



Association pour le

Développement de l'éducation en Afrique

LETTRE D'INFORMATION DE L'ADEA

VOLUME 14, NUMERO 3

JUILLET-SEPTEMBRE 2002

L'école, la classe : premiers pas vers la qualité

Au Forum Mondial de Dakar qui a eu lieu en avril 2000, l'exigence de qualité s'est révélée être la dimension la plus fortement soulignée dans la poursuite de l'objectif d'éducation pour tous. Des six objectifs fixés, un est spécialement consacré à la qualité et à l'excellence pour tous et les cinq autres (approche intégrée du développement de la petite enfance, éducation primaire complète pour tous, programmes appropriés d'éducation des jeunes et des adultes, alphabétisation dans une perspective d'apprentissage continu, équité filles-garçons) impliquent clairement la qualité comme condition sine qua non de réalisation.

Mais dans quelle mesure les politiques nationales peuvent-elles relever ce défi : combiner l'amélioration de la qualité, l'élargissement de l'accès et le renforcement de l'équité ?

La réponse à cette question est particulièrement ardue en Afrique : les défis se posent tous en même temps, et de manière urgente, alors que l'insuffisance des ressources et des capacités impose de lourdes contraintes. De plus, l'accélération et la massification de l'éducation induisent souvent, y compris sous d'autres cieux, une baisse de qualité. Sur ces deux points, l'article de Pape Momar Sow à propos des cahiers des charges au Sénégal [cf. page 10] nous fournit un contre-exemple qui mérite réflexion. L'expérience sénégalaise montre en effet que, même dans des situations difficiles, il reste possible d'imaginer des stratégies novatrices et peu coûteuses – donc à la portée des pays pauvres – permettant la mobilisation de



Photo : Roger, Dominique/UNESCO

ressources latentes dans le système pour améliorer sensiblement la qualité de l'éducation ; et cela au moment même où adviennent des progrès significatifs en matière d'accès et d'équité.

En l'occurrence, que faut-il entendre par « qualité de l'éducation » ?

L'objet n'est pas ici de s'engager dans des controverses sur la définition de la qualité. Toutefois, quelle que soit l'approche, il est difficile d'échapper à trois questions essentielles :

- *Qu'est-ce que les élèves apprennent effectivement ?* Quelles sont les connaissances, compétences, capacités, habiletés, valeurs proposées par les programmes ?
- *Pourquoi les apprennent-ils ?* Quelle est l'utilisation, quelle est l'utilité et quel est le sens des apprentissages, au regard des besoins individuels et collectifs à partir desquels le projet éducatif doit puiser ses finalités et sa pertinence dans un contexte donné ?

dans ce numéro

- **Focus : De la politique à la pratique dans les salles de classe**
- **Expériences pays : Guinée, Sénégal**
- **EPT : Bilan sur la préparation des plans nationaux**

- *Comment les élèves apprennent-ils ?* Quelle sont les stratégies et les processus d'enseignement et d'apprentissage en relation avec les attitudes et interactions des enseignants et des apprenants, les choix pédagogiques, le climat et l'environnement de l'école et de la classe ?

Ces questions interpellent en premier lieu la politique éducative qui relève de la responsabilité du gouvernement. C'est elle qui décide à la fois de la philosophie d'éducation (buts et finalités), du modèle éducatif et des ressources qui en permettent la réalisation (orientation, structure et fonctionnement du système). Mais les observateurs avertis savent le décalage constaté entre les politiques

officielles et les pratiques dans les écoles et dans les classes. Or c'est bien à ce dernier niveau que se passent les apprentissages ; là, donc, que se joue la qualité de l'éducation. C'est pourquoi les stratégies et les réformes orientées vers l'amélioration de la qualité n'obtiendront l'effet escompté que si elles sont fondées sur les dynamiques internes aux écoles et aux classes.

L'école et la classe, points d'entrée de la qualité

La tâche n'est pas aisée. L'unicité de toute école, que souligne avec justesse Diane Prouty dans son article [cf. page 3], constitue une première difficulté. Les liens restreints entre le général et le particulier interdisent toute généralisation ou tout transfert mécanique de facteurs et de conditions de succès. Il devient dès lors nécessaire, au delà de l'exigence d'améliorer la connaissance des écoles à travers l'observation et l'évaluation, d'adopter une approche de la qualité basée principalement sur la responsabilisation des acteurs de l'école à la base. Dans la prise de décision et l'utilisation des ressources, les compétences doivent être dévolues à ces mêmes acteurs de façon à ce qu'ils deviennent comptables de la qualité dans leur école. Le directeur de l'école, les enseignants, les élèves, les familles et la communauté s'approprient alors le projet de développement de l'école, qui devient le leur. C'est la voie choisie en Guinée dans l'expérience de décentralisation relatée dans ce numéro [cf. page 8]. Pratiques réflexives, projets pédagogiques, réseaux (horizontaux et

verticaux) de dialogue et d'apprentissage... C'est toute une dynamique nouvelle qui engage les acteurs de l'école à développer leur talent pour innover et renforcer l'efficacité de leur action.

Ce déplacement du centre de décision et d'imputabilité de la qualité requiert à la fois plus d'autonomie et plus de soutien aux acteurs de l'école. Ceci signifie : d'une part l'existence d'espaces d'initiatives et de créativité ; d'autre part le renforcement des capacités de chacun dans son rôle. Outre la participation communautaire et le leadership du directeur, dont le coefficient d'efficace est élevé dans de telles approches de la qualité, l'impact des enseignants mérite une grande attention.

Enseigner/apprendre autrement et mieux est le changement majeur mais le plus difficile à réaliser lorsque l'on cherche à améliorer la qualité. Le processus ne peut s'enclencher sans une réflexion critique sur les résultats scolaires. Le feedback fourni par l'évaluation des acquisitions des élèves en est une base. Mais c'est l'implantation dans l'école et dans la classe d'une culture de l'évaluation, du suivi et de la reconnaissance des progrès scolaires qui, seule, rendra permanentes la réflexion et l'action des enseignants en faveur de la qualité. A cet égard, le passage d'une évaluation normative – classant les élèves en « très bons », « bons », « moyens », « mauvais » et « nuls » – à d'autres types d'évaluation – critériée, formative, diagnostique, prédictive – inspire aux enseignants de nouvelles perspectives d'analyse et de traite-

ment des obstacles à l'apprentissage [cf. l'article de D. Prouty, page 5]. Celles-ci postulent que tout apprenant peut et doit réussir les objectifs d'apprentissage du niveau où il se trouve. Dès lors, l'échec devient inacceptable et interpelle non pas l'apprenant mais les conditions et l'environnement de l'apprentissage. La qualité pour tous se traduit en réussite pour tous. Les changements de paradigme, d'attitudes et de démarches que cela implique pour les enseignants exigent que ceux-ci soient solidement soutenus. L'appui aux réseaux d'échanges entre pairs, le conseil pédagogique de proximité, les centres inter-écoles de ressources pédagogiques, les cercles de qualité, la recherche, le soutien des technologies de l'information et de la communication constituent entre autres des moyens pour accompagner le processus de changement. Le gouvernement central et les autorités locales politiques et académiques, tout comme les communautés y contribuent grâce à une action convergente d'éducation dans l'environnement, à un renforcement de la motivation des enseignants et au souci permanent de donner des réponses adéquates à une question essentielle : Quel soutien est vraiment efficace pour influencer positivement sur l'apprentissage de l'élève et sur ses résultats ? Dans la situation africaine, les réponses apportées doivent intégrer d'autres dimensions de la qualité, décisives – santé, nutrition, modèles et niveaux d'aspiration – et mettre l'accent sur les plus défavorisés.

MAMADOU NDOYE

SECRETAIRE EXECUTIF DE L'ADEA

Sommaire

Focus : De la politique à la pratique dans les salles de classe

L'école, la classe : premiers pas vers la qualité	1	Education pour Tous	
Valoriser la classe	3	Bilan sur la préparation des plans nationaux	12
L'évaluation continue, clé de la qualité	5	Livres	
Expériences pays		A la recherche d'une école idéale pour les filles	14
Les enseignants guinéens, artisans de leur propre développement professionnel	8	Améliorer la qualité grâce à l'évaluation	15
Les cahiers des charges, instruments de pilotage au Sénégal	10	Brèves de l'ADEA	7
		Calendrier	16

Valoriser la classe

Le décalage entre la perception que les décideurs ont des systèmes éducatifs et la réalité quotidienne des classes aboutit souvent au développement de réformes qui n'atteindront pas les objectifs escomptés. Les classes sont au cœur même de l'apprentissage : pour améliorer l'école, une meilleure connaissance de ce qui s'y passe et du travail des enseignants est indispensable.



Photo : Harvey Nelson/Photoshare

C'est l'heure du cours de maths – on aborde aujourd'hui les figures géométriques ; les enfants tendent le cou pour lire ce que Aminata, leur jeune enseignante tout juste sortie du lycée, écrit au tableau. Elle commence par tracer une forme sur le petit tableau noir qui flotte un peu sur le grand mur, face aux élèves, puis elle écrit quelques phrases pour expliquer son dessin. Elle attend que tous les enfants aient recopié ce qu'elle vient d'écrire. Puis elle recommence : elle efface le tableau, dessine une autre forme géométrique, accompagnée d'une définition écrite. Cela dure pendant presque tout le cours – elle écrit, les enfants recopient. Il y a peu d'échanges entre elle et les élèves, et la classe est très silencieuse ; dans cette pièce mal éclairée, chaque enfant se concentre pour recopier ce qui est écrit au tableau. Rares sont les enfants, entassés sur des bancs étroits devant des tables boiteuses, à disposer d'un manuel. S'ils ont presque tous un cahier, certains se partagent néanmoins crayon et gomme. Jour après jour, la même scène se renouvelle. Aminata écrit sur son tableau les bases que les enfants sont censés apprendre et les enfants recopient dans leurs cahiers ce qu'elle écrit. Lorsqu'il reste un peu de temps pour discuter des points impor-

tants, les élèves se lancent dans des conversations animées. Mais c'est rare : en général, l'échange un peu pesant entre le professeur et les élèves reste identique : le tableau sert de support à l'instruction et l'apprentissage dépend des capacités de recopier correctement ce qui est écrit et à se débrouiller tout seul pour comprendre

[Observations sur le terrain, au Mali].

Les classes sont l'épine dorsale des systèmes éducatifs voire, dans la majorité des cas, le cœur même de l'apprentissage. Ce qui s'y passe représente pour bien des enfants l'essentiel de leur appréhension d'un monde qui commence au-delà de leur village et de leur foyer. Malheureusement, trop d'enfants suivent encore des cours semblables à ceux d'Aminata, où l'apprentissage est figé, passif et pratiquement dénué de sens. Aminata n'est pas responsable de cette façon d'enseigner – elle fait de son mieux dans des circonstances difficiles. Elle n'a reçu qu'une formation formelle minimale. Complètement isolée la plupart du temps, elle ne bénéficie d'aucun appui dans son travail, elle se contente de reproduire ce que faisaient ses propres professeurs, en appliquant des schémas culturels de soi-disant bonnes pratiques pédagogiques. Et cela fait des années que les choses se passent ainsi. Que faire pour que cela change, pour elle comme pour ses élèves ? Comment procéder ?

La Banque mondiale a organisé récemment un atelier destiné aux professionnels de l'éducation travaillant à l'échelon national dans plus de 50 pays de par le monde. A cette occasion, on leur a demandé à quand remontait leur dernière visite d'observation dans une

classe. Sur les quelque 70 participants, très peu – moins de cinq – s'étaient rendus dans une classe au cours des six derniers mois. Pour la plupart, la dernière visite datait de plus d'un an et quelques-uns ont admis ne pas se souvenir de la date de leur dernière visite – sans même parler d'observation – dans une classe du primaire ou du secondaire. Pourtant, ce sont ces mêmes personnes qui décident quotidiennement de ce qui est enseigné, des pratiques pédagogiques, de la formation des enseignants et du type de soutien à apporter aux enseignants et aux élèves pour qu'ils puissent améliorer leurs

Rares sont les pays qui disposent de mécanismes systématiques pour aider les décideurs à prendre connaissance de manière structurée de ce qui se passe dans les salles de classe.

résultats. Rares, parmi les pays représentés, étaient ceux qui disposaient de mécanismes systématiques conçus pour aider les décideurs à prendre connaissance de manière structurée du quotidien des classes. De plus, les outils de communication permettant aux enseignants sur le terrain de faire connaître aux décideurs les facteurs qui jouent sur leur motivation professionnelle font défaut. Enfin, si la plupart des pays disposent de conseils communautaires ou parentaux, ces structures servent rarement à recueillir des informations sur les pratiques scolaires. Les décideurs sont donc véritablement handicapés lorsqu'il s'agit de savoir ce qui

se passe dans les écoles et les classes de leur pays.

Vingt années de recherche sur l'efficacité des écoles soulignent « l'importance des écoles et le fait que les écoles ont des conséquences déterminantes sur le développement des enfants ; que finalement, ce sont les écoles qui font vraiment la différence » (Reynolds et Creemers, 1990, p. 1). Si certaines expériences sont effectivement transposables d'une situation à une autre, la plupart des chercheurs insistent sur la spécificité des traditions et des contextes nationaux, et mettent en garde contre une généralisation de résultats obtenus dans un cadre déterminé. On sait désormais que, pour maximiser l'impact de la politique nationale et pour tenir compte du caractère unique de chaque école, des mécanismes de collecte régulière d'informations dans un grand nombre d'établissements scolaires doivent être mis en place. *La pratique doit, par conséquent, fournir des informations à la politique, et ceci sur une base nationale.*

Le rôle pivot des enseignants

Mais comment faire ? Depuis dix ans, nos vues sur la construction d'un apprentissage efficace – et donc un enseignement réussi – ont progressivement évolué, passant d'une vision « comportementaliste » à une théorie plus « constructiviste ». Cette nouvelle perspective a conduit à l'idée que les enseignants doivent s'engager davantage et être habilités à décider eux-mêmes de leur propre développement professionnel. Le renforcement du leadership au niveau des écoles et la création d'équipes de soutien pour les enseignants – qui passent par la constitution de réseaux où les enseignants peuvent discuter entre eux de problèmes didactiques et pédagogiques – font partie des composantes clés de cette approche. Elle repose sur la philosophie suivante : une meilleure connaissance du vécu des classes et des écoles doit servir de fondations aux décisions politiques ayant un impact sur l'enseignement et sur l'évaluation des programmes et des élèves ; c'est ainsi que les décisions seront ancrées dans la réalité scolaire. Le travail

d'enseignants et de chefs d'établissement en partenariat avec d'autres professionnels de l'éducation pour étudier les pratiques scolaires a permis de récolter des informations essentielles sur la manière d'améliorer l'enseignement, l'apprentissage et le soutien apporté aux écoles.

Depuis dix ans, des projets existent qui recourent à ce « jumelage » entre professionnels. Le projet IEQ (*Improving Educational Quality*) de l'Agence des Etats-Unis pour le développement international (USAID) en est un exemple. Il cherche à renforcer les capacités locales à collecter des informations sur les classes et les pratiques de classe, et à mettre au point des mécanismes afin que les décideurs nationaux aient accès à ces informations et puissent arbitrer en toute connaissance de cause.

Cette expérience a permis de constater que, pour créer des mécanismes efficaces et renforcer les capacités locales qui fourniront une meilleure connaissance du quotidien scolaire, il faut :

- instaurer un dialogue entre les différents niveaux hiérarchiques pour analyser les informations recueillies dans les classes et discuter des actions à mettre en œuvre ;
- établir un lien entre ces mécanismes et les réformes de l'éducation entreprises ;
- prévoir des partenariats qui maximisent les capacités des éducateurs, des chercheurs et des autres acteurs concernés par les établissements scolaires et l'apprentissage des élèves ;
- accepter le fait que l'amélioration est un processus itératif dont les résultats changent avec le temps ;
- laisser du temps au temps pour que le lent processus de changement se fasse (Schubert, 2002).

A la manière d'Orwell, Maeroff (1993, p. 2) met ainsi en garde, dans son ouvrage, contre l'idée selon laquelle on peut parvenir à faire évoluer les écoles sans associer les enseignants à cette tâche : « *Les projets les plus grandioses tourneront court si les enseignants n'ont pas les moyens de les mener à bien. De fait, toute tentative de soutien aux élèves doit passer par les enseignants. Si les*

enseignants ne sont pas convaincus du bien-fondé d'une approche et ne savent pas comment la mettre en pratique, alors elle a peu de chances de survivre ».

Les professionnels de l'éducation ont eu maintes occasions de constater que la valorisation des écoles et de la pratique qui s'y déroule peut effectivement faire toute la différence. Ceux qui œuvrent pour la réforme de l'éducation peuvent ainsi passer d'une situation de handicap à une situation « habilitante » et « valorisante » pour toutes les personnes concernées.

Les enseignants d'un village isolé du Ghana se réunissent dans une salle de cours vide ; cela fait un mois qu'ils rencontrent ainsi régulièrement leurs mentors – un enseignant venu de l'école normale et un spécialiste dans le développement des curricula. Ils discutent de la manière d'introduire de façon plus significative les langues et la culture ghanéennes dans leur pratique enseignante. Ken, l'enseignant de l'école normale, prend des notes pour intégrer les commentaires dans les cours de méthodologie qu'il animera dans son établissement, près de Cape Coast. Jérôme, le spécialiste dans le développement des curricula, écrit à toute allure, pour ne rien perdre des conversations. « Je n'avais encore jamais vu comment les matériels que je conçois étaient utilisés en classe. Mon métier ne sera plus jamais le même désormais. J'ai compris l'importance de cette démarche – venir dans les écoles et rencontrer régulièrement les enseignants –, car ce sont eux qui donnent vie à mon travail ».

[Observations sur le terrain, au Ghana].

DIANE VAN BELLE PROUTY

CHERCHEUR PRINCIPAL EN EDUCATION
AMERICAN INSTITUTES FOR RESEARCH (AIR)

Reynolds, D. et Creemers, B. 1990. "School Effectiveness and School Improvement: A Mission Statement". Dans *School Effectiveness & School Improvement*.

Schubert, J. 2002. "The IEQ Cycle to Improve Teaching and Learning" Dans *Pathways to Quality: The Improving Educational Quality Project*. Arlington, VA : USAID.

Maeroff, G. 1993. *Team Building for School Change: Equipping Teachers for New Roles*. Teachers College Press, université de Columbia.

L'évaluation continue, clé de la qualité

Poussés par la concurrence mondiale et la globalisation, les systèmes éducatifs et les écoles sont contraints à améliorer leurs performances. L'évaluation des élèves, outil privilégié de mesure de l'apprentissage et de l'acquisition scolaires, intéresse de plus en plus les décideurs.

Pendant des années, les ministères de l'Education ont régulièrement collecté et publié des informations sur le fonctionnement et l'évolution des systèmes éducatifs. Ces données étaient en général d'ordre quantitatif : nombre d'établissements et d'installations scolaires, taux d'inscription ou indicateurs d'efficacité (taux d'encadrement, de redoublement, d'abandon ou d'achèvement d'un cycle scolaire, par exemple). En dépit de cette masse d'informations, rares étaient les données, collectées de manière systématique et régulière, porteuses d'informations pertinentes sur les résultats scolaires. Ceci explique pourquoi il est si difficile d'évaluer la qualité de l'apprentissage.

Il s'agit pourtant d'une préoccupation de plus en plus fréquente chez les décideurs du secteur de l'éducation du monde entier, et ce en raison d'un certain nombre de phénomènes : concurrence

mondiale accrue ; budgets par élève en réduction ; effectifs en constante augmentation. Ces évolutions obligent les pouvoirs publics à assurer un niveau minimal de qualité d'éducation.

Parallèlement, l'un des objectifs de l'Education pour tous est d'améliorer la qualité de l'éducation, un défi majeur pour l'Afrique. Pour y parvenir, il faudra prendre des dispositions permettant d'arriver à une meilleure compréhension de la pratique des enseignants, des modes d'apprentissage des élèves et de leurs résultats. Or, la clé de l'amélioration de la qualité est dans une évaluation permanente (Greaney et Kellaghan, 1996).

Quoi évaluer et à quelles fins ?

Les évaluations permettent de mesurer les résultats obtenus à différents niveaux :

- *la réussite individuelle* ou la qualité de l'apprentissage de chaque élève ;

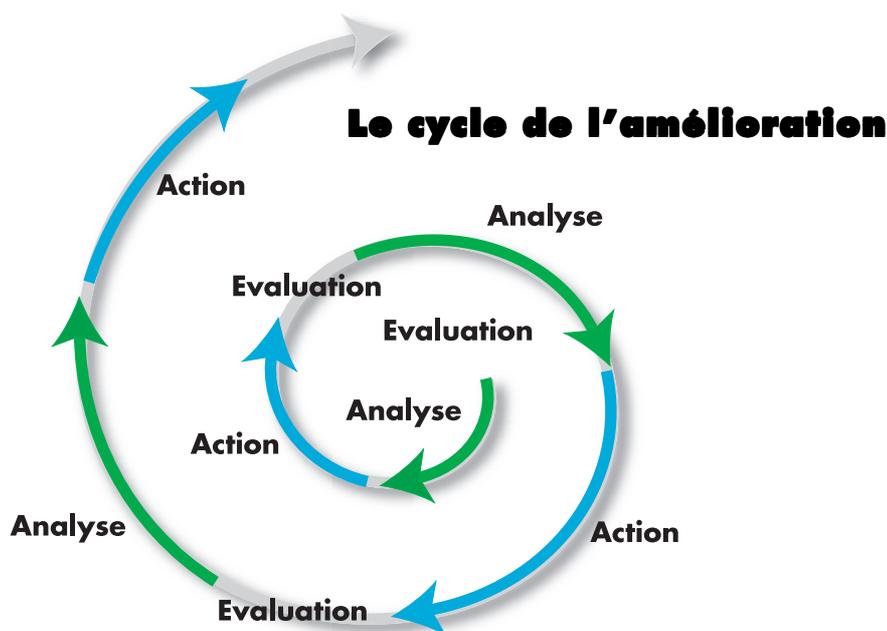
- *la réussite pédagogique* ou l'efficacité du mode d'instruction ;
- *la réussite du curriculum* ou l'adaptation du programme aux besoins d'apprentissage des élèves ;
- *la réussite du programme* ou l'efficacité du programme d'instruction ;
- *la réussite comparative* ou la qualité des résultats obtenus par rapport à d'autres établissements, d'autres départements, d'autres régions ou d'autres pays.

Au niveau des classes, l'évaluation des élèves par le biais de procédures conçues par les enseignants ou par le ministère contribue à l'amélioration de l'instruction de différentes manières :

- *l'évaluation diagnostic* permet aux enseignants de mesurer les acquis et les potentialités de chaque élève avant et au cours de l'apprentissage ;
- *l'évaluation formative* fournit des informations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage et peut orienter les décisions pédagogiques, le découpage de l'emploi du temps et l'utilisation des outils et des ressources didactiques ;
- *l'évaluation sommative* donne des informations précises sur les programmes scolaires à un moment donné et permet de rendre compte de l'efficacité des écoles dans leur soutien à l'apprentissage des élèves.

Ces formes diverses d'évaluation permettent toutes aux parents de suivre et de contrôler la progression de leurs enfants.

Au niveau de l'école, de la région ou du département, les évaluations procurent aux décideurs des informations qui leur permettront d'ajuster au mieux les programmes en apportant des changements au niveau du curriculum, de la formation continue des enseignants, de



Source : Schubert, J. 2002. "The IEQ Cycle to Improve Teaching and Learning", dans *Pathways to Quality: The Improving Educational Quality Project*. Arlington, VA, USAID, p. 8.

la mise en œuvre du programme scolaire, de l'emploi du temps et de la répartition des ressources financières et humaines.

Enfin, **au niveau national**, l'évaluation des résultats des élèves et des enseignants fournit des informations essentielles pour l'élaboration des politiques et la législation.

En résumé, pour tous les acteurs de l'éducation la collecte de données sur ce qui se passe dans les classes – par le biais de tests effectués à l'école – et le suivi des résultats sont des outils essentiels pour parvenir à une éducation de qualité (Carr et Harris, 2001).

L'évaluation des élèves étant un outil efficace de mesure de l'apprentissage et de l'acquisition scolaires, une bonne compréhension des différents types d'évaluation est cruciale pour toutes les personnes travaillant dans les systèmes éducatifs – notamment les enseignants qui sont le maillon essentiel d'une mise en œuvre réussie. Toute confusion sur les différents dispositifs de pilotage de la qualité de l'éducation – et sur les concepts de contrôle continu, d'évaluation, de test et d'examen – rend encore plus délicate une opération déjà chargée d'angoisse.

Assurer l'efficacité des systèmes d'évaluation

Quelles sont donc les dispositions à prendre pour introduire des systèmes d'évaluation efficaces ? L'expérience montre qu'il faut garder à l'esprit les quelques recommandations suivantes :

- Bien cerner l'objectif de l'évaluation : le motif de ce test, ce que l'on veut mesurer, ainsi que les destinataires de ce processus d'évaluation et des résultats obtenus.
- Dans le cas d'évaluations externes (très utiles pour l'évaluation et le suivi de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage), identifier les ressources nécessaires et leur origine, et indiquer leur utilisation.
- Déterminer sur quels aspects du curriculum, sur quelles matières et quels niveaux l'évaluation portera.
- Choisir les outils psychométriques qui seront utilisés pour concevoir les

La clé de la qualité réside dans le lien qui est fait entre résultats et enseignement. Les enseignants font ce lien s'ils disposent d'outils et de compétences leur permettant de percevoir ce rapport.

supports d'évaluation et déterminer comment les données seront analysées, communiquées et utilisées ; déterminer également la fréquence des tests (trimestrielle, semestrielle ou annuelle).

- S'assurer que les objectifs ayant trait au curriculum correspondent à la période d'évaluation, c'est-à-dire que ce qui est évalué à travers le test correspond à ce qui est enseigné pendant la période d'examen.
 - Choisir le format des supports d'évaluation.
 - Concevoir les outils et les tester sur des petits groupes d'élèves, pour vérifier qu'ils mesurent bien ce que les enfants acquièrent ou n'acquièrent pas. Si les ressources disponibles permettent de tester les outils d'évaluation à plus grande échelle, ne pas hésiter à le faire.
 - Procéder à l'évaluation, analyser, noter et commenter les résultats de manière à répondre aux objectifs fixés.
- Enfin, il conviendra de s'assurer que l'évaluation contribuera à la finalité de l'opération : améliorer la qualité de l'éducation. Il faut par conséquent :
- *Rendre visible ce qui ne l'est pas.* Identifier des composantes précises des méthodes d'apprentissage et d'enseignement sur lesquels on souhaiterait avoir plus d'informations et collecter des données à leur sujet.
 - *Indiquer clairement les zones qui nécessitent des améliorations.* Ne collecter que les informations qui contribueront au progrès ; un surcroît d'informations, notamment sur des questions qui ne contribueront pas aux améliorations souhaitées, est contre-productif.

- *Encourager la réussite.* Insister sur les améliorations et sur les réussites.
- *Fixer des objectifs réalistes* et accepter une amélioration progressive ; on ne fait pas évoluer un système du jour au lendemain. Trop d'ambition peut nuire au succès.
- *Diffuser et mettre en pratique les enseignements tirés.* L'apprentissage à travers le partage d'expériences est l'un des meilleurs moyens d'améliorer un système.
- *Mettre en valeur les liens entre résultats et professionnalisme.* La clé de la qualité réside dans le lien qui est fait entre résultats et enseignement. Les enseignants font ce lien s'ils disposent d'outils et de compétences leur permettant de percevoir ce rapport et d'apporter les améliorations qui sont de leur ressort.

L'éducation universelle n'est pas seulement souhaitable, elle est nécessaire. Cependant elle ne doit pas nous détourner du véritable objectif qui est d'offrir à *tous les enfants* une éducation de qualité. En tendant vers cet objectif, il sera utile de retenir que « *La qualité est un standard ; c'est un objectif mesurable, et non pas une vague impression ; la qualité est un résultat.* » (Schmoker, 1999, p. 54).

DIANE VAN BELLE PROUTY

Carr, J. et Harris, D. 2001. *Succeeding With Standards Linking Curriculum, Assessment and Action Planning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

DuPlessis, J. (et al.). 2002. *In My Classroom: A Guide to Reflective Practice*. Arlington, VA: American Institutes for Research.

Greaney, V. et Kellaghan, T. 1996. *Monitoring the Learning Outcomes of Education Systems*. Washington, D.C.: Banque mondiale.

McTighe, J. et Ferrara, S. 1998. *Assessing Learning in the Classroom*. National Education Association.

Schmoker, M. 1999. *Results: The Key To Continuous School Improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Pour tout approfondissement de la question de l'évaluation, se reporter au site de la Commission internationale des tests (ITC), à l'adresse suivante : www.intestcom.org.

GT sur l'enseignement supérieur

Le Groupe de travail sur l'enseignement supérieur a lancé un appel à proposition invitant les universités africaines à soumettre des projets d'élaboration de politiques institutionnelles pour leur institution. Cette démarche a pour but de pallier l'absence de politiques ou d'initiatives systématiques dans certains domaines clés tels que la lutte contre le VIH/SIDA ou l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication. A ce jour, les propositions de sept universités dans six pays (Kenya, Namibie, Nigéria, Ouganda, Swaziland, Zimbabwe) ont été retenues. Des subventions sont accordées aux universités pour leur permettre de développer les politiques proposées.

GT sur l'enseignement à distance/ apprentissage ouvert

Le groupe de travail sur l'enseignement à distance et l'apprentissage ouvert prévoit d'organiser, pour les pays qui ont planifié la mise en œuvre de politiques d'enseignement à distance et d'apprentissage ouvert (ED/AO), un atelier de renforcement des capacités. Cet atelier, qui se déroulera en novembre 2002 réunira une cinquantaine de décideurs d'Afrique subsaharienne. Il sera construit autour des résultats d'une étude sur les facteurs de réussite de l'ED/AO.

GT sur les livres et le matériel éducatif

Le Groupe de travail sur les livres et le matériel éducatif a financé la participation de certains de membres de l'Association panafricaine des libraires (PABA) à la Foire internationale du livre du Zimbabwe (ZIBF) du 29 juillet au 22 août 2002. Des libraires venus de neuf pays africains (Ethiopie, Kenya, Mali, Malawi, Nigéria, Ouganda, Tanzanie, Zambie, Zimbabwe) se retrouvent pour célébrer les 100 meilleurs livres africains et participeront aux réunions des acheteurs/vendeurs du réseau éditeurs africains (APNET).

La PABA profitera de cette occasion pour tenir sa réunion annuelle des libraires à Harare ; elle sera précédée par un atelier sur le marketing, organisé avec le soutien de l'ADEA. Le soutien apporté par le GTIME à la PABA et à l'APNET vise à améliorer les relations entre éditeurs et libraires en Afrique.

GT sur les statistiques

M. Kees van den Bosch, leader du groupe de travail pendant les deux dernières années, quitte le continent africain pour assumer de nouvelles responsabilités en Asie. L'ADEA remercie chaleureusement M. van den Bosch pour son apport remarquable au GTSE qui a favorisé le développement d'un réseau de plus en plus important de spécialistes des statistiques et de gestionnaires de systèmes d'information

en Afrique. Elle souhaite la bienvenue à M. Wim Hoppers, actuellement conseiller à l'ambassade des Pays-Bas à Prétoria, qui remplacera temporairement M. van den Bosch comme leader du GTSE.

Le programme SISED du groupe de travail sur les statistiques a développé un nouveau module technique pour la collecte, le traitement et l'analyse de données statistiques. Le module comprend une série d'outils informatiques permettant la collecte, la saisie, l'édition automatisée et l'analyse multidimensionnelle de données statistiques. Ces modules seront mis à disposition des pays, qui pourront en outre bénéficier d'un appui technique pour les adapter à leurs besoins spécifiques et les mettre en œuvre.

Prix africain du journalisme d'éducation

En récompense de leur participation au Prix africain du journalisme d'éducation, les quatre lauréats, originaires du Bénin, du Rwanda, du Nigéria et d'Ouganda, ainsi que leurs rédacteurs en chef sont invités à un voyage d'étude à Paris, Londres et Washington du 1^{er} au 15 septembre 2002. Au cours de ce séjour, ils participeront à des séminaires de formation autour de questions et de thèmes cruciaux pour l'éducation et visiteront des grands groupes de presse partenaires du prix et ayant des départements consacrés à l'éducation (RFI, Le Monde de l'Education, la BBC, Times Education Supplement).

GT COMED

Le groupe de travail Communication pour l'éducation et le développement (COMED) a organisé un atelier de formation pour les journalistes et chargés de communication au Libéria du 21 au 27 juin dernier. Vingt-six journalistes et six chargés de communication du ministère de l'Education et d'une ONG ont participé à l'atelier. La formation a permis aux participants de renforcer leurs compétences journalistiques et d'approfondir les techniques de communication institutionnelle et de plaidoyer. A la fin de l'atelier, les participants ont décidé de créer une association de journalistes et de chargés de communication dans le domaine de l'éducation.

GT participation féminine

Le Forum des éducatrices africaines (FEA), agence pilote du Groupe de travail de l'ADEA sur la participation féminine (GTPF), a déménagé dans ses nouveaux bureaux à FAVE House, Chania Avenue, à proximité de Yaya Centre, Nairobi.

Nouvelle adresse postale :

FAWE – P.O. Box 21394, 00505 Ngong Road, Nairobi, Kenya
Tél : 573131, 573351, 573359 Fax : 574150

mél : fawe@fawe.org

Les enseignants guinéens, artisans de leur propre développement professionnel

En 1994, la Guinée a lancé un programme de formation continue des enseignants qui place ceux-ci au cœur de leur propre développement professionnel. Finalité du programme : améliorer la qualité de l'enseignement primaire. Un bel exemple de décentralisation, soutenue par une organisation efficace qui a permis d'instaurer un dialogue permanent entre la base et le sommet.



La priorité accordée par le gouvernement guinéen à l'éducation et à la formation s'est traduite depuis 1984 par des actions politiques et pédagogiques d'une grande envergure. Annoncés dans la Déclaration de politique éducative de septembre 1989, les grandes orientations et les principaux axes d'intervention de l'Etat guinéen ont été mis en œuvre à travers un vaste plan d'action, le Programme d'ajustement sectoriel de l'éducation (PASE), décliné en deux phases : PASE I de 1990 à 1994 et PASE II de 1996 à 2002. PASE I a mis l'accent sur l'expansion du système éducatif en vue d'une augmentation rapide et significative du taux de scolarisation primaire ; PASE II, quant à lui, a visé l'amélioration du système au triple plan de l'accès, de la qualité et de l'équité. La mise en œuvre des deux PASE a ainsi permis d'obtenir des résultats remarquables, notamment en ce qui concerne l'accroissement du taux brut de scolarisation, qui est passé de 28 % en 1989/90 à 53 % en 1999/2000.

Dans les deux programmes, la formation permanente des enseignants du primaire a été une des principales préoccupations des autorités éducatives et des divers partenaires au développement. C'est pour répondre à ce souci qu'a été lancé, en 1994, un programme de formation continue des enseignants de l'école primaire, appelé Programme de petites subventions d'école (PPSE).

Le programme souhaitait répondre d'une part aux critiques formulées par les responsables de l'éducation qui avaient constaté les médiocres résultats de l'enseignement primaire, d'autre part aux attentes des enseignants insatisfaits de la formation pédagogique reçue et du soutien qui leur était fourni au cours de leur carrière.

Pour améliorer les pratiques scolaires, des projets issus des enseignants

Le PPSE constitue un ensemble d'activités mises au point et réalisées par des équipes d'enseignants en collaboration avec les institutions de formation et les structures décentralisées de l'éducation nationale. Des équipes de quatre à dix enseignants, regroupés et organisés en cellules de rénovation éducative (CRE), analysent leurs besoins et définissent des activités qu'ils souhaiteraient organiser pour améliorer leurs compétences et leur pratique pédagogique. Ils rédigent des projets de rénovation éducative (PRE) qui leur donneront l'occasion d'utiliser en classe de nouvelles méthodes et de nouvelles techniques, de dispenser des contenus plus pertinents et de faciliter l'ap-

prentissage des élèves. Par exemple, à travers le PPSE, la conception qu'ont les maîtres de la lecture au primaire s'est transformée, pour privilégier la compréhension plutôt que la mécanique de la lecture.

D'un point de vue organisationnel, le PPSE se caractérise par un cycle de préparation et de sélection des projets de rénovation et un cycle d'exécution des projets sélectionnés. La période de préparation est étalée sur une année scolaire ; la période d'exécution se déroule sur une ou plusieurs années. Un jury régional procède à la sélection des projets dignes de recevoir le financement nécessaire à leur exécution. Le soutien apporté se traduit par la participation à un atelier de démarrage au début de l'année scolaire, par un encadrement rapproché de la part d'un encadreur-facilitateur (EF) et par une évaluation formative effectuée par un encadreur-évaluateur (EE). A la fin de l'année scolaire, les résultats sur le déroulement des projets sont présentés par les enseignants qui les ont conçus.

Dans chaque région, le bon fonctionnement du programme (pédagogie, administration et utilisation des fonds) est assuré par un coordinateur régional (CR), lui-même appuyé par un comité technique régional restreint (CTRR) présidé par l'inspecteur régional de l'éducation. Au niveau national, un comité technique est présidé par le directeur national de l'enseignement élémentaire.

De remarquables résultats

Le PPSE a pris une ampleur rarement atteinte par les programmes de formation en Guinée ou en Afrique en général. En six ans, le programme a formé quelque 300 encadreurs capables de piloter les ac-

tions de formation et de perfectionnement au niveau des écoles et de soutenir les maîtres dans leur démarche de formation et de changement. La quasi-totalité des enseignants, soit environ 15 000 maîtres et maîtresses, ont été sensibilisés au programme PPSE et formés à la rédaction de projets. Plus de la moitié du corps enseignant de l'école élémentaire a participé à la rédaction finale de projets et près de 6 000 d'entre eux, au sein de 1 200 cellules de rénovation, ont eu l'occasion de mettre en œuvre un projet PPSE entre 1996 et 2001.

Au delà de ces résultats quantitatifs, le PPSE a permis d'améliorer les aptitudes professionnelles des enseignants guinéens mais aussi de développer chez eux des compétences nouvelles. Leurs capacités à analyser les problèmes liés à leurs pratiques de classe et à identifier ceux qui pourraient être résolus par des projets de rénovation éducative ont été mises à l'épreuve. Il a ensuite fallu élaborer les projets, les mettre en œuvre, en évaluer l'impact et rendre compte de l'utilisation des subventions.

Six ans d'existence permettent d'avoir le recul nécessaire pour tirer des enseignements de l'expérience guinéenne

et dégager les facteurs qui en ont rendu le succès possible :

- l'organisation mise en place a permis d'instaurer un dialogue permanent de la base au sommet ;
- le programme a été accompagné par la rigueur de la recherche-action ;
- un climat de confiance a prévalu entre les différents acteurs, notamment entre les enseignants et la hiérarchie ;
- les enseignants ont été responsabilisés et valorisés ;
- les capacités du corps de supervision ont été renforcées ;
- un esprit de saine compétition a stimulé les auteurs de projets ;
- à toutes les étapes du programme, l'accent a été mis sur l'évaluation ;
- des séminaires et ateliers ont été régulièrement organisés pour rendre compte des résultats et des difficultés rencontrées ;
- l'esprit centralisateur du ministère a fait place à une véritable décentralisation, où les acteurs de toute la chaîne hiérarchique ont été responsabilisés.

Enseignements et perspectives

Le PPSE peut être considéré comme la base d'un cadre général de soutien aux

Le programme PPSE oblige désormais à porter un nouveau regard sur les enseignants : ils ne sont plus de simples consommateurs d'innovations et de modèles pédagogiques, mais les véritables artisans de leur propre développement professionnel.

initiatives locales – proposées par les enseignants et communautés – afin d'améliorer la qualité de l'éducation. Il a encouragé le leadership pédagogique des autorités régionales et locales de l'éducation (dont le rôle s'était limité jusqu'ici à la supervision administrative), ce qui a favorisé l'instauration progressive d'une culture et de pratiques de gestion autonomes dans les écoles primaires. Il a incité les enseignants à développer une attitude réflexive sur leur pratique pédagogique et à trouver des solutions aux problèmes qui nuisent aux processus d'enseignement et d'apprentissage.

Le PPSE est un processus d'amélioration continue et la Guinée compte aller plus loin encore dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement élémentaire. Dans le cadre du programme décennal d'Education pour Tous, le programme d'appui à la rénovation éducative dans les écoles de Guinée (PAREEG), conçu dans l'esprit du PPSE, commence à être mis en œuvre.

D'APRES UN DOCUMENT¹
REDIGE PAR ALPHA MAHMOUDOU
DIALLO, KARAMOKO CAMARA, ET AL

1. Ce document a été présenté à la biennale de l'ADEA à Arusha en Tanzanie en octobre 2001. A.M Diallo est Directeur national de l'Enseignement élémentaire, ministère de l'Enseignement pré-universitaire et de l'Education civique, Guinée. K. Camara est Coordonnateur national du Programme de petites subventions d'école (PPSE), Guinée.

Guinée

Superficie	246.000 km ²
Population (en millions)	7,3
Taux de croissance de la population	2,5 %
Espérance de vie	47 ans
Population urbaine	32,8 %*
PIB	3,1 milliards de dollars EU
Revenu moyen par habitant	450 dollars EU
Dépenses publiques d'éducation en % du PIB	1,8 %
Dépenses publiques d'éducation en % des dépenses de l'Etat	25,8 %
Taux estimé d'alphabétisation des hommes	52 %*
Taux estimé d'alphabétisation des femmes	24 %*
Taux brut de scolarisation, primaire	59 %
Taux brut de scolarisation des garçons, primaire	72 %
Taux brut de scolarisation des filles, primaire	45 %
Taux net de scolarisation, primaire	46 %
Taux net de scolarisation des filles, primaire	37 %
Effectif de l'enseignement privé en % des effectifs totaux, primaire	9 %*
Rapport élève-maître dans le primaire	49*
Pourcentage de femmes parmi les enseignants du primaire	25 %*

Sources :

1. Institut de Statistique de l'UNESCO : *Rapport Régional Afrique Subsaharienne 1998*

2. * Institut de Statistique de l'UNESCO : Indicateurs de l'UNESCO sur l'éducation dans le monde, 1996 (www.uis.unesco.org)

Les cahiers des charges, instruments de pilotage au Sénégal

Le Sénégal a mis en place en 1996 un dispositif original de pilotage de l'enseignement primaire par le biais de cahiers des charges. Cette initiative a responsabilisé enseignants, directeurs d'école et inspecteurs et contribué à l'amélioration des résultats scolaires. Bilan d'une expérience sénégalaise, qui veut promouvoir une école de qualité et restaurer son image de marque.



Déterminé depuis plusieurs années à relever le niveau d'éducation de sa population, le Sénégal a consenti des efforts importants pour bâtir un système éducatif de qualité. C'est ainsi que de nombreuses réformes ont été menées pour mieux répondre aux besoins d'un environnement en mutation. Toutefois, cette entreprise ardue a été jalonnée de nombreux obstacles : volonté politique plus théorique que réelle ; instabilité institutionnelle ; offre insuffisante ; résistance aux réformes. Mais ce sont indiscutablement les problèmes de qualité qui ont été les plus difficiles à résoudre, d'autant qu'ils se sont accentués avec la massification de l'école et la crise économique des années 1970.

Le système scolaire sénégalais a ainsi traversé une période difficile, particulièrement aiguë entre 1990 et 1995. Le taux brut de scolarisation primaire, qui avait augmenté régulièrement pendant les trois premières décennies après l'indépendance (1960-90), a connu sa première tendance à la baisse entre 1992 et 1995 où il

est passé de 58 % à 54 %. Dans le même temps le système enregistrait un déclin régulier des résultats : taux de redoublement élevés (13 % pour les cinq premières années du primaire) ; taux d'abandon inquiétants (5 %). En outre, pour la période 1990-95, le taux moyen de réussite aux examens de fin d'études primaires était estimé à 29 %, un des résultats les plus faibles de la sous-région. Une étude révélait par ailleurs l'existence de disparités énormes entre régions, départements et écoles, et une faible corrélation entre les facteurs censés contribuer à la performance (taille des classes, disponibilité des manuels, expérience du maître, etc.) et les résultats obtenus.

Face à cette situation, le Sénégal a mis en place en 1996 un dispositif original de pilotage de l'enseignement primaire par les résultats, qui s'est appuyé sur l'élaboration et la préconisation de cahiers des charges. Cette initiative a été mise en œuvre au même moment qu'entrait en vigueur la loi sur la décentralisation du 22 mars 1996 qui dotait la région, la commune et la communauté rurale d'une personnalité morale et d'une autonomie financière. Destinée à engendrer une meilleure gestion de proximité, la décentralisation a créé un nouveau cadre de pilotage qui a accru la responsabilité des acteurs éducatifs à la base.

Objectifs du projet

Outils d'orientation des interventions des inspecteurs de l'Education nationale, des directeurs d'école et des maîtres, les cahiers des charges indiquent la direction

dans laquelle les responsables du secteur élémentaire doivent s'engager pour rendre l'école performante. Les autorités éducatives se sont interrogées sur l'organisation du système éducatif et surtout sur les rôles et missions dévolus aux acteurs clés que sont les maîtres, directeurs d'écoles et inspecteurs. Pour ces trois catégories de personnel, des cahiers des charges ont été établis par des groupes de professionnels sélectionnés pour leur compétence ; ils ont dressé une liste de tâches et d'actions jugées indispensables à l'amélioration des résultats.

Les objectifs visés étaient les suivants : améliorer les résultats ; renforcer le niveau d'organisation des écoles et des inspections ; mobiliser les éducateurs, la communauté, les médias et autres partenaires autour des performances des écoles et des résultats scolaires ; renforcer le professionnalisme des enseignants, directeurs d'écoles et inspecteurs ; parvenir à un meilleur pilotage du système éducatif, grâce à des outils plus efficaces.

L'initiative s'est déroulée en quatre phases. Dans un premier temps, il a fallu rédiger les cahiers des charges. L'utilisation en a été laissée à l'appréciation des principaux intéressés, en concertation avec leurs supérieurs hiérarchiques directs. Dans un deuxième temps, des séminaires visant à faire le bilan de leur utilisation ont été organisés. Une opération « portes ouvertes » sur l'école de base a ensuite été mise en place pour rendre hommage aux maîtres, aux directeurs et aux inspecteurs les plus méritants, mais aussi aux maires, aux élus locaux et aux associations de parents d'élèves les plus engagés dans l'amélioration des résultats des élèves. Enfin, les performances des écoles ont été publiées dans la presse. La publication de listes des meilleures éco-

les du pays, ainsi que du classement des régions et des départements selon les résultats obtenus a été très appréciée par la population.

Résultats

Quelques chiffres permettent de mesurer les résultats obtenus entre 1995 et 1999 :

- le taux de réussite à l'examen du certificat de fin d'études élémentaires est passé de 30 à 48 % ;
- le taux moyen de redoublement est passé de 15,6 à 14,8 % ;
- le taux d'admission des filles, qui était de 40 % en 1995, a atteint 63 % en 1999 ;
- le nombre de maîtres inspectés a été multiplié par 4 et le nombre des directeurs encadrés par 13.

Le pilotage par le biais des cahiers des charges a renforcé le professionnalisme des maîtres, des directeurs et des inspecteurs en instituant l'obligation de résultat pour chaque poste de travail et celle de rendre compte des résultats annuels de chaque niveau de la chaîne hiérarchique.

Les nouveaux instruments de pilotage et l'approche par les résultats ont également amené des changements dans l'or-

ganisation de l'école. A partir d'un diagnostic global, des « projets d'école » ont été mis en œuvre et la notion d'« équipe pédagogique » s'est progressivement imposée. Des partenariats se sont noués entre les différents acteurs : communautés, collectivités locales, ONG, mairies, etc. Enfin, on a assisté à l'ouverture de l'école au milieu environnant. Amorcé avant 1996, ce processus s'est accéléré avec l'organisation de « journées portes ouvertes » et de la « semaine de l'école de base ».

Si les résultats ont été globalement positifs, les promoteurs de la réforme ont dû faire face à un certain nombre d'obstacles parmi lesquels le conservatisme des enseignants, le corporatisme contestataire et la plus ou moins grande appropriation de la réforme par les différents acteurs du processus. Par ailleurs, l'absence de réelle formation à une gestion par les résultats et l'insuffisance de la logistique pour un suivi rigoureux ont constitué des freins certains. Enfin, l'instabilité institutionnelle (changements de responsables au ministère) a quelque peu brisé l'ardeur et l'enthousiasme de certains acteurs. Néanmoins, un esprit favorable au changement est parvenu à s'imposer et persiste aujourd'hui.

En favorisant la réflexion sur le métier et sur les voies et moyens permettant d'atteindre les résultats dévolus à chaque poste, le pilotage par les cahiers des charges a créé un état d'esprit nouveau et des démarches novatrices de gestion des classes et de l'école.

Enseignements tirés et facteurs clés de réussite

La volonté politique a été l'un des facteurs clés de réussite. En effet, l'implantation d'une réforme exige que les plus hautes autorités s'impliquent pour fédérer les différentes parties prenantes et créer les valeurs qui entretiendront la flamme du changement. Par ailleurs, dans la mesure où la généralisation et la pérennisation d'une innovation se font à partir de réseaux bien organisés de la base au sommet, et du centre vers la périphérie, l'expérience a souligné combien il est important de développer ces réseaux. Mais rien n'aurait été possible sans la motivation de tous. C'est pourquoi il importe de montrer aux différents acteurs les opportunités de développement personnel et professionnel (carrière, mobilité, promotions) que la réforme peut engendrer. La négociation, seule capable d'assurer une large adhésion des acteurs et des bénéficiaires de la réforme, fut un autre facteur clé de la réussite de ce projet. Enfin, la médiatisation des résultats a contribué à développer un environnement positif suscitant l'intérêt de tous et porteur d'engagement individuel et collectif.

**D'APRES UN PAPIER DE
PAPE MOMAR SOW***
SPECIALISTE EN PLANIFICATION
DE L'EDUCATION
SENEGAL

* Ce papier a été présenté à la biennale de l'ADEA d'Arusha en octobre 2001).

Sénégal

Superficie	196.700 km ²
Population (en millions)	9,5
Taux de croissance de la population	2,7 %
Espérance de vie	52 ans
Population urbaine	47,4 %
PIB	4,4 milliards de dollars EU
Revenu moyen par habitant	500 dollars EU
Dépenses publiques d'éducation en % du PIB	3,4 %
Dépenses publiques d'éducation en % des dépenses de l'Etat	26,9 %*
Taux estimé d'alphabétisation des hommes	46 %
Taux estimé d'alphabétisation des femmes	26 %
Taux brut de scolarisation, primaire	70 %
Taux brut de scolarisation des garçons, primaire	76 %
Taux brut de scolarisation des filles, primaire	63 %
Taux net de scolarisation, primaire	59 %
Effectif de l'enseignement privé, en % des effectifs totaux, primaire	10 %*
Rapport élève-maître dans le primaire	56*
Pourcentage de femmes parmi les enseignants du primaire	26 %*

Sources :

1. Institut de Statistique de l'UNESCO : Rapport Régional Afrique Subsaharienne 1998

2. * Institut de Statistique de l'UNESCO : Indicateurs de l'UNESCO sur l'éducation dans le monde, 1996

(www.uis.unesco.org)

Education pour Tous :

Bilan sur la préparation des plans nationaux

En avril 2000, avait lieu à Dakar le Forum mondial sur l'éducation. Pour les pays qui n'avaient pas encore atteint l'objectif Education pour Tous, un nouvel horizon était fixé : 2015. Les Etats étaient invités à définir, avant septembre 2002, des plans nationaux d'Education pour Tous ou à renforcer ceux qui existaient déjà. Bilan à quelques mois de l'échéance.

Deux ans après le Forum mondial sur l'éducation de Dakar, quel bilan peut-on dresser de la mise en place des plans nationaux d'Education Pour Tous ?

Entre les mois d'avril et mai 2002, le Bureau Régional pour l'UNESCO à Dakar (BREDA) a mené une enquête pour faire le bilan de l'état d'avancement de la première phase de la réalisation des objectifs de Dakar, à savoir l'élaboration, la validation et la négociation des plans d'éducation pour tous. Un questionnaire a été envoyé à l'ensemble des 44 pays d'Afrique subsaharienne.

Trente pays ont répondu au questionnaire : l'Angola, le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Cap Vert, les Comores, le Congo Brazzaville, la Côte d'Ivoire, Djibouti, le Gabon, la Gambie, la Guinée Bissau, la Guinée, la Guinée équatoriale, le Kenya, le Libéria, le Malawi, le Mali, le Mozambique, le Niger, la République de Centrafrique, le Rwanda, São Tomé-et-Principe, les Seychelles, le Sénégal, la Tanzanie, le Tchad, le Togo, le

Zimbabwe. L'enquête a permis de dégager les grandes tendances, en matière de préparation de plans nationaux, dans les domaines suivants : mise en place d'un dispositif administratif de pilotage ; disponibilité de ressources pour la préparation des plans ; préparation technique des plans nationaux ; organisation de consultations autour du plan national ; organisation de séminaires de validation au niveau national ; difficultés majeures rencontrées par les pays ; besoins majeurs pour finaliser les plans.

Mise en place d'un dispositif administratif de pilotage

Sur les 30 pays qui ont répondu au questionnaire, 9 ont entièrement terminé et 20 sont en passe d'achever la mise en place d'un dispositif administratif de pilotage des programmes EPT.

Vingt pays ont pratiquement achevé la mise en place d'un organe de pilotage des programmes d'Education pour Tous. Pour beaucoup, il s'agit de la même

structure que celle créée pour effectuer le bilan de la décennie écoulée (1990/2000) en termes d'éducation pour tous. Ces structures, élargies aux autres membres de la société civile, ont vu leurs prérogatives renforcées. Le ministère de l'éducation conserve la supervision globale du dispositif et un haut fonctionnaire a été nommé pour le coordonner.

Dans les dix pays où le processus est le moins avancé, un coordonnateur national a été nommé dans la majorité des cas. Mais il reste à désigner les autres membres qui représentent les différents partenaires et à s'accorder sur le type de fonctionnement à mettre en place pour réaliser efficacement les différents objectifs.

Disponibilité des ressources

Sur les 30 pays qui ont répondu au questionnaire, seuls le Cameroun et la Guinée équatoriale ont réussi à mobiliser la totalité des ressources nécessaires pour l'élaboration du plan d'Education pour Tous et le démarrage des activités de leur forum

Etat d'avancement de la préparation du plan national (PN) d'Education Pour Tous (EPT)

Pays ayant achevé leur PN EPT	Sénégal	1
Pays ayant organisé tous les séminaires de validation du PN EPT	Djibouti	1
Pays ayant achevé la préparation technique de leur PN EPT	Angola, Cameroun, Djibouti, Sénégal	4
Pays dont la préparation technique du PN EPT est en voie de finalisation	Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Libéria, Malawi, Togo, Zimbabwe	7
Pays ayant répondu au questionnaire	Angola, Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Cap Vert, Comores, Congo Brazzaville, Côte d'Ivoire, Djibouti, Gabon, Gambie, Guinée Bissau, Guinée, Guinée équatoriale, Kenya, Libéria, Malawi, Mali, Mozambique, Niger, République de Centrafrique, Rwanda, Saô Tomé-et-Principe, Seychelles, Sénégal, Tanzanie, Tchad, Togo, Zimbabwe	30

N.B. : Le tableau représente les résultats de l'enquête menée par le BREDA (avril-mai 2002)

national [Voir graphique ci-dessous]. Pour la plupart des autres pays (21), la recherche de financement pose problème : moins de 50 % des ressources nécessaires ont été mobilisées. La République Centrafricaine, Djibouti et le Togo sont en voie d'achever leur recherche de financement. La Guinée Bissau, le Kenya, la Tanzanie et le Zimbabwe ont réussi à mobiliser entre 50 % et 70 % des ressources nécessaires.

Préparation technique des plans nationaux

Seuls l'Angola, le Cameroun, Djibouti et le Sénégal ont achevé la préparation technique de leur plan. Sept autres pays sont en train de la terminer. La situation est préoccupante pour six pays (Bénin, Cap Vert, Comores, Congo Brazzaville, Guinée équatoriale, São Tomé-et-Principe) qui sont très peu avancés. Le Mali dispose déjà d'un programme décennal sectoriel et reste, à cet égard, un cas particulier.

Organisation de consultations autour du plan national

Djibouti est le seul pays à avoir organisé des consultations avec l'ensemble des

acteurs de l'éducation. Quatre autres pays (le Cameroun, le Gabon, le Sénégal et les Seychelles) ont presque achevé ce processus de concertation. Dans la plupart des autres pays, il reste à recueillir l'engagement du gouvernement ou des partenaires techniques et financiers.

Organisation de séminaires de validation

Seul Djibouti a terminé cette phase de validation des plans. Dix autres pays seulement ont commencé l'organisation de séminaires de validation. Les autres pays (19) n'ont pas encore entrepris d'activités dans ce domaine.

Difficultés majeures rencontrées

Beaucoup de difficultés ont été rencontrées par les pays dans le cadre de la préparation des plans nationaux d'éducation pour tous. Elles expliquent, dans une large mesure, l'état d'avancement assez peu satisfaisant. Ainsi, la plupart des pays signalent un trop faible appui financier de la part des partenaires extérieurs, insistent sur les difficultés matérielles et soulignent les

faibles capacités institutionnelles en terme de coordination, de planification, de communication et de prise de décision.

Les besoins d'assistance sont multiples et les pays doivent également faire face, mais dans une moindre mesure, à une insuffisance d'appui financier au niveau national, à des difficultés pour établir le dialogue entre les différents secteurs concernés et à un manque d'experts locaux.

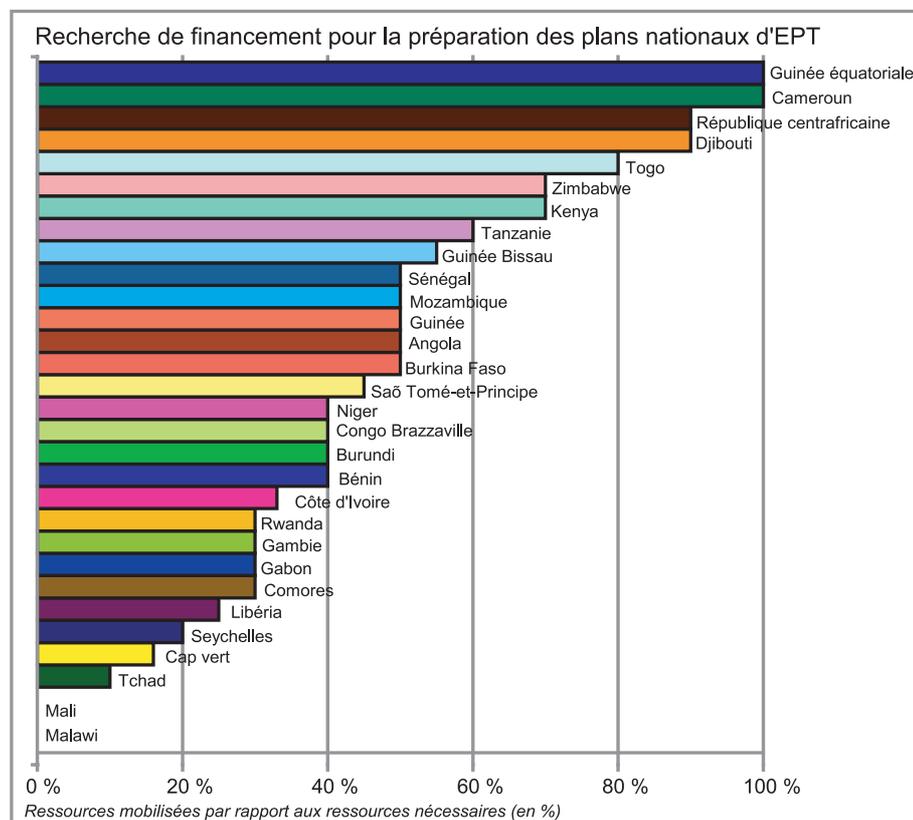
Besoins prioritaires

Pour boucler les plans d'action nationaux, les besoins prioritaires cités le plus souvent sont l'appui financier, des ateliers de formation et une expertise spécialisée. Les autres besoins (appui technique et documentation/information par exemple) sont également loin d'être négligeables.

A ce jour, seul le Sénégal a achevé son Plan d'Action National et ce depuis mars 2001. L'élaboration des plans nationaux ainsi que la mise en place de forums nationaux opérationnels constituent les premières phases du dispositif de mise en œuvre du programme d'Education pour Tous. Cette première étape est, pour les pays, un premier test de leur volonté politique mais surtout de leur crédibilité aux yeux des partenaires. Deux ans après le Forum Mondial de Dakar, le niveau d'avancement de ces deux premiers exercices reste inquiétant pour les pays d'Afrique subsaharienne.

Des mesures plus incitatives doivent donc être prises pour que l'élan donné par la rencontre de Dakar ne s'essouffle pas. Espérons que les prochaines rencontres sur l'éducation prévues en Afrique – la réunion du groupe de haut niveau sur l'Education Pour Tous qui se tiendra à Abuja en novembre 2002 et le MINEDAF VIII en décembre 2002 – aideront à redresser vigoureusement la barre !

PAPE MOMAR SOW*
 PLANIFICATEUR DE L'EDUCATION
 SENEGAL
en collaboration avec
BENOIT SOUSSOU
 BREDA



*M. Sow est également Directeur régional pour l'Afrique de la Fondation Paul Gérin-Lajoie.

A la recherche d'une école idéale pour les filles

Dans sa lutte pour améliorer l'éducation des filles, le Forum des éducatrices africaines (FEA) a ouvert des centres d'excellence au Kenya, au Rwanda, au Sénégal et en Tanzanie, dans des régions où les taux d'inscription des filles sont anormalement bas.

Comment inciter les familles à inscrire leurs filles dans les écoles et à les laisser mener leurs études à leur terme ? Comment l'expérience de l'école peut-elle préparer les filles au monde qui les entoure ? Comment intégrer les particularités socioculturelles et éducatives des filles prises individuellement et de leur environnement et parvenir à un résultat positif ?

Les filles ne sont quasiment jamais consultées lorsqu'il s'agit d'identifier les problèmes qu'elles rencontrent pendant leur éducation. Par conséquent, les réformes s'intéressent rarement à leurs besoins et n'ont finalement qu'un impact très limité – quand il n'est pas purement inexistant – sur leur éducation. Le Forum des éducatrices africaines (FEA), qui pilote le Groupe de travail de l'ADEA sur la participation féminine, s'est forgé une belle réputation en réussissant à faire pression sur les ministères de l'éducation et les communautés d'Afrique pour que des politiques favorables aux filles soient adoptées. Aujourd'hui, comme en témoigne l'ouvrage *A la recherche d'une école idéale pour les filles*, le FEA adopte une nouvelle approche visant à améliorer leur éducation : la création de centres d'excellence qui cherchent à résoudre les problèmes de l'éducation des filles de manière globale par l'application d'une série de stratégies efficaces.

Depuis 1999, quatre centres d'excellence ont été ouverts : dans le district de Kajiado (Kenya) ; dans la banlieue de Kigali (Rwanda) ; à Diourbel (Sénégal) ; et à Morogoro (Tanzanie). Chacun de ces centres est une école secondaire publique (parfois mixte) desservant une zone géographique dans laquelle les taux d'inscription des filles sont anormalement bas ; le principal objectif du centre est d'augmenter les effectifs de filles et de les inciter à poursuivre leurs études à terme. Chaque centre propose le même type d'interven-

tions : salles de classe adaptées aux besoins des élèves, internats, outils et équipements pédagogiques, services de conseil, programmes de formation pour les enseignants, ateliers de sensibilisation, bourses, clubs de filles (qui les aident à acquérir une certaine autonomie), et système informatisé de gestion de l'établissement. Le personnel du centre travaille avec les communautés afin d'adapter au mieux les interventions de l'école.

Outre l'amélioration de l'éducation des filles inscrites, les centres d'excellence poursuivent deux autres objectifs. Ils cherchent tout d'abord à éliminer les pratiques qui nuisent à la formation continue des jeunes filles – par exemple les mutilations génitales féminines ou les mariages précoces forcés. Conscients du profond ancrage culturel de ces coutumes, les centres font participer les membres des communautés aux activités scolaires et travaillent avec eux sur des questions de scolarité et de société. Les centres cherchent par ailleurs à reproduire ailleurs le type d'approche qu'ils développent.

L'ouvrage présente le contexte politique de l'éducation des filles en Afrique et la réponse du FEA à cet environnement, les relations qui s'établissent entre la politique éducative et les centres d'excellence ainsi que la philosophie et la structure du projet. Pour chaque centre, sont décrits : le contexte du secteur éducatif, l'environnement et les caractéristiques du centre, les activités proposées, les contraintes, les défis et enseignements tirés.

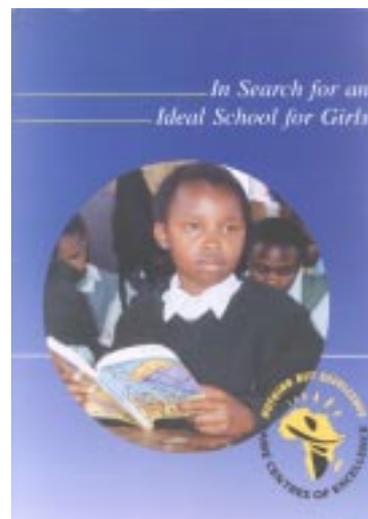
L'ouvrage évoque un certain nombre de résultats positifs, dont un atelier organisé au Kenya pour sensibiliser les chefs Masai à l'importance de l'éducation des filles.

Les centres ont reçu un soutien exceptionnel. Pour certaines interventions, le FEA a assuré une formation et un soutien technique. Communautés, organisations locales et internationales ont ap-

porté leur contribution financière ou matérielle. Au Rwanda, au Sénégal et en Tanzanie, des responsables haut placés du ministère de l'éducation ont apporté leur soutien moral et, parfois, matériel. La diversité des sources de soutien témoigne de l'efficacité du FEA et des responsables des centres.

Afin de suivre de près l'impact des interventions des centres sur l'apprentissage des filles, le FEA a mis au point une procédure d'évaluation et une série d'indicateurs de performance qui permettent de partager les enseignements tirés, qu'il s'agisse d'interventions réussies ou de projets moins efficaces. Cette approche a permis aux centres les plus récents de profiter de l'expérience des premiers.

A la recherche d'une école idéale pour les filles témoigne à la fois d'une nouvelle approche déployée en faveur de l'éducation des filles et de la collaboration qui s'établit entre le FEA et les communautés locales. Cet ouvrage mérite d'avoir une suite, à concevoir lorsque les quatre centres auront acquis davantage d'expérience et que de nouveaux centres auront été créés... ■



Forum des éducatrices africaines (2001), *In Search of an Ideal School for Girls*. Nairobi, Kenya, 47 pages.

Améliorer la qualité grâce à l'évaluation

Tour d'horizon des systèmes d'évaluation nationale : leurs objectifs, caractéristiques, avantages et inconvénients et leur utilisation pour améliorer l'éducation.

Dans les années 90, la communauté internationale s'est efforcée de trouver des solutions pour améliorer la qualité de l'éducation de base et un grand nombre de pays ont ainsi été amenés à évaluer l'efficacité de leurs systèmes éducatifs. Dans certaines régions, l'obsolescence des systèmes d'information, qui ne permettent pas de recueillir des données sur les résultats des élèves, fait obstacle à la réforme de l'éducation ; dans d'autres, où des systèmes nationaux d'évaluation des résultats des élèves ont été introduits, les pouvoirs publics et les éducateurs remettent en question la valeur même de ces évaluations.

Les auteurs de l'ouvrage *Améliorer la qualité de l'éducation grâce à l'évaluation*, Thomas Kellaghan et Vincent Greaney, proposent une présentation sereine et dépassionnée des grandes décisions qui vont de pair avec la planification d'une évaluation à l'échelle d'un pays ; ils évoquent par ailleurs des considérations techniques et les implications ou les risques politiques associés à chaque décision. La première décision à prendre concerne l'objectif d'une évaluation nationale de ce type : s'agit-il de relever le niveau des normes ou bien de les maintenir à leur niveau ? Cherche-t-on à faciliter les décisions concernant l'allocation des ressources ? A mieux répartir les responsabilités ? A modifier l'équilibre des forces qui contrôlent le système – centralisation ou décentralisation ?

Ce court document présente de manière concise les concepts et les caractéristiques d'une évaluation nationale ; les auteurs les comparent au contrôle continu effectué en classes ou aux examens publics qui permettent de décider de la promotion des élèves. Lorsqu'elle est bien menée – respect des directives d'un comité de pilotage représentatif des intérêts des partenaires et présence de l'ex-

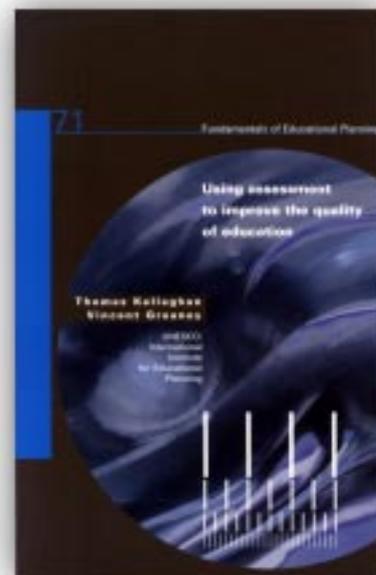
pertise technique nécessaire pour concevoir des méthodes de test valables et fiables –, une évaluation nationale est une solution efficace et peu coûteuse pour améliorer l'éducation ; elle peut contribuer à la révision des programmes, à la redistribution des ressources en direction des personnes qui étaient jusqu'ici laissées de côté ou à la correction des dysfonctionnements du système. Ce n'est pas pour autant une opération bon marché et, à l'inverse de l'évaluation continue des enseignants, elle n'a pas pour « objectif premier et immédiat de faciliter l'apprentissage des élèves ».

L'exercice même d'évaluation nationale et les dépenses associées seront pratiquement vains si les résultats ne sont pas efficacement rapportés. « On connaît beaucoup de cas de pays dans lesquels des évaluations ont été réalisées sans que les informations qui en ont été retirées ne soient correctement retransmises, de sorte qu'elles ne sont pas intégrées dans les structures décisionnaires des ministères de l'éducation ou dans les autres échelons du système éducatif ».

S'ils mettent le lecteur en garde contre ce type de conséquences inattendues des évaluations nationales, les auteurs parviennent à présenter de manière impartiale les avantages et les inconvénients possibles d'un tel exercice. Les auteurs discutent également des évaluations internationales – celle qui est parrainée par l'Association internationale d'évaluation des résultats scolaires (IEA), par exemple, ou le programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) – et des avantages et des inconvénients d'une participation à de telles évaluations.

La brièveté et la concision de l'ouvrage n'ont qu'un défaut – l'expérience de certains pays, notamment dans le cas d'évaluations menées en Afrique et dans les autres régions les plus pauvres

du monde, n'est que très peu étudiée (les auteurs font cependant référence au SACMEQ, responsable de l'évaluation régionale en Afrique australe, en signalant qu'il s'agit là d'un exemple réussi d'évaluation de ce type). Les références aux évaluations nationales menées aux États-Unis, en Angleterre et dans d'autres pays européens et dans les plus grands pays d'Amérique latine ne manquent pas, et si les tentatives d'évaluation faites au Kenya, en Namibie, en Ouganda et en Zambie sont bien évoquées, elles ne sont pas discutées en profondeur. Cependant, une excellente bibliographie présentée dans cet ouvrage permettra au lecteur de consulter certaines études de cas déjà publiées et d'autres ouvrages traitant de l'évaluation de l'apprentissage des élèves. ■



Kellaghan, Thomas et Vincent Greaney (2001), *Using assessment to improve the quality of education*. Paris : UNESCO, Institut international de planification de l'éducation. Disponible uniquement en anglais. Traduction en français prévue en 2002.

Calendrier

Activités de l'ADEA

24 - 27 juillet 2002

GT sur la participation féminine
Atelier sur les SMT (sciences, mathématiques et technologie) destiné aux enseignants du Rwanda
Kigali, Rwanda

juillet-août 2002

COMED
Aide technique à la Fédération africaine des parents d'élèves (FAPE) :
Projet radio de l'« Ecole des parents »

1 - 2 août 2002

GT sur les livres et le matériel éducatif et la PABA (Association panafricaine des libraires)

- Atelier sur la commercialisation/marketing
- Convention annuelle des libraires
Harare, Zimbabwe

4 - 15 août 2002

GT sur la participation féminine
Voyage d'études du Réseau asiatique pour l'égalité des sexes dans l'éducation auprès du secrétariat et des chapitres nationaux du FEA

septembre 2002

GT sur les statistiques de l'éducation

- Séminaire sur le dialogue des politiques : « Application de méthodologies quantitatives aux politiques éducatives »
(dates et lieu à déterminer)

- Réunion du comité directeur
(dates et lieu à déterminer)

2 - 15 septembre 2002

Prix africain du journalisme d'éducation

Voyage d'étude des journalistes
Paris, Londres et Washington

9 - 11 septembre 2002

GT sur le développement de la petite enfance/UNICEF
Réunion sous-régionale pour le lancement du projet d'études sur les politiques dans trois pays francophones (Burkina Faso, Mauritanie, Sénégal)
Ouagadougou, Burkina Faso (date à confirmer)

16 - 17 septembre 2002

GT sur la participation féminine
14^{ème} réunion du comité technique
Nairobi, Kenya

23 au 27 septembre 2002

GT Profession enseignante/sf
Regroupement annuel des équipes nationales
Conakry, Guinée

26 - 27 septembre 2002

GT sur l'enseignement supérieur
Réunion pour décider de l'orientation stratégique du GTES
Accra, Ghana

27-29 septembre 2002

GT sur les livres et le matériel éducatif
«Bookaid», atelier sur le développement du livre
Kampala, Ouganda

22 - 25 octobre 2002

ADEA

- Réunion du bureau des ministres
- Réunion des leaders et coordinateurs des GT
- Réunion du comité directeur
Abidjan, Côte d'Ivoire

22 - 23 novembre 2002

GT sur la participation féminine
24^{ème} réunion du comité directeur
Nairobi, Kenya

octobre-novembre 2002

COMED

- Atelier national de formation au Ghana pour les journalistes et chargés de la communication
(Dates et lieu à déterminer)
- Atelier pour les correspondants de l'Agence de presse panafricaine (PANA)
(Dates et lieu à déterminer)

Les points de vue et opinions exprimés dans les articles signés de la lettre d'information de l'ADEA sont ceux des auteurs et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à toute autre organisation, ou à tout autre individu.

Autres activités

29 juillet - 2 août 2002

Foire internationale du livre du Zimbabwe (ZIBF)
Une célébration des 100 meilleurs livres africains
Harare, Zimbabwe

25 - 30 août 2002

17^{ème} Congrès international des technologies de l'information
Montréal, Canada <http://www.ifip.or.at/>

26 août - 4 sept. 2002

Sommet mondial sur le développement durable
Organisation des Nations unies
Johannesburg, Afrique du Sud

9 - 10 septembre 2002

Journée internationale de l'alphabétisation. Table ronde : l'avenir de l'alphabétisation – le monde du 21^{ème} siècle sera-t-il alphabète ?
UNESCO
Paris, France

1 - 2 octobre 2002

Conférence internationale sur l'EPT. Pour l'équité, la qualité, l'accès et l'excellence en alphabétisation
UNESCO/Université Kebangsaan
Selangor, Malaisie

Les dates étant susceptibles de changer veuillez consulter le site web de l'ADEA (www.adeanet.org)



Lettre d'information trimestrielle
publiée par l'ADEA

Prière d'adresser toute correspondance
au rédacteur :

Association pour le développement
de l'éducation en Afrique
7-9 rue Eugène-Delacroix,
75116 Paris, France

Tél. : +33 (0) 1 4503 7757
Fax : +33 (0) 1 4503 3965
Mél : adea@iiep.unesco.org
Site Web : www.ADEAnet.org