mais en promouvant un apprentissage d'observation, ils ont aussi contribué à perpétuer certaines pratiques héritées du régime fondé par le PDG.

Quant à la formation des élèves et étudiants ayant subi pendant tout leur cursus la réforme de 1968, elle est considérée comme non satisfaisante car le niveau des apprenants de tous cycles dans les matières académiques avait sensiblement baissé.

3. Evaluation et articulations entre cycles, programmes et domaines

Les concepteurs des différentes réformes ont compris l'importance d'assurer la cohérence entre l'évaluation des apprentissages des élèves et étudiants avec les objectifs fondamentaux de ces réformes. Ainsi avant 1968, période où l'accent était mis sur les sciences et techniques des coefficients élevés étaient attribués aux matières relevant de ces domaines et après 1968, l'emphase étant placée sur l'idéologie, les langues nationales, la production scolaire et la valeur sociale, ces activités permettaient pratiquement à un élève de passer en classe supérieure même si par ailleurs ses notes dans les matières académiques classiques étaient faibles.

Avant 1966, les effectifs qui passaient d'un cycle à l'autre étaient suffisamment réduits. Il a fallu attendre l'année 1966 pour voir les premières cohortes d'élèves recrutés après l'indépendance frapper aux portes des collèges. N'ayant prévu pas suffisamment de places dans les collèges existants, le Gouvernement créa les collèges d'enseignement rural. Ce type de décision va se répéter en 1975 quand il a été constaté que les effectifs des bacheliers dépassaient largement les capacités d'accueil

des institutions d'enseignement supérieur créées entre 1962 et 1968 ; la question a été résolue en transformant les écoles professionnelles en facultés de premier degré et en créant des nouvelles facultés d'agronomie sur le site des anciennes cités socialistes. Ce genre d'improvisation était fréquent. La maîtrise des taux de transition entre cycles n'a pas été une préoccupation du PDG qui d'ailleurs affirmait la ligne de masse en matière d'éducation.

Les bacheliers étaient répartis dans les institutions d'enseignement supérieur à l'issue d'un concours d'orientation et sur la base de quotas par spécialité attribués aux Pouvoirs Révolutionnaires Régionaux, les facultés d'agronomie du premier degré admettant plus de 60% des candidats. Dans l'attribution des places dans les filières convoitées telles que la médecine ou l'économie, les politiciens et les personnels administratifs de rang élevé au niveau des régions pouvaient exercer une certaine influence.

En matière de programmes d'études, une rupture était constatée entre les programmes d'école primaire enseignés en langues nationales à partir de 1968 et ceux des écoles normales primaires dont l'enseignement restait en français car on avançait l'argument selon lequel qu'un instituteur pouvait facilement enseigner dans sa langue maternelle. Ce fait révèle les difficultés que les autorités politiques d'alors avaient pour appréhender la complexité de l'enseignement en langues nationales.

Par contre, il y avait une certaine continuité entre les programmes d'études des lycées de profil agropastoral et les facultés d'agronomie. Les autres facultés d'ingénieurs ont inclus dans leurs programmes de propédeutique ou de première année des cours de base de dessin technique et de géométrie descriptive qui étaient absents des programmes de la majorité des lycées. Soulignons que lorsque l'enseignement supérieur a été divisé en deux degrés en 1975, il a été impossible de concilier les exigences des programmes des sciences appliquées de premier degré dont la visée était de former des cadres moyens et celles des programmes de second degré dont le but était de former des ingénieurs de conception. Cette contradiction dans les buts du premier degré a eu des effets néfastes sur qualité de la formation des étudiants.

En matière d'évaluation, les différentes assises du PDG, conférences nationales, Conseils nationaux de la Révolution procédaient au monitoring des résultats des réformes pour s'en féliciter. On estimait que la ligne choisie était juste et que les quelques lacunes constatées étaient dues aux agissements des saboteurs « ennemis du peuple ».

Les évaluations externes des résultats des réformes n'étaient pas pratiquées. Il en résulte une fuite en avant qui a été très préjudiciable à la qualité de l'éducation. Il a fallu attendre la tenue de la Conférence nationale des cadres de l'éducation en avril 1977 pour entendre quelques critiques timides du bilan des réformes éducatives.

4. Développement des personnels pédagogiques, administratifs et autres

La formation des instituteurs adjoints était assurée par les écoles normales primaires. La durée des études était de 9 mois après le collège. Les instituteurs ordinaires, formés dans les écoles normales d'instituteurs en trois ans après le collège étaient censés tenir les dernières années du primaire. Ils étaient parfois affectés dans les collèges. Les professeurs de collège ont été formés à l'École Normale secondaire de

Dabadou. Cette dernière a été transformée en 1965 en Ecole Normale Supérieure de Kankan puis en 1968 en Institut Polytechnique de Kankan après avoir obtenu la cession du Centre de recherche agronomique de Bordo, situé à quatre kilomètres de l'IPK. Les facultés de sciences et sciences sociales de cet institut ainsi que les facultés correspondantes de l'Institut Polytechnique de Conakry ont formé l'essentiel des professeurs de lycée entre 1967 et 1977. Les enseignants du primaire pouvaient passer, par le jeu des concours professionnels, de moniteur adjoint recruté avec le Certificat d'Etudes Primaires à instituteur ordinaire titulaire du Certificat d'Aptitude Professionnelle. La régularité de ces concours et l'incidence de leurs résultats sur la carrière des enseignants incitait ces derniers à se perfectionner en l'absence de stratégies de formation continue efficace. Les instituteurs ordinaires pouvaient devenir professeurs en passant des certificats et en soutenant un mémoire de chercheur agrégé sur un sujet relevant le plus souvent de la psychopédagogie. Cependant, leur qualification dans les disciplines fondamentales était insuffisante ; ce qui les empêchait d'être des professeurs de lycée compétents. Les professeurs de lycée n'avaient pas de plan de carrière stimulant, la seule promotion qu'ils pouvaient espérer était celle d'être nommés proviseur ou censeur de lycée, principal ou directeur des études de collège. Ils pouvaient accéder à ces postes soit parce qu'ils avaient été reconnus comme de bons enseignants, ou des militants très engagés du Parti, soit parce qu'ils avaient un réseau de relations qui les pistonait.

Le recours à des cadres techniques et administratifs en qualité de professeurs vacataires pour enseigner au secondaire et au supérieur était courant. Il arrivait parfois que ceux-ci enseignent en dehors de leur spécialité. Ainsi un ingénieur agronome pouvait être chargé des cours de mathématiques dans le collège de sa localité. Rien n'était fait pour qualifier leur enseignement.

Pour pallier le manque de documentation, le Service National de Télé-enseignement créé en 1968 diffusait des émissions pédagogiques et offraient quelques cours par correspondance. Ses activités intenses pendant la période 1975-76 où les étudiants étaient dans les campagnes se sont progressivement ralenties par manque de moyens. Le destin de ce service illustre le sort réservé à plusieurs institutions créées sous le régime du PDG.

L'enseignement supérieur a longtemps souffert du manque de plan de formation de ses enseignants. Les jeunes étudiants brillants étaient recrutés à la fin de leurs études comme homologues des professeurs étrangers censés les encadrer pour qu'ils deviennent à leur tour des enseignants-chercheurs qualifiés. Ce schéma n'a pas fonctionné car les institutions d'enseignement supérieur n'avaient pas de structures de formation doctorale et de recherche scientifique, les autorités politiques ayant toujours exprimé une grande méfiance à l'égard des intellectuels particulièrement ceux des sciences humaines et sociales. Ainsi en 1975-76, l'enseignement supérieur comptait 250 enseignants guinéens et 180 enseignants étrangers. A partir de cette date, quelques bourses de doctorat ont été accordées aux homologues dans les pays du bloc soviétique mais seulement dans les sciences exactes et appliquées. Ces orientations ont eu des conséquences négatives sur la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et expliquent en grande partie les difficultés de renouvellement et d'accroissement des effectifs du corps enseignant auxquelles sont confrontées les institutions d'enseignement supérieur. En marginalisant la recherche scientifique et en la déconnectant de l'enseignement supérieur, les autorités politiques de l'époque ont empêché la création et l'adaptation des savoirs pertinents dont tous les secteurs de la vie nationale avaient grandement besoin.

Les personnels d'encadrement administratif et pédagogique ne bénéficiaient pas de formation spécifique. Ils participaient parfois à des séminaires organisés sur place. Les plus engagés d'entre eux sur le plan politique pouvaient espérer effectuer un jour un voyage d'études dans un pays socialiste. La notion de formation au leadership pédagogique du directeur d'école, du principal de collège ou de proviseur de lycée n'était pas connue alors que les changements en éducation même imposés d'en haut se réalisent dans l'établissement scolaire. Ainsi les enseignants travaillaient dans un contexte de forte pression et de faiblesse de support pour transformer les instructions venues d'en haut en opportunités d'apprentissage pour leurs élèves.

Pour le post-primaire les principaux indicateurs de performance des établissements étaient le niveau de la production scolaire, le maintien de la discipline, la tenue correcte des documents administratifs et les résultats de fin d'année. Comme les notes de production scolaire pouvaient très élevées, ces résultats ne reflétaient pas les acquisitions cognitives des élèves.

Avec l'aggravation de la crise économique, les conditions de vie des enseignants se sont progressivement dégradées. Cette situation a entraîné une perte de leur statut social et la dévalorisation de leur métier. A partir de 1975, les institutions de formation des maîtres au primaire ne recrutaient plus que les candidats les plus faibles issus des collèges. La mauvaise qualité des enseignants qui en a résulté s'est répercutée sur tous les cycles d'enseignement.

5. Accès et équité

Selon des données parcellaires recueillies, les différentes réformes opérées ont eu des effets remarquables sur l'accès et l'équité dans le post-primaire. Commençons par examiner l'évolution de la situation au primaire.

Le tableau ci-dessous montre que :

Au primaire, les effectifs des élèves augmentent de 251% entre 1958 et 1967 mais seulement de 51% entre 1967 et 1977. Cette évolution montre une forte demande de scolarisation durant la première décennie de l'indépendance et un ralentissement de celle-ci durant la seconde. Cette situation pourrait s'expliquer par la crise économique et le fait que l'école à partir de 1968 ne semble plus répondre aux attentes de populations.

Le taux d'accroissement est beaucoup plus élevé au secondaire, de 1328% entre 1958 et 1967 et de 140% entre 1967 et 1977. Les taux élevés de la première période se justifient par le bas niveau de départ. Notons cependant que pour la période suivante, le taux atteint presque le triple de celui du primaire. Ce déséquilibre énorme entre les cycles d'études peut nuire à la démocratisation de l'enseignement primaire dans un contexte de pénurie de ressources.

Le taux d'accroissement des effectifs au supérieur est phénoménal : 2313% entre 1967 et 1977. Cela est dû à la création des facultés d'agronomie dans la majorité des régions du pays, décision qui aura pour conséquences la détérioration de la qualité de l'enseignement supérieur dans tous les établissements par manque de ressources.

En matière de genre, selon les données disponibles, la proportion des filles passe de 22% à 31% au primaire pour la période 1958-1967 soit un gain de 9 points, de 14% à 25% au secondaire pour la même période soit un gain de 11 points, contrairement aux attentes. Dans tous les deux cas, la progression est assez lente. C'est pourquoi, on peut dire que ces taux ne peuvent s'améliorer substantiellement que s'il y a une politique soutenue de l'amélioration de l'équité qui ne sacrifie pas la qualité de l'enseignement.

Tableau n° 1: Evolution des certaines variables scolaires au primaire, au secondaire général, technique et supérieur de 1957-58 à 1976-77

Désignation	1957-58	1966-67	% augmentation 1958-67	1976-77	% augmentation 1967-77
A. Ecoles primaires	287	1605	459%	2 089	30%
Classes	450	3751	734%	4828	29%
Filles	9 522	46 541	389%		
% filles	22%	31%			
Total enfants scolarisés	42 543	149 527	251%	225 614	51%
Enseignants	846	4060	380%		
B. Ecoles secondaires	9	252	2700%	344	37%
Classes	27	882	3167%	1 437	63%
Filles	368	9 100	2373%		
% filles	14%	25%			
Total enfants scolarisés	2542	36 379	1328%	87 238	140%
Enseignants	62	1086	1652%		
C. Supérieur					
Nombre d'établissements	0	2		27	1250%
Effectifs	0	600		14 476	2313%

6. Ressources financières et pérennisation

La construction et l'équipement des établissements scolaires et supérieurs de tous cycles incombait au budget de l'Etat jusqu'en 1968 et à partir de cette date aux budgets des villages, arrondissements et régions respectivement pour les CER de 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} cycles et au budget de l'Etat pour les écoles professionnelles et les institutions d'enseignement supérieur. Dans tous les cas, les salaires des personnels, le matériel pédagogique, les équipements de laboratoire, les charges liées au fonctionnement des internats ainsi que celles relatives à l'administration générale de l'éducation étaient assumées par le budget national. Au fur à mesure que le pays s'enfonçait dans la crise économique, les allocations relatives aux intrants pédagogiques diminuaient avec des conséquences préjudiciables sur la qualité de l'éducation.

Il n'a pas été possible de documenter l'efficacité dans l'utilisation des ressources financières en examinant entre autres les taux de redoublement et d'abandon à différents ordres d'enseignement ainsi que le poids des dépenses administratives.

Il faut cependant noter que les contributions des partenaires au développement au secteur de l'éducation étaient rares.

La stabilité de la vision politique du PDG entraînant celle relative aux finalités de l'école, la pression exercée par les instances du parti sur toutes les institutions du pays, le climat de peur qui prévalait au sein des populations, le fait de compter principalement sur ses propres ressources et le maintien pendant plus d'une décennie du ministre du domaine de l'éducation, ont été des facteurs favorisant la durabilité des réformes. Les populations ont davantage développé des stratégies d'évitement que de résistance ouverte en refusant d'envoyer leurs enfants à l'école, ou en soutenant la création des écoles franco-arabes à finalité religieuse (medersas) ou en envoyant leurs enfants étudier dans les pays voisins. Soulignons que les medersas ont été intégrées dans le système public en 1976 car le régime fondé par le PDG ne souffrait pas d'exception.

7. Infrastructures

Le tableau n°1 montre que des efforts substantiels ont été déployés en matière de construction scolaire au primaire et au secondaire général, technique et professionnel durant la décennie 1958-1967 et au supérieur à partir de 1976 avec la création des facultés d'agronomie. Cependant avec l'accroissement des effectifs, des écoles primaires ont été transformées en collège, des cités socialistes en facultés. Ce type d'opération assez fréquent indique la faiblesse des capacités de prospective et de planification.

D'une manière générale, rien n'indique l'existence au niveau local et régional d'agences capables de délivrer des nouvelles capacités dans le système en termes de formation et de conseil technique, les directions régionales de l'éducation ne possédant pas souvent l'expertise requise en matière de conduite des réformes éducatives au niveau local.

8. Thèmes transversaux : violence à l'école, grèves

Après la grève matée de 1961, les établissements scolaires et universitaires ont vécu une longue période de quiétude, les récalcitrants étant immédiatement envoyés dans les camps militaires pour sanction disciplinaire. Les revendications des étudiants étaient récupérées par les autorités politiques qui proclamaient que « la jeunesse a toujours raison ». Le Président de la République lui même se rendait de temps en temps dans les CER pour tenir des discours pour régler des problèmes soulevés par les étudiants. Ce qui lui conférait une certaine aura au sein des campus, les erreurs du régime étant attribuées à l'entourage du Chef de l'Etat et non à son Président. Après l'agression du 22 novembre 1970, la terreur s'empara de tout le pays et la préparation milicienne des jeunes s'intensifia. Le stockage des armes dans les campus était autorisé. En 1972, une fusillade éclata à l'Institut Polytechnique de Conakry entraînant la mort d'une étudiante et d'un enseignant. L'étudiant auteur de ce crime fut exécuté. Après ce grave incident, le contrôle des armes a été plus strict. Les règlements intérieurs des institutions scolaires et universitaires stipulaient depuis lors que le port d'armes, la consommation d'alcool et de stupéfiants étaient prohibés.

IV. Recommandations

Les recommandations issues de cette analyse seront regroupées sous les cinq thèmes suivants :

- Politiques et gouvernance
- Curriculum
- Développement de personnels enseignants et autres
- Développement des capacités
- Ressources financières et matérielles.

1. Politiques et gouvernance

- ✓ Clarifier les orientations politiques et promouvoir un dialogue constructif avec les partenaires de l'éducation afin de construire une vision partagée des finalités des réformes éducatives et des modalités de leur mise en œuvre ;
- ✓ Affirmer de manière conséquente la volonté de changement, laisser le Ministère de l'Éducation prendre ses responsabilités en matière de mise en œuvre et le soutenir dans ce sens ;
- ✓ Stimuler la demande de scolarisation au niveau des populations défavorisées ;
- ✓ Veiller à la décentralisation des ressources financières ;
- ✓ Maîtriser les taux de transition entre les différents cycles en tenant compte des perspectives de développement du pays et des ressources mobilisables pendant une période donnée ;
- ✓ Veiller à ce que les préoccupations relatives à l'accès dans l'éducation de base ne compromettent pas la qualité de celle-ci ;
- ✓ Insister davantage sur la qualité que sur l'accès dans l'enseignement secondaire, technique et professionnel et supérieur ;
- ✓ Veiller au monitoring annuel des résultats de la réforme et à l'évaluation externe des effets de celle-ci tous les cinq ans.

2. Curriculum

- ✓ S'appuyer dans les activités de développement curriculaire sur les résultats des travaux de recherche scientifique et pédagogique qui sont pertinents par rapport aux réalités du pays ;
- ✓ Préparer selon une approche systémique l'introduction d'innovations majeures telles que l'enseignement en langues nationales ;
- ✓ Aligner les approches de développement curriculaire et celles d'évaluation des apprentissages des élèves et étudiants ;
- ✓ Promouvoir une politique de développement des manuels scolaires et d'acquisition d'autres intrants pédagogiques ;
- ✓ Réintroduire la formation artistique et musicale dans les curricula des collèges ;
- ✓ Disposer des moyens fiables d'évaluation de la qualité des acquis des élèves en matière de connaissances, valeurs, compétences et comportements.

3. Développement des personnels enseignants et autres

- ✓ Appliquer des mesures incitatives pour attirer, former, recruter et maintenir des jeunes talentueux dans l'enseignement ;
- ✓ Appliquer des plans de renouvellement et de renforcement du corps enseignant à tous les ordres d'enseignement en général et au secondaire et supérieur en particulier ;

- ✓ Articuler les programmes de développement professionnel des enseignants et autres professionnels de l'éducation avec leur plan de carrière ;
- ✓ Renforcer les institutions de formation à distance.

4. Développement des capacités

- ✓ Développer les capacités de planification et de management d'un système d'information à tous échelons du système éducatif ;
- ✓ Développer au niveau central et déconcentré l'expertise en matière de conduite du changement en éducation ;
- ✓ Renforcer les capacités de leadership pédagogique au niveau des établissements scolaires et universitaires, des arrondissements et des préfectures.

5. Ressources financières et matérielles

- ✓ Mobiliser des ressources financières suffisantes pour le secteur éducatif et veiller à l'équité dans les allocations intra sectorielles ;
- ✓ Adopter des options d'allocations budgétaires soutenables à long terme ;
- ✓ Appliquer un plan de développement des infrastructures et équipements adaptés aux missions dévolues aux établissements scolaires et universitaires ;
- ✓ Veiller à l'utilisation efficiente des ressources.

Conclusion

Les réformes du système éducatif guinéen ont été caractérisées par une forte emprise de la politique sur leurs orientations, une grande stabilité de la vision stratégique, l'introduction d'innovations audacieuses, des improvisations nombreuses dans leur mise en œuvre, la faiblesse des capacités de planification et d'évaluation, l'absence de mécanismes de négociation avec les acteurs et partenaires de l'école, la forte pression exercée sur les enseignants et l'absence de support pour les aider à réaliser les objectifs assignés. Elles ont eu des effets remarquables sur l'amélioration de l'accès à tous les cycles d'enseignement, en particulier au secondaire et supérieur. La qualité de l'éducation, acceptable durant la première décennie après l'indépendance, s'est progressivement dégradée au cours de la période qui a suivi le lancement de la Révolution Culturelle marquée par des dérives populistes.

Bibliographie

BAH-LALYA, Ibrahima 1991. *An Analysis of Educational Reforms in Post-Independence Guinea 1958-1985*, Thèse de doctorat, Florida State University, document non publié.

ENCYCLOPEDIE UNIVERSALIS 2003. *Guinée*, CD-ROM

FOFANA, Amara 1977. *La Réforme de l'Enseignement 1958-1977*, Institut Pédagogique National, document non publié.

PERRENOUD, Philippe 1998. « La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences » dans *Revue des sciences de l'éducation (Montréal)*, 24, n°3, 487-514.

TOURE, Ahmed Sékou 1968. « La Révolution culturelle » dans *Revue PDG-RDA*, n° 27, 3-49

TOURE, Ahmed Sékou 1976. « L'enseignement en République de Guinée » dans *Revue RDA* n° 99, 11-22

TOURE, Ahmed Sékou 1976. « Les medersas –type de CER » dans *Revue RDA*, n° 99, 219-227.

Les réformes éducatives engagées durant la période postindépendance au Bénin, au Cameroun, en Guinée et en Tanzanie et leurs effets sur le post-primaire

Contribution de la Tanzanie

Par

Suleman Sumra, Principal rapporteur
Salum Mnjagila, National Coordinateur

Contact: Ibrahima Bah-Lalya
lalyabah@excite.com
I.Bah-Lalya@iiep.unesco.org

Décembre 2007

**Historical Analysis Study: Post- Independence Reforms to Attain UPE in
Tanzania and their Effects on Post – Primary Education**

Suleman Sumra
suleman.sumra@gmail.com

December 2007

Acronyms

CCM	Chama Cha Mapinduzi
EFA	Education For All
ESR	Education for Self Reliance
GER	Gross Enrolment Ratio
MDG	Millennium Development Goals
NER	Net Enrolment Ratio
NSGRP	National Strategy for Growth and Reduction of Poverty
PRSP	Poverty Reduction Strategy Paper
PSLE	Primary School Leaving Examinations
TANU	Tanganyika African National Union
UPE	Universal Primary Education

1.0. Introduction

This paper looks at the past attempt in Tanzania to achieve Universal Primary Education (UPE) in 1970s and 80s and discuss how the process adapted at the time can inform the current attempts to provide universal primary education in the country. In order to contextualize the earlier effort to achieve UPE it is important to analyze the situation that existed in the country at the time of independence. Three factors have shaped the education policies followed in post-colonial period in Tanzania. First, the nature of colonial education provided. The second factor had to do with the nature of Tanganyika as a nation. Tanganyika is a country artificially created by the colonial powers. The third factor that needs to be considered is the nature of the party that led Tanganyika to independence.

The paper is divided in four sections. In the first section we will look at the education inherited by the newly independent country and policies followed by the government to alleviate shortcomings inherited. In the second section we will look at the salient features of UPE which was implemented in the 70s and discuss how the implementation affected other levels of education. In the third section the recent implementation will be discussed briefly. In the fourth section, we will discuss how the earlier attempt UPE can inform the current implementation.

2.0. Colonial Education

Education was one of the major area around which struggle for independence was shaped. Education was perceived by many Tanganyikans as the only route through which to escape poverty. There was widespread feeling that a majority of Africans were denied access to education by the colonial policies and practices in education. Major feature of colonial education was its racial nature. Education was provided in racially segregated education systems; each of the three races - Africans, Asians and Europeans, having separate education agencies managing schools. The colonial government deliberately limited access of the African population, who were the vast majority, especially to post primary education. Table 1 shows the racial inequalities in access to education that the newly independent country inherited in 1961.

Table shows that the Africans constituted 98.5%; Asians 1.2% and Europeans 0.2% of the total population in 1961. Compared to their small size in the population, Asian and European children had better opportunities for accessing secondary and tertiary education.

Of the 542,136 children in standard 1 to 4, 94.5% were Africans, 5.0% were Asians and 0.5% was Europeans. There were hurdles, in form of national examinations, placed in African children's ways to proceed to higher levels of education. Majority of African children did not proceed beyond standard 4 as they had to sit for a national examination. Only those pupils who passed the examination were allowed to proceed to the middle schools (standard 5-8). At the end of primary education, African children had to sit for another national examination and only those who passed were permitted to join secondary schools. These examinations ensured that only few African children were able to access post-secondary education. As a result proportion of African children fell off sharply at secondary level. Although African population was 80 times more than the Asian population, the number of African students in secondary schools was only slightly higher than that of Asian students.

The poor nature of African education is also reflected by the number and qualifications of teachers teaching in these schools. Teacher pupil ratio in African schools was 1:54 compared to 1:28 in Asian and 1:16 in European schools. Proportionally one teacher in African school had to teach twice as many students than in Asian and three times as many students as in European schools. Not only there were proportionally fewer teachers in African schools but their qualifications were also low. Only 2.0% of the teachers teaching in African schools compared to 41.1% of teachers in Asian schools were university graduates. Vast majority of teachers, 86.4%, teaching in African schools had not completed secondary education, while only around 10% of teachers in Asian schools had not done so.

These factors, very few African students in post-primary education and poorly qualified teachers in the African schools, are reflected in the financial resources allocated to African education. Proportionally 2.3 times as much was spent on the education of an Asian student than on an African student. Per student spending on European child was 16.6 times more than on an African child. The unfair distribution of resources is reflected in the following quote from Nyerere (1956; 42).

Table 1: Population; Education Characteristics in 1961, by Type of Education System

	Africans	Asians	Europeans	Total
Population	9,281,000	117,200	22,700	9,420,900
%	98.5	1.2	0.2	100.0
Pupils - Primary				
Standard 1- 4	512,291	27,288	2,557	542,136
%	94.5	5.0	0.5	100.0
Standard 5 – 8	55,616	10,043	823	66,482
%	83.7	15.1	1.2	100.0
Students - Secondary				
Forms 1 – 6	6,031	5,401	387	11,819
%	51.0	45.7	3.3	100.0
Technical and Vocational Training	1,386	525	54	1,965
%	70.5	26.7	2.7	100.0
Teacher Training	1,698	50	-	1,748
%	97.1	2.9	0.0	100.0
Teachers	9,521	971	156	10,648
With University Degree	191	399	59	649
% of total for each race	2.0	41.1	37.8	6.1
group	1,107	470	96	1,673
completed secondary school	11.6	48.4	61.5	15.7
% of total for each race	8,223	102	1	8,326
group	86.4	10.5	0.6	78.2
not completed secondary school				
% of total for each race group				
Pupil – Teacher Ratio	54	28	16	51
Total Educational Expenditure (pounds)	4,950,388	632,200*	424,965*	6,007,553
%	82.4	10.5	7.1	100.0
Expenditure per pupil	10	23	166	11

* excluding contributions by voluntary agencies, which were relatively small

Source: based on data from Department of Education, *Annual Report 1961*, Statistical Abstract cited in Van de Laar, A.J.M. (1973), 226

Last year Government had 3,200,000 pounds from the Custodian of Enemy Property fund to spend on education. After setting aside 800,000 pounds for our future University, Government divided the rest equally between the three racial groups; the 25,000 Europeans, the 70,000 Asians, and the 8,000,000 Africans received each 800,000 pounds to spend on the education of their children. This in Tanganyika is called racial equality.

Provision of African education was segregated by different providers of education. Table 2 shows the different categories of schools providing education to African children.

Table 2 shows that Christian missionaries were the main provider of education during the colonial period for the African population. Only 4.1% of the African children received primary education in government schools. Nearly a quarter of them received education in primary schools run by native authorities compared to 63.2% in mission schools. As religious affiliation was the main criteria for getting admitted to mission schools meant that Muslim children were denied access to education. Situation at secondary education was similar, where 56.5% of all the African children were studying in mission managed secondary schools. Nature of education provider had serious implications as it denied educational opportunities for the African Muslim children.

Table 2: African Education in Tanganyika by Category and Provider 1961: Enrolments

Category	Govt.	Native Authority	Mission Assisted	Mission Non-Assisted	Total
Primary education					
Primary education (1-4)	15,572	106,345	288,001	40,726	450,644
Middle education (5-8)	5,145	15,569	31,786	3,116	55,616
Total	20,717	121,914	319,787	43,842	506,260
%	4.1	24.1	63.2	8.7	100.0
Secondary education					
Secondary education (F1 – F6)	2562	-	3,407	62	6,031
%	42.5	-	56.5	1.0	100.0
Vo-Tech. and Teacher training					
	1,384	-	1,451	249	3,084
%	44.9	-	47.0	8.1	100.0

Source: Buchert (1994), 64-65

Colonial education in Tanzania can be summarized as:

- Low enrolment rates for African children; only about 35% of the African children were enrolled in primary schools.
- Schooling for 80% of the African children ended after 4 years of education.
- Very few African children accessed secondary and tertiary education.

The lack of access to education for the African population limited their participation in the economic and employment. At independence, the total number of employees at the two highest professional employment levels was 17,142, of whom Africans constituted 4,468 (26.1%), Europeans 4,309 (25.1%) and majority were Asians 8,365 (48.8%) (Buchert: 1994, 68). Europeans and Asians together constituted around 87% (African 13%) of the highest-level graduate professionals, senior administrators and senior managers in industry and commerce. They formed in all 70% of the next level of technicians, sub-professional grades in the civil service, middle management in industry and commerce and teachers with secondary education but without a university degree (Buchert: 1994, 53). Obviously this was a major problem that the newly independent government faced. The problem was made more serious when the Europeans, who were working in the colonial bureaucracy, began to leave the country and there were no qualified Africans to take their positions.

3.0. Post – Colonial Educational Policies

3.1. Educational Policies 1961 – 67

The new government that came to power after independence in 1960 had to face several problems that were directly or indirectly related to education. Before we discuss these problems and see how they were resolved, we will discuss the nature of the government that came to power in 1960.

The Tanganyika African National Union (TANU) was born in July 1954. TANU emerged as the dominant party fighting for the rights of Africans and for independence. The route to independence in the country was fairly smooth. Six years after the formation of TANU, the country achieved independence without violence. Several factors contributed to the rapid progress to independence. The low level of economical development in the country, compared to countries like Kenya, Zambia and Zimbabwe, had at least the incidental advantage that there existed no really strong local vested interests supporting the maintenance of colonialism or privilege. In addition Tanzania, unlike many countries in Africa, had Swahili a language that was understood and spoken by a vast majority of the population. Having more than 120 ethnic groups, none dominating, also helped the process. These factors made TANU to think exclusively in national terms without emphasis on tribal problems (Nyerere: 1966, 14-16).

In elections held during the colonial period TANU swept the board and no other party emerged to challenge its domination. The creed of TANU, since its inception, has been to create a socialist society in Tanzania:

.... the deliberate regulation of society for the purposes of equality and human well-being is a socialist doctrine. But we are 'African Socialists'; we operate in Africa and the road to our goal will be determined in large part by the economic and social conditions which now exist in this continent. ... we adopt it because we have to move towards the socialist goal of human equality and dignity along the road which is appropriate to us (Nyerere: 1966, 17-18)

The first priority of the government was to undo the social divisions which education had created. Educational policies during this period were shaped by three factors.

3.1.1. Centralization: The newly empowered ruling class sought to establish control over education, the most important ideological apparatus. This led to increasing centralization of the education system. Prior to independence, various bodies were responsible for provision of education. There were separate committees controlling education for each of the three races – African, Asian and African- apart from various church bodies. In most African countries, leaders prior to independence questioned the wisdom of leaving some responsibility for schools in private hands at a time when system of formal education were expected to play a key role in development programs. (Morrison: 1976; 95). Under the Education Ordinance of 1961, the three segregated education committees were abolished; and in their place a single committee on education was established (Cameron and Dodd: 1970; 174). As a result of this ordinance, education came under the formal control of Tanzania's Ministry of

Education. Secondary schools and teachers' colleges managed by voluntary agencies continued to receive grants-in-aid for their operations, but the Ministry of Education took control over such important matters as the selection of students. The government appointed more members to the Board of Governors of these institutions than the agencies themselves and had the final word on all nominations (Morrison: 1976, 96).

At the primary level, while welcoming the continued role of voluntary agencies the Ministry withdrew grants-in-aid for education assistants and school supervisors whose direct participation in the teaching process was considered to be incompatible with the overriding responsibility of the state. These were replaced by a new primary school inspectorate, employed directly by the Ministry and responsible for both formal inspection and the continued education of serving teachers (Morrison: 1976; 96). As church agencies began to lose control over their schools, they began handing them over to the local educational authorities -UMCA, the largest single agency, being the first to do so.

The state control of education was further enhanced through legislation passed by the National Assembly in 1962, establishing a Unified Teaching Service (UTS). Under the legislation, UTS became the legal employer of teachers at all levels. Although the voluntary agencies continued to pay the salaries of teachers from grants-in-aid, they lost their independent control over salaries and working conditions and the recruitment and posting of teachers (Morrison: 1976; 96). Despite the control established over voluntary agencies, the continued existence of these agencies had several drawbacks. Most important of these was that the older, Christian agencies retained considerable influence on the development of education at the local level (Morrison: 1976; 97). These problems eventually led to nationalization of all schools during the post-Arusha period and the state became the only provider of formal education.

3.1.2. Uniformity: The second concern of the government was to create a sense of nationhood and overcome racial, religious, and ethnic differences within the society. The second tendency during this period was therefore towards uniformity. The first act was to abolish admission to schools on the basis of race, religion or income. The integration of racially organized school system was to be accomplished from the top down. Higher education in East Africa was already organized along non-racial lines. Secondary schools and primary schools were to follow suit. With independence, curriculum reforms were initiated. The state was anxious for the curriculum to reflect national identity and thereby to prescribe a common syllabus for all children. To achieve integration of primary schools, the Ministry of education made Swahili and English the only languages of instruction in the primary schools. Swahili was made compulsory subject up to the school certificate level (Morrison: 1976; 164). The result was that by 1966, African pupils formed the majority of the students in schools previously built for Asian and European children.

The Education Ordinance also made religious integration obligatory. During the colonial period, religion was an important consideration when admitting a pupil to mission-run schools. To overcome continuing religious discrimination, the government established regional selection boards to introduce effective government control over admissions. To reduce disparity in enrolment based on income, fees were abolished in 1963 in all aided secondary schools because they discriminated against

children of the poor and therefore mostly against African children (Cameron and Dodd: 1970; 176).

3.1.3. Expansion: The third concern was to meet the increasing demand for high and middle level manpower, the demand made more urgent with the departure of the colonists. The third tendency during the period 1961-66 was expansion of secondary and post-secondary education to meet manpower demands. The First Five Year Plan had set 1980 as the target date for self-sufficiency in trained manpower. The Plan called for restriction of primary education expansion in favor of secondary and tertiary education expansion.

At the beginning of the last plan (1st Five Year Plan) we took a deliberate decision to give priority to the expansion of secondary education, teacher training and the University. that meant that we had very little money available to devote to expanding the primary school system. These achievements will contribute greatly to our aim of becoming self-sufficient in the high-level manpower by 1980 (Nyerere: 1969).

As a result there was rapid expansion of secondary and tertiary education during the period. Table 3 shows the expansion that took place at various levels. Table 3 shows that during the period there was a modest increase in enrolment to primary education. Enrolment in standard one increased by 28%. However, during the same period there was a large increase, of 329%, in number of pupils graduating from primary education.

This large increase resulted from the abolition of standard IV examination which African children had to sit. The standard 4 examination was a practice inherited from colonial era. For many children, who had the privilege to enroll in primary schools, this meant an end of their education. The ruling party TANU had realized that four years of education was totally inadequate to make children productive.

For the truth is that many of our children who do go to primary school have to leave after Standard IV. Over much of the country, therefore, we are still wasting money and effort by giving children four years' education, and then abandoning them at an age when they are very likely to forget even that little which they have learned. The effect of giving priority to eliminate the Standard IV examination is that by the end of the Second Plan we will still have places for about 52 per cent of our eligible children in Standard I. But no child who enters primary school will have to take that examination; they will go straight through to Standard VII. (Nyerere: 1969)

Government was therefore forced to choose between an all-out attack on the numbers of children entering primary Standard I on the one hand, or removing the Standard IV examination on the other. As Nyerere (1969) argued "Our resources do not allow us to do both at the same time." The decision which the Government took was to concentrate efforts on getting rid of the necessity for selection at Standard IV. Nyerere states, "This means that, instead of greatly expanding number of standard I classes, we have rapidly to increase the number of classes at Standards V, VI and VII, in order that every child who enters primary school should get a full seven years' education."

Table below shows that the greatest increases, as expected, happened at the tertiary level. Number of Tanzanian students in East African universities increased from 203 in 1962 to 1,484 in 1968, a staggering 631% increase. This was made possible by the establishment of the University Of East Africa in Dar es Salaam. There were also significant increases in number of students completing secondary education.

Table 3: Growth of Formal Education 1962-1968

Level	1962	1968*	% increase
Primary Education			
Entrants to primary education	125,521	160,300	28
Total enrolments primary education	518,663	776,600	50
Primary school leavers	13,730	58,767	329
Number of teachers	10,273	15,918	55
Secondary Education			
Entrants to Secondary Education	4,810	7,028	46
Total enrolment: Secondary Schools	14,175	28,157	99
Output Form 4	1,950	5,737	194
School Certificate Awards	1,000	4,530	353
Form 5 entrant	286	1,265	344
Form 6 output	199	906	355
University Education			
Entrants to University of East Africa	102	534	424
University of East Africa (all faculties)	203	1,484	631
At Universities overseas	712	611	-14.2

*Estimates

Source: Van de Laar (1973), 227 and 231

3.2. Education for Self – Reliance:

In the earlier part of Tanzanian independence, one can see that the process of change in the education sector, like in other sectors, was led by the governing party TANU. Education changes were seen as political issues rather than bureaucratic. Every time changes were made, it was the Party organs that made the changes and directed the government to implement them. That is true for ESR as well. Although ESR was a vision of one man, Julius Nyerere, it was discussed and approved by the National Executive Committee of the party before the Ministry of Education was directed to implement it.

By the mid 60s the basic structures of education in post-colonial period were established and the major problems inherited from colonial education were addressed, or on way to be addressed. Secondary and higher education had been expanded, national university had been established, and discrimination in access based on religion and race had been eliminated. Abolition of fees ensured that no child was barred from accessing education. Swahili as a medium of instruction in primary schools, and a common curriculum, were part of nation building. This effort was further strengthened by not limiting teachers and students to schools in areas from where they originated. Teachers and students from one region were often sent other parts of the country.

The ruling party then began to focus on the nature of education that was provided and to recast education to help in building a socialist society, which has always been the priority of the Party.

Since long before independence, the people of this country, under the leadership of TANU, have been demanding more education for their children. But we have never really stopped to consider why we want education – what its purpose is. Therefore, although over time there have been various criticism about details of the curricula provided in schools, we have not until now questioned the basic system of education which we took over at the time of independence. It is now time that we looked again at the justification for a poor society like ours spending almost 20 per cent of its Government revenues on providing education for its children and young people. (Nyerere: 1967)

Education for Self Reliance (ESR) was promulgated at a time when the country was going through social transformation. This policy-paper on education was a part of overall policies aimed at the socialist transformation of the society from a capitalist oriented to a socialist one. Arusha Declaration provided the blue print for economic transformation. *Socialism and Rural development* spelled out ways in which rural communities will be transformed. *Education for Self Reliance* sat out ways in which education will create a new "socialist man". There are several things common in the proposed changes in the education in Tanzania with how education was developed in other socialist aiming societies. These are:

- Creating a "socialist man". This was to be achieved through inculcating among students values such as cooperation, sharing, and societal well-being over self-advancement.
- Individually and collectively we have in practice thought of education as a training for the skills required to earn high salaries in the modern sector of the economy. For in our circumstances it is impossible to devote Shs. 147,330,000 every year to education for some of our children (while others go without) unless its results has a proportionate relevance to the society we are trying to create (Nyerere: 1968, 267-268).
- Equality in terms of access to basic education - to ensure all citizens have access to basic education. Although Universal Primary Education did not become the government policy till 1974, TANU had always stated that UPE was their ultimate goal.
- Emphasis on mass literacy, to ensure every citizen participated as an equal member in the national development.
- Merging of work and education. Schools become not only places for studying but for producing things as well. This practice, at least in Tanzanian case, was to breakdown the difference between mental and manual labor. Aim was to demonstrate that mental and manual labor go hand in hand.

These features were also features of Tanzanian education that was developed in 1969s and 70s. ESR guided the process of transformation. ESR aimed to change

values that colonial education had fostered and instill different values that were consistent with a socialist society. ESR listed the following shortcomings of the colonial education.

- Colonial education encouraged values of superiority among those who received education. As Nyerere states:
- In other words, the education now provided is designed for the few who are intellectually stronger than their fellows: it induces among those who succeed a feeling of superiority, and leaves the majority of the others hankering after something they will never obtain. It induces a feeling of inferiority among the majority, and can thus not produce either the egalitarian society we should build, or the attitudes of mind which are conducive to an egalitarian society (Nyerere: 1968, 275-276).
- Colonial education, according to Nyerere, divorced those who received education from their own societies. As most who receive education, especially secondary education, move to urban areas. Rural areas from where they originate benefit little from the education they receive.
- Colonial education created a belief that all knowledge that is worthwhile comes from books and 'educated' people. The wisdom and knowledge which exist in the society, and which has not been obtained from formal education, is ignored or despised.
- Education takes away from productive work, which according to Nyerere a poor country like Tanzania could ill afford:
- Our young and poor nation is taking out of productive work some of the healthiest and strongest young men and women. Not only do they fail to contribute to that increase in output which is so urgent for our nation; they themselves consume the output of the older and often weaker people (Nyerere: 1968; 278-279).

The paper called for a complete transformation of the organization of the schools, the structure of educational system, and the content of learning. It called for reinforcement of cooperative, rather than competitive methods of learning and work, and for the need for student participation and decision-making in the school. Socialist ideology was to permeate the whole of the educational system. Pupils at primary school level were to be taught modern agriculture: they were expected to become agents of economic and political change within the ujamaa villages. The aim was:

The education provided must therefore encourage the development in each citizen of three things: an enquiring mind; an ability to learn from what others do, and reject or adopt it to his own needs; and a basic confidence in his own position as a free and equal member of society, who values other and is valued by them, for what he does and not for what he obtains. (Nyerere: 1968; 274)

ESR determined the overall direction of primary education for the future. It was a revolutionary document that meant the transformation from the inherited elitist and colonial education system to a development of schools that were at the same time productive units that would teach the socialist co-operative values. The fundamental

shift was an attempt to make education more appropriate to a rural, developing society, where primary schooling was meant to be both universal and a preparation for work in the communities. Primary education was to be a complete education, relevant and useful for the recipients and not preparation for the next level of education.

ESR played an important role in the transformation of the education, especially of primary education. ESR explicitly proposed the dismantling of individualist views of education. It sought a more egalitarian and appropriate education system: the transformation from the inherited elitist and colonial education system to education for the rural society that would encourage attitudes favourable to agricultural work in the communities and reduce the urban drift. Briefly the major objectives of ESR can be summarised as follows (Wort, 1994):

- raising of the age of entry from 5 to 7 or 8 years so that primary school leavers would be old enough to engage in community agricultural activities on completion of their primary schooling;
- integrating education with life in the community since 'Tanzania will continue to have a predominantly rural economy for a long time to come'
- restructuring school calendar to coincide with the agricultural labor demands;
- reducing the importance and reliance on formal examinations as a means of evaluating pupil performance; eliminate separation between work and education and see work as education and education as work.
- incorporate subjects more directly relevant to problems of rural development into the school curriculum.
- create cooperation between schools and the surrounding community; incorporate traditional knowledge in school curriculum.

To achieve these objectives, schools were to become self-reliant communities engaging in agricultural and practical activities and also a 'preparation for the life which the majority of the children will lead' (Nyerere, 1968). ESR also required a fundamental change in parents' and students' attitudes in seeing primary education and end in itself and not to clamour for secondary education. Soon it became clear that there was gap between the intention of the party and the implementation of ESR at school level. At a conference of secondary school heads in Dar es Salaam in December 1967, Nyerere remarked:

There has, however, been some misunderstanding in some places about what exactly is required of schools and the headmasters. It must be clear that we are not trying to introduce a new subject called 'self-reliance', or 'socialism' into the school curriculum, nor just add periods of physical labour for the pupils and staff. What we are aiming at is converting our schools into economic communities as well as educational communities; in other words, into educational communities which are to a considerable extent self-reliant. We want each school –taking pupils and staff together – to be eventually responsible for doing – or meeting costs of – its own maintenance, apart from the strictly academic expenses. (Nyerere: 1967)

Nyerere's vision of turning schools into economic units was never realised. It will always remain an unknown whether this was due to resistance on the part of the teachers and the bureaucracy or was it because of failures on their part to understand what was required of them. Implementing ESR would have required a significant shift in power relations between teachers and pupils which teachers were unable or unwilling to make. The importance of the teacher in implementing ESR was seen crucial. Nyerere clearly recognised the power that teachers had:

if the teacher fawns on visiting officials, and then treats a poor farmer as though he is dirt, the children will grow up believing that it is the proper way to behave in our developing nation. It does not matter what the teacher says in civics classes or elsewhere; they will learn from what he does. But the man who treats everyone with respect, who discusses his position clearly, rationally, and courteously with everyone whatever their position – that teacher is inculcating a spirit of equality, of friendship, and of mutual respect. And he is teaching by being – which is the most effective teaching technique existing! (Nyerere, 1966).

It was realised by the government that correct implementation of ESR demanded a new type of teacher. This was made clear in ESR where Nyerere criticised educational practice that was didactic, highly academic, exclusive, authoritarian and produced students who were untrained for the tasks of the rural community. What was needed was a new type of teacher, one who would emphasise practical and life skills intended to prepare the pupils for rural life in the community and not for entry to secondary schooling through academic schooling. It required teachers transforming themselves and changing the relationship that existed between teachers and students on one hand and between teachers and the surrounding community on the other.

To produce a teacher with a different mindset, teacher education curriculum underwent changes to accommodate ESR activities. Emphasis was given to teaching the Ujamaa philosophy, culture, politics and philosophy of Self-Reliance and its implications within the new school syllabus. Kiswahili became the medium of instruction in all Grade C, B and A training programmes. Whilst training was more politicised and geared for productive activities for Self-Reliance the teachers also received grounding in adult education methods to fit them for their new roles in the school and community (Wort: 1994).

ESR provided the ideological content to the provision of education and spelled out the knowledge, skills and values required of school graduates. As stated earlier, one of the education goals of TANU since its inception was to provide UPE and to have a literate population. This was seen as an essential element in building a socialist society – a society based on the principle of equality and void of exploitation.

3.3. UPE (1974 – 85)

ESR was the beginning phase of the UPE in Tanzania. It provided the ideological content for UPE and stipulated the purpose of mass education. Earlier, after independence, it was planned to achieve UPE by 1989. However, the ruling party at the time realised that for national development it was necessary to achieve UPE as soon as possible.

In November 1974, the TANU National Executive Committee sitting at Musoma passed the Musoma Resolutions. One of these resolutions directed the government to make primary education universal by 1977. Major stated rationale behind fast tracking UPE was the success achieved by the government in establishing communal (ujamaa) villages. Under the program people who were living in scattered dwellings were required to settle in compact villages. A justification that the government gave to the people to live together was easy access to basic services such as education and health. Government therefore had an obligation to ensure that children of people who had moved into villages were provided with schooling. Musoma Resolution stated:

It is obvious that the situation is totally different at the moment, since the masses in the whole country have responded so well to the Party's call to live in planned villages. Consequential upon the coming together of people in planned villages, the need for school places has increased spectacularly; every parent with a child of school age wants his child to obtain a place at the village school. Hence it is going to be extremely difficult, and indeed there will be no justification whatsoever for only a few of the children in the village to be given places while the rest are left out. Hence the National Executive Committee is duty bound to give appropriate guidance to the government on how to handle this problem (Nyerere: 1974, 104).

The Musoma resolution stated:

Accordingly, it is hereby resolved that within a period of three years from now, that is, by November, 1977, arrangements must be completed which will enable every child of school age to obtain a place in a primary school (Nyerere: 1974, 104).

As we can see the process was led by the Party, Ministry of Education was the implementer of the resolution passed. The Party also realized that left on their own, there will be tendency for the Ministry to drag their feet in implementing the policy or by demanding more resources than the country can afford. The Musoma Resolution stated that the policy can be implemented 'without involving large expenditure of money if certain changes were made in the existing system and practices. Compulsory enrolment was formalized by the 1978 Education Act that required every child between the ages of 7 and 12 years to enroll in school and remain there for seven years. The results of the government drive to implement Universal Primary Education (UPE) have been impressive. Table 4 shows growth in enrolment in primary schools from 1961 to 1985.

Enrolment in primary schools showed an increase from 1961 to 1981. However, the increase was not steady. There were years when there was big jump in enrolment and years when increases were modest. The most significant increases happened after Musoma resolution in 1974. Between 1974 and 1978 the enrolment in primary schools more than doubled. It was estimated that by 1981, more than 90% of all eligible children were enrolled in primary schools. However, the increases in enrolment were not sustained and began to fall after 1982. Enrolment in 1986 was lower than in 1979, despite a 3.0% yearly increase in population growth. Various reasons have been attributed to the decline in enrolment. One of the reasons was low resource allocation to education at the time UPE was being implemented. Table 5 shows expenditure on education for the period 1960 – 1981.

Table 4: Enrolment in Primary Schools 1961- 1985

Year	Enrolment N	% increase	year	Enrolment N	% increase
1961	486,470	-	1974	1,228,886	11.07
1962	518,663	6.62	1975	1,532,953	24.74
1963	592,104	14.16	1976	1,874,357	22.27
1964	633,678	7.02	1977	2,194,213	17.06
1965	710,200	12.08	1978	2,912,984	32.76
1966	740,991	4.33	1979	3,197,395	9.76
1967	753,114	1.64	1980	3,361,228	5.12
1968	754,170	0.14	1981	3,530,622	5.04
1969	776,109	2.91	1982	3,503,729	-0.76
1970	827,984	6.68	1983	3,553,144	1.41
1971	902,619	9.01	1984	3,483,944	-1.95
1972	1,003,596	11.19	1985	3,160,145	-9.29
1973	1,106,387	10.24	1986	3,155,812	-0.14

Source: URT (2002), 17

It is significant that at the time when enrolment in primary school was expanding, there was no corresponding increase in proportion of government budget spent on education. In fact, during the whole period of UPE implementation, there was steady decline in proportion of the government development budget for education. The proportion of the government development budget declined from 8.50% in 1973 to 4.35% in 1981. Very little government funding went for infrastructure development. The time when UPE was being implemented was particularly stressful for the Tanzania. The middle 1970's saw famine in many regions of the country which necessitated the use of foreign exchange to import foodstuffs. The collapse of the East African Community in 1977 meant huge capital investment in the setting up of corporations to maintain services. The war with Uganda further drained Tanzania's reserves and importantly, the hiked up oil prices hit hard on a poorly performing economy. Amongst others, all of these posed constraints to educational resources. Therefore, financial allocation to education was limited.

Community resources and labor constructed most of the new schools and classrooms to accommodate increased enrolment. Party structures that went right down to the grass-root level were used to mobilize communities to do so. In many places, communities were only able to put up mud and pole structures. Many such newly constructed schools and classrooms had earth floors; though many had corrugated iron roofs that were supplied by the government. Without repairs, these structures soon became dilapidated.

The second stated reason was decline in quality of education provided. The decline was apportioned to the poor qualification and competencies of newly recruited "UPE" teachers. The way these "UPE" teachers were recruited and trained will be discussed in the next section. For parents the evidence of poor quality was declining number of primary school leavers getting selected for government secondary schools. Table 6 shows proportion of primary school graduates selected for secondary schools.

Table 5: Expenditures on Education Compared to Total Public Expenditure and GNP, 1960 – 1981

Public expenditures on education as percentages of

Years

	All Govt. Recurrent Expenditure	All Development Expenditure	Govt. Expenditure	Total Expenditure	Govt.	Event
1960	-	6.96	-	-		Independence achieved
1961	15.51	13.81		15.23		University College Dar Es Salaam (Law) opened
1962	15.25	18.70		16.87		
1963	15.12	14.53		14.91		
1964	17.15	22.32		19.64		Secondary school fee abolished
1965	15.76	12.32		16.86		
1966	14.24	10.48		13.69		
1967	13.77	7.89		12.71		Education for Self-Reliance; phase out of standard 8 completed
1968	13.40	1.86		13.80		Standard V entrance examination eliminated
1969	13.54	6.10		12.21		National Education Act - nationalization of all schools
1970	17.79	8.47		16.00		
1971	10.92	15.41		14.65		
1972	13.29	15.28		17.30		National literacy campaign
1973	12.28	8.50		15.70		Primary school fees abolished
1974	12.23	7.21		12.23		Musoma Resolution - UPE by 1977
1975	19.08	7.06		15.29		
1976	14.49	6.50		14.53		
1977	15.73	6.31		15.86		
1978	12.44	6.12		13.20		
1979	17.81	5.11		11.71		
1980	15.76	3.68		14.54		
1981	17.01	4.35		12.10		
1981/82	-	-		12.3		
1982/83	-	-		13.3		
1983/84	-	-		11.7		

Source: Samoff, 1990, 238/269-273; URT (2002), 46

Table 6: Primary School Leavers and Form Selection 1963 – 1986

year	standard VII/VIII leavers	number selected to form 1					
		PUBLI C	%	PRIVATE	%	TOTAL	%
1963	17,042	4,972	29.2	0	0.0	4,972	29.2
1964	20,348	5,302	26.1	458	2.3	5,760	28.3
1965	29,367	5,942	20.2	2,329	7.9	8,271	28.2
1966	41,083	6,377	15.5	2,591	6.3	8,968	21.8
1967	47,981	6,635	13.8	2,610	5.4	9,245	19.3
1968	58,872	6,989	11.9	2,511	4.3	9,500	16.1
1969	60,545	7,149	11.8	3,021	5.0	10,170	16.8
1970	64,630	7,350	11.4	3,254	5.0	10,604	16.4
1971	70,922	7,780	11.0	3,667	5.2	11,447	16.1
1972	87,777	7,956	9.1	4,379	5.0	12,335	14.1
1973	106,203	8,165	7.7	4,964	4.7	13,129	12.4
1974	119,350	8,472	7.1	5,114	4.3	13,586	11.4
1975	137,559	8,680	6.3	5,786	4.2	14,466	10.5
1976	156,114	8,659	5.5	6,590	4.2	15,249	9.8
1977	169,106	8,706	5.1	7,165	4.2	15,871	9.4
1978	185,293	8,720	4.7	8,467	4.6	17,187	9.3
1979	193,612	8,908	4.6	6,677	3.4	15,585	8.0
1980	212,446	8,913	4.2	7,095	3.3	16,008	7.5
1981	357,816	9,178	2.6	7,988	2.2	17,166	4.8
1982	419,829	9,241	2.2	8,469	2.0	17,710	4.2
1983	454,604	9,899	2.2	9,606	2.1	19,505	4.3
1984	649,560	10,077	1.6	11,754	1.8	21,822	3.4
1985	429,194	10,881	2.5	12,625	2.9	23,506	5.5
1986	380,096	11,721	3.1	15,709	4.1	27,430	7.2

Source: URT (2002) 12

Table shows that the proportion of primary school leavers selected declined gradually from 1961. In 1963 almost one-third of the primary school graduates were selected to join government schools. By 1984, only 1.6% of pupils were selected for government secondary schools and 1.8% were selected to enter private schools. Only 3, out of 100 pupils who sat for the Primary School Leaving Examination (PSLE) were selected for secondary schools and for the remaining 97 of them that was the end of their education.

The proportional decline was due to large increases in number of pupils sitting for PSLE while there was no corresponding increase in number of pupils getting selected for secondary schools. Between 1963 and 1984, number of children sitting for PSLE increased by 3711%. During the same period, number of pupils for secondary schools increased by 339%. Between 1977, the first year of UPE implementation and 1984, number of pupils sitting for PSLE increased by 284% and those who were selected for secondary schools by 37%. As the number of pupils failed to progress to secondary schools, there was disenchantment with the education provided, which resulted in decline in enrolment.

3.4. Teachers

In order to meet the increased demand for teachers, the old college based training was seen as not feasible. A system that put teachers in schools as quickly as possible was needed. National Executive Council (NEC) realising the bottleneck that shortages of teachers could create in achieving UPE, directed the government to think of alternative ways of getting primary school teachers. Using the traditional approach of training was expensive and time consuming (Nyerere: 1974, 105). There was need of getting teachers and training them in innovative ways.

With the massive increases in primary school enrolments there came the need for primary school teachers. The end of the 1970's saw just over 45,000 primary school leavers recruited as primary school teachers and given distance education programmes specifically for teaching primary school subjects. The planners drew on past experiences of correspondence education in the country and utilised the existing political and adult education structures which had been established in the regional and district authorities and the village schools. All this meant that by the end of 1984 just under 38,000 teachers entered service designated Grade C primary school teachers, or sometimes called the UPE teachers (Wort: 1994). The approach used was to recruit standard seven leavers in villages and put them in schools to teach after short training. These "UPE" teachers formed the bulk of the teaching force until recently. Even now more than 30% of the teachers teaching in primary schools are "UPE" teachers recruited and "trained" in late 70s. Many of the "UPE" teachers have upgraded themselves to Grade A.

Many parents believed that "UPE" teachers were not qualified to teach and were the main cause of declining primary education quality. As criticisms of the UPE teachers accumulated during the late seventies through to the early eighties steps were taken to improve and consolidate their lack of general education through a new in-service distance education programme. The new programme allowed serving Grade C primary school teachers to study in their own time a correspondence programme based upon the secondary curriculum. On completion of the programme, which could take up to two or three years to complete, the teachers were encouraged to register as private candidates for the secondary school examination which was the minimum academic qualification for promotion to the higher Grade A teacher status. Successful examination candidates could then attend the C-A pre-service programme to complete the professional requirement to become a qualified Grade A teacher.

The legacy of the 'Village Based Teacher Training Programme' is still influencing patterns of primary education today where just over 30% of all primary school teachers have only primary schooling themselves. But criticisms have often concerned with the method of recruiting, training, deployment and the consequent re-training of this group of teachers, whilst largely underestimating the appalling conditions of their work place, low salaries, and a lack of professional recognition, to name just a few of the constraints. However, what these teachers can do in the classroom is also often restricted by their lack of education:

The teacher in a village school who themselves have struggled only to a doubtful Grade VI or Grade VII level is always teaching to the limits of their knowledge. He/she clings desperately to the official syllabus, and the tighter it is the safer he/she feels. Beyond the pasteboard covers of one of the official textbook lies the dark void where unknown questions lurk. The teacher is afraid of any other questions in the classroom but those he/she asks, for they are the only ones to which he/she can be sure of knowing the answers (Beeby, 1966, 5).

And yet, without the undereducated teachers, Tanzania would not have been able to keep schools open. While the proportion of the Grade C teachers should have declined over time as in-service up-grading opportunities were offered and teacher colleges provided more trained teachers, the process has been decidedly slow. Many of the UPE trained and other Grade C teachers have been in the system for nearly thirty years with little opportunity for training. (Wort et al. 1993).

3.5. Lessons Learnt:

In this section, we will discuss the major lessons learnt as a result of the implementation of UPE in the late 70' and early 80s and see if the current efforts at UPE have been informed by these lessons.

1. Perhaps, the most obvious lesson is that UPE cannot be achieved and sustained as "low cost" initiative. The earlier UPE failed because there was not adequate allocation of resources to the primary education sector. By 1980s the schools and classrooms became dilapidated (even when schools and classroom built during colonial period were still standing) as they were low cost structures, built from the resources of the communities. Governments should realise that there are no easy ways of achieving UPE; adequate resources have to be provided. Lack of resources allocated also meant that there was lack of teaching and learning material in schools. Schools in 80s and 90s lacked textbooks, desks, tables, and toilet facilities among other things. The working conditions for teachers were run down. It is no wonder that parents began to question the quality of education provided in primary schools.

2. There are also no short cuts to train teachers. If teachers are going to make a difference then they have to be trained properly. This is particularly important in countries like Tanzania where there are shortages of teaching and learning material at best of times. One thing that exasperates the problem is that even teachers who are trained through teachers' colleges have poor background in the subjects that they are trained to teach. Quality of learning in schools is dependent on the quality of teachers.

3. Secondary education has to expand at the same time as primary education. Expanding primary education without a corresponding increase in secondary education can leave many children and their parents frustrated as primary school leavers cannot find places in secondary schools.

4. To achieve UPE requires mass mobilisation as happened during the UPE drive in 70s and 80s. Buy-in from the political forces is necessary to ensure that parents send their children to school.

4.0. UPE II (2001 – 2006)

In this section, we will look at the implementation of UPE during the 21st Century. We will look at UPE II and see if lessons that emerged during the implementation of UPE I were taken into account when planning and implementing UPE II.

4.1. Context of UPE II

UPE I was implemented in a one party state where the control of the Party on all aspects of national development was total. TANU guided the national and social development. Although CCM (the party that emerged after the merger between TANU and Afro Shirazi parties – ruling parties in Tanzania mainland and Zanzibar) has remained overwhelmingly dominant political party in the country, other parties do exist and have representation in the national parliament. Important features of the UPE II implementation are:

- The UPE II has not been implemented as a result of any ideological commitment or to create a “new man” through education. In fact there is no driving vision for the education sector.
- The driving force for UPE is more international. The Education for All (EFA) movement and the education targets within the MDGs have provided an impetus for Tanzania and many African countries to push for Universal Primary Education (UPE), often with extensive external support. Processes involved in Tanzania are similar to what is happening in other developing countries in Africa. All these countries have to develop a development vision, a Poverty Reduction Strategy Paper which is followed with UPE. External assistance for development efforts has become conditional on having a PRSP.
- PRSP and UPE documents were prepared by technocrats – with little consultation with broader stakeholders. Preparation of Primary Education Development Plan (PEDP) was carried out by technical groups consisting of government officials, few academicians, representatives of donor agencies and civil society organization representatives. PEDP therefore is a technical document and not a political document like ESR.
- There has been no “mass mobilization” to get buy-in from broader society; it has adopted top-down implementation.

National development policies including policies on social sectors in the country are governed by Tanzania Development Vision 2025. The Vision sees education playing a central role in bringing about social and economic transformation:

Education should be treated as a strategic agent for mind-set transformation and for the creation of a well-educated nation, sufficiently equipped with the knowledge needed to competently and competitively solve the development challenges which face then nation. In this light, the education system should be restructured and transformed qualitatively with a focus on promoting creativity and problem solving (URT 2000:19).

Subsequent government policies have been guided by the Vision. These policies include the 2004 Poverty Reduction Strategy Paper (PRS) and, the National Strategy for Growth and Reduction of Poverty (NSGRP). Both PRSP and NSGRP see a strong role for education in reducing poverty in the country. The role of education is seen as to create "a well-educated, knowledgeable and skilled Tanzanian able to competently and competitively cope with political, social, cultural, economical and technological development challenges at national and international levels". Tanzania has also committed itself to achieving Education for All (EFA) goals set by the 1990 Jomtien World Conference on Education for All and the Dakar Framework for Action. Tanzanian policy is influenced, in some aspects more than others, by such international agendas (Buchert 1997).

These objectives have guided the plans to develop primary and secondary education in the country. The first Primary Education Development Plan (PEDP) was implemented from 2001-2006. The first PEDP recorded several successes, the key being significant increases in enrolment in primary education, both for boys and girls.

PEDP is basically an input document. It does not talk of what kind of primary school graduates the government wants to produce. The focus of the document is on increasing enrolment through constructing classrooms, recruiting more teachers, providing more funds and so on.

The highest priority of PEDP is to increase overall gross and net enrolment of girls and boys [United Republic of Tanzania (URT): 2001, 4]. PEDP aimed at having UPE by enrolling all the children between the ages of 7 to 12 into Standard I by 2005. To ensure that children of the poor enrolled, the government decided to abolish school fees in 2002. Since 2002, there has been a dramatic increase in enrolment. Table 7 shows that in 2002, the first year of PEDP, enrolment increased by 23.4%. In 2002 there were more than a million children enrolled than in 2001.

Table 7 also shows that there has been a significant increase in both Gross Enrolment Ratio (GER) and Net Enrolment Ratio (NER). As far as enrolment is concerned, UPE II can be considered as a massive success. This increase in enrolment was made possible by massive construction efforts, whereby new classrooms and in some cases new schools were constructed. Government also recruited more teachers and ensured that schools were provided with adequate teaching and learning material.

4.2. Teachers

As with UPE I the problem of getting adequate numbers of qualified teachers has remained a problem. To get adequate number of teachers, more students were recruited to join teachers college and the training period at teachers' colleges was reduced from two to one year. This was seen as a temporary measure and the training period would revert back to two years when adequate teacher stock has been achieved.

Table 7: Enrolment in Primary School over the Period of PEDP Implementation

ADEA – Biennale 2008 de l'éducation en Afrique
Les réformes éducatives engagées durant la période postindépendance
au Bénin, au Cameroun, en Guinée et en Tanzanie et leurs effets sur le post-primaire

	Total enrolment	% increase	GER	NER
2001	4,839,361	-	84.0	65.5
2002	5,972,077	23.40	98.6	80.7
2003	6,562,772	9.00	105.3	88.5
2004	7,083,063	7.93	106.3	90.5
2005	7,541,208	6.47	109.9	94.8
2006	7,959,884	5.55	112.7	96.1

Source: URT: 2006, 15

5.0. Conclusion

In certain ways, both UPE I and UPE II are similar. A poor country like Tanzania was able to mobilize its resources to enroll nearly all primary going age children in schools is an achievement in itself. UPE I and II were different in other ways. UPE I came as a result of socialist leaning of the ruling party TANU, which saw mass education as a necessary condition for social and economic development of the country. Rational behind UPE II was related to "poverty alleviation". Poverty alleviation is based on modernization theory that sees development of knowledge and skill as pre-requisite for development. Aim of UPE I was to create a new man, a man and a woman with socialist values. UPE II does not question the kind of education provided nor does it specify the outcome of the education system. UPE I used an outcome model while UPE II has focused on inputs. UPE II has also been driven by Tanzania's commitment to achieving Education for All and Millennium Development Goals. UPE II was made possible by external funding, especially from the World Bank. Perhaps the major difference between UPE I and II was while UPE I was driven by the ruling Party, major players in UPE II has been the Ministry of Education and number of bilateral and multilateral donors.

Major problem that has remained with the Tanzanian education system is that of quality - quality in terms of process and in terms of output. UPE I and II did not result in any major changes in the teaching and learning process within the classroom. Teachers have not been able to "acquire and develop appropriate pedagogical skills that are academically sound, child friendly, and gender sensitive" as called for in PEDP (URT: 2001,9). Learning for children is still uninspiring and teacher centered.

Bibliography

- Beeby, C. (1966) **The Quality of Education in Developing Countries** Cambridge: Harvard Press
- Buchert, Lene (1994) **Education in the Development of Tanzania 1919 – 1990.** Dar es Salaam: Mkuki wa Nyota
- Cameron, J. and W.A. Dodd (1970) **Society, Schools and Progress in Tanzania** Oxford: Pergamon
- Lema, Elieshi, Marjorie Mbilinyi and Rakesh Rajani (2004) **Nyerere on Education** Dar es Salaam: Haki Elimu, E&D Limited and The Mwalimu Nyerere Foudation.
- Morrison, David R. (1976) **Education and Politics in Africa: The Tanzanian Case** Montreal: McGill – Queen's University Press.
- Nyerere, Julius K. (1956) "Statement to the U.N. Fourth Committee, 1956" in **Nyerere: Freedom and Unity/Uhuru na Umoja** Dar es Salaam: Oxford University Press. 40- 47
- Nyerere, Julius K. (1966) **Nyerere: Freedom and Unity/Uhuru na Umoja** Dar es Salaam: Oxford University Press.
- Nyerere, Julius K. (1966a) "The power of teachers" Speech given at the Morogoro Teachers' College, 27th August 1966, in Lema, Elieshi, Marjorie Mbilinyi and Rakesh Rajani (edited) (2004) **Nyerere on Education** Dar es Salaam: Haki Elimu, E&D Limited and The Mwalimu Nyerere Foundation.
- Nyerere, Julius K. (1969) "Speech delivered to the Tanzania African National Union (TANU) Conference on 28th May 1969."
- Samoff, Joel (1990) "Modernizing a Socialist Vision: Education in Tanzania" in Carnoy, Martin and Joel Samoff; **Education and Social Transition in the Third World.** Princeton: Princeton University Press
- Wort, M.A.A.; J. Mrutu, J.; Kassi, F.; (1993) "Strengthening of In-Service Correspondence Education for Primary School Teachers in Tanzania" Ministry of Education and Culture, Tanzania and SIDA
- Wort, M.A.A. (1997) Distance Education and the Training of Primary School Teachers in Tanzania.
- URT (1969) **Tanzania Second Five – Year Plan for Economic and Social Development: 1st July, 1969 – 30th June, 1974. Vol.1: General Analysis** Dar es Salaam: Government Printers

URT (2001) **Education Sector Development Program: Primary Education Development Plan (2002 – 2006)**, Basic Education Development Committee (BEDC), Ministry of Education and Culture.

URT (2002) **Basic Statistics in Education: 1997 – 2001 National Data** Dar es Salaam: The Ministry of Education and Culture

URT (2006) **Basic Education Statistics in Tanzania (BEST) 2002-2006 National Data** Dar es Salaam: The Ministry of Education and Vocational Training