

Négligée et sous-estimée :

La recherche en éducation en Afrique centrale et Afrique occidentale

**Une synthèse d'études nationales
du ROCARE**

Préparée par
Richard Maclure

Janvier 1997

Réseau ouest et centre africain
de recherche en éducation (ROCARE)

Soutien pour l'analyse et la recherche en Afrique (SARA)
Analyse des ressources sanitaires et humaines pour l'Afrique (HHRAA)

Agence des Etats-Unis pour le développement international
Bureau Afrique, Bureau de développement durable (USAID/AFR/SD)

Le Projet SARA est réalisé par l'Académie pour le Développement de l'Education avec les sous-traitants suivants : Tulane University, JHPIEGO, Macro International, Morehouse School of Medicine, Population Reference Bureau, et Porter/Novelli. SARA est financé par l'Agence des Etats-Unis pour le Développement International (AFR/SD/HHR), Projet HHRAA, sous le contrat AOT-0483-C-2178-00 (numéro de Projet 698-0483).

Table des matières

<i>Avant-propos</i>	<i>vii</i>
<i>Remerciements</i>	<i>ix</i>
<i>Sigles</i>	<i>xi</i>
<i>Résumé analytique</i>	<i>xiii</i>
<i>Chapitre 1, Introduction</i>	<i>1</i>
1. Le ROCARE et les revues nationales sur la recherche pédagogique 1	
2. Méthodologie de la synthèse	4
3. Types de recherche	5
4. Thèmes généraux de recherche	7
5. Répercussions sur l'élaboration de politiques et sur la recherche .	12
6. Résumé : Les documents du ROCARE mis en perspective	14
<i>Chapitre 2, Financement et administration de l'éducation</i> 17	
1. Introduction	17
2. Preuves à l'égard des dépenses gouvernementales et des organismes donateurs	17
3. Critiques de l'aide internationale	19
4. Financement de l'éducation par la communauté et le foyer	19
5. Administration de l'éducation au niveau communautaire : Un coup d'oeil sur les comités des parents d'élèves (CPE)	21
6. Prescriptions pour l'élaboration de politiques et pour la recherche	24
7. Méthodologie de la recherche	27
8. Secteurs de recherche future	28
<i>Chapitre 3, Apprentissage et attrition dans les systèmes d'éducation formelle : Facteurs influant sur le contenu, la qualité et l'efficacité</i>	<i>35</i>
1. Introduction	35
2. Apprentissage et rendement en salle de classe	35
3. Facteurs influant sur l'apprentissage des élèves	39
4. Départ prématuré de l'école	42
5. Politiques recommandées	44
6. Questions et avenues méthodologiques pour la recherche future .	45

<i>Chapitre 4, Le personnel enseignant et l'enseignement</i>	55
1. Introduction	55
2. Pédagogie dans la salle de classe	56
3. Formation des enseignants	58
4. Conditions de travail	61
5. Statut social et attitudes	61
6. Programme d'études et supervision	62
7. Matériel et habitudes de lecture	63
8. Mises en garde et autres recherches	63
<i>Chapitre 5, Éducation et intégration socio-économique : Questions d'emploi, d'écoles communautaires et de disparité sociale</i>	75
1. Introduction	75
2. Éducation et travail : Recherche sur un sondage diagnostique	75
3. Éducation et le secteur de l'économie parallèle	78
4. Politiques visant à intégrer les écoles et les collectivités	81
5. Disparités éducationnelles et les enfants menacés	84
6. Recommandations de recherche	85
7. Écarts et limites dans la recherche	87
<i>Chapitre 6, Éducation conventionnelle et éducation non formelle : Domaines d'études en croissance</i>	97
1. Éducation non formelle	97
2. Limites et défauts de l'ENF	100
3. Recherche historique et éducation conventionnelle	101
4. Conclusion	103
<i>Chapitre 7, Réforme de l'éducation</i>	113
1. Réforme de l'éducation et recherche : Un tour d'horizon	113
2. Réforme scolaire : Obstacles et défauts	116
3. Recommandations pour la recherche	121
4. Défauts et mises en garde pour la recherche actuelle	122
5. Orientation pour la recherche future	124

<i>Chapitre 8, Recherche en éducation en Afrique centrale et en Afrique occidentale : Un champ fertile sous-exploité .</i>	<i>133</i>
1. Introduction	133
2. Genres d'études	134
3. Contenu de la recherche : Thèmes et conclusions	136
4. Recommandations	142
5. Méthodologie et théorie	145
6. Directives pour la recherche en éducation	147
<i>Chapitre 9, Création de capacités et les conditions du réseautage régional : Des leçons pour le ROCARE ..</i>	<i>151</i>
1. Introduction	151
2. Premières années et objectifs initiaux du réseau de recherche en éducation en Afrique	151
3. Contraintes et défauts	153
4. Conditions de réussite d'un réseau	157
5. Réseautage informatisé en Afrique : Avantages et mises en garde	161
<i>Annexes</i>	<i>167</i>
Annexe A—Types de rapports de recherche par pays	167
Annexe 2—Proportion de sous-thèmes par rapport à des thèmes généraux	173
Annexe C—Types de rapports de recherche par thème général	179
<i>Bibliographie</i>	<i>185</i>

Avant-propos

Le Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation compte onze membres. Il a été fondé en 1989, en réponse aux inquiétudes généralisées à propos de la crise de plus en plus intense de l'éducation en Afrique et du besoin d'améliorer la capacité de recherche nationale. En 1993, la phase I du Réseau avait donné de bons résultats. La principale réalisation a été l'analyse exceptionnelle que chaque pays membre a produite sur la recherche pertinente en éducation qu'il avait effectuée jusqu'à maintenant. La compilation de ces analyses a permis par la suite au Réseau de déterminer trois grands thèmes de recherche que les chercheuses et les chercheurs du ROCARE étudient à l'heure actuelle dans le cadre de quatre projets de recherche transnationaux. Voici ces trois thèmes :

- L'effet de la participation de la collectivité sur l'accès à l'éducation et sur la persévérance scolaire ;
- Le rôle de la participation de la collectivité à lier l'éducation à la société ;
- La contribution de l'éducation non formelle à l'éducation de base pour tous.

Les analyses ont découvert en tout 1056 études, la plupart non publiées et, partant, presque complètement inconnues. À Bamako, en octobre 1993, la phase II du Réseau a été lancée, et il a été décidé de préparer et de publier une synthèse de ces analyses, afin de mettre l'information contenue dans ces études à la portée d'un plus grand nombre de chercheurs, chercheuses, décideurs et décideuses.

La rédaction de la synthèse a été confiée à Richard Maclure de l'Université d'Ottawa—un ami et partisan du ROCARE depuis le début. Le Bureau Afrique de l'USAID, par l'entremise du projet SARA, a fourni l'assistance financière pour la préparation et la production de ce document. Nous tenons à les remercier d'avoir contribué à la publication de cet hommage du ROCARE—comme le laisse entendre le titre du rapport—au chercheur africain en éducation négligé et sous-estimé.

Réseau Ouest et Centre
Africain de Recherche
en Éducation
Bamako (Mali)

Remerciements

Je tiens à remercier Sibry Tapsoda et le personnel du Centre de recherches pour le développement international de m'avoir hébergé et fourni un bureau à Dakar. Je suis aussi reconnaissant à Lalla Ben Barka et au personnel du bureau du ROCARE à Bamako de m'avoir permis d'utiliser leur bibliothèque.

Je n'aurais pas pu réaliser la présente synthèse sans cette remarquable collection de documents (voir la bibliographie) recueillis par les coordonnateurs des pays du ROCARE travaillant dans les pays membres du Réseau. Merci également à Bréhima Tounkara pour ses idées précieuses qui ont marqué ce travail.

Je remercie sincèrement Peter Spain et Jean-Georges Dehasse pour leur appui et leur patience, ainsi que Renuka Bery pour ses révisions.

J'apprécie grandement l'engagement de la USAID et de l'AED qui ont lancé et financé cette synthèse des documents du ROCARE, sous les auspices de leur projet SARA. Cet appui permet de reconnaître davantage plusieurs chercheuses et chercheurs africains en éducation et de montrer comment leurs connaissances ont contribué à l'évolution et à l'élaboration de politiques en éducation en Afrique occidentale et centrale.

Richard Maclure
Professeur agrégé
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Sigles

En grande partie, les sigles employés dans ce document sont cités ci-dessous. Les sigles qui ne sont pas sur la liste sont souvent ceux des institutions locales que l'auteur et les rédacteurs de cette synthèse ne pouvaient pas identifier.

BREDA	Bureau régional d'éducation pour l'Afrique (UNESCO/Dakar)
CIRSEED	Centre international de recherche en sciences sociales et éducation pour le développement
DAE	Donors to African Education (now Association for Development of African Education)
DAF	Direction de l'alphabétisation fonctionnelle
DNAFLA	Direction national de l'alphabétisation fonctionnelle et appliquée
ENS	Ecole national de sciences
ERNESA	Education Research Network for Eastern and Southern Africa
ERNWACA	Education Research Network for West and Central Africa
IDRC	International Development Research Center
IIEP	International Institute for Educational Planning
INFRE	Institut national pour la formation et la recherche en éducation
INSE	Institut national de sciences en éducation
IPB	Institut pédagogique de Burkina

IPN	Institut pédagogique National
ISFRA	Institut supérieur de formation et de la recherche appliquées
MEN	Ministère de l'éducation nationale
NORRAG	Northern Policy, Review and Advisory Network on Education and Training
ROCARE	Reseau ouest et centre Africain de recherche en éducation
RPB	Republique Populaire du Benin
U.B.	Université du Benin
UNB	Université national du Benin
UNDP	United Nations Development Program
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund
WARTP	West African Research Training Program

9

Résumé analytique

Alors que les gouvernements africains ont beaucoup investi en éducation depuis les trois dernières décennies, on accepte maintenant de façon générale que le rendement social et économique n'a pas répondu aux aspirations originales. Et pourtant les critiques de l'éducation en Afrique et les recommandations relatives à sa réforme ont souvent été fondées sur de l'évidence empirique limitée. Cela est dû en partie aux capacités de recherche relativement faibles des pays africains. À la fin des années 1980, en réponse aux inquiétudes généralisées à propos de la crise de plus en plus intense de l'éducation africaine et du besoin d'améliorer la capacité nationale de recherche, les chercheurs et chercheuses de plusieurs pays africains ont mis sur pied le Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation (ROCARE). Conformément à son mandat de promouvoir la recherche appliquée en éducation et d'encourager un climat de contacts et d'échanges chez les chercheurs et chercheuses de la région, la première grande activité du ROCARE a été de produire une série d'analyses exceptionnelles de la recherche en éducation effectuée dans sept pays membres du Réseau. Ces analyses ont découvert en tout 1056 études, la plupart non publiées et, partant, presque complètement inconnues.

Négligée et sous-évaluée, une synthèse des analyses exceptionnelles du ROCARE, met l'information tirée de ces études à la portée d'un plus grand nombre de chercheurs, chercheuses, décideurs et décideuses. Plus de 30 grands secteurs de recherche ont été regroupés en six thèmes généraux : Financement et administration de l'éducation, Apprentissage dans les systèmes d'éducation formelle, Le personnel enseignant et l'enseignement, Éducation et intégration socio-économique, Éducation formelle et éducation non formelle et Réforme de l'éducation. À l'intérieur de chaque thème, le présent volume examine les genres d'études citées dans les rapports du ROCARE et en résume les points saillants. Ces études ont produit beaucoup d'information qui enrichit la base de connaissances de l'éducation africaine. Elles apportent un éclairage utile sur le personnel enseignant et de l'enseignement, sur les facteurs influant sur l'apprentissage des élèves, sur les capacités locales d'innover en éducation, sur les liens entre le travail et l'éducation, sur les caractéristiques de l'éducation autochtone et de l'éducation non formelle des adultes, et sur la dynamique de l'engagement de la collectivité et du foyer envers l'école locale.

Le présent volume met en lumière les recommandations les plus populaires relatives à l'amélioration des pratiques et des politiques éducatives que la recherche du ROCARE a produites. On y étudie également les mises en garde découlant de la recherche antérieure et l'orientation de la recherche future, telle qu'elle est indiquée par ces études. Dans le dernier chapitre, on porte l'attention sur le rôle du ROCARE, à produire un milieu qui facilite l'amélioration de la formation à la recherche, de la collaboration et de la dissémination dans l'Afrique centrale et occidentale.

La présente synthèse des analyses exceptionnelles du ROCARE se propose de contribuer à une plus grande prééminence de la recherche africaine en éducation. En plus de révéler la vigueur de l'esprit d'enquête des étudiantes et étudiants africains et des spécialistes de l'éducation, la synthèse montre la force de la recherche africaine à apporter de nouvelles idées dans les connaissances en éducation et dans la discussion des pratiques et des politiques éducatives dans les pays africains.

Chapitre 1

Introduction

1. Le ROCARE et les revues nationales sur la recherche pédagogique

Au cours des trois dernières décennies, les gouvernements africains ont beaucoup investi en éducation. Vers la fin des années 1980, toutefois, il était évident que le rendement social et économique découlant des dépenses en éducation ne répondaient pas aux attentes originales. La foi sans borne dans l'éducation était rapidement assimilée par la réalité des budgets grevés, de la qualité de l'enseignement à la baisse, et du manque de réaction aux besoins sociétaux changeants. Les critiques des systèmes d'éducation africains étaient nombreuses, et pourtant les recommandations étaient fondées sur des données insuffisantes et souvent pleines de mises en garde, de réserves et de conditionnalités. Cette situation semblait en partie provenir d'une faiblesse chronique des pays africains pour la recherche. Les critiques invoquaient sans cesse des services de documentation faibles, l'information insuffisante au sujet des systèmes et des processus d'éducation, et le manque général d'intérêt et de demande pour la recherche locale. Les chercheurs africains en éducation eux-mêmes se sentaient en général isolés et sous-financés et, par conséquent, incapables de produire de la recherche et de fournir les analyses nécessaires pour bien planifier et formuler de saines politiques éducatives. Plusieurs organismes donateurs internationaux ayant beaucoup investi dans le développement de l'éducation africaine partageaient les mêmes préoccupations. Reconnaissant les besoins d'apprendre de plus en plus variés

de la jeunesse grandissante dans une période d'ajustement structurel, les organismes vers le milieu des années 1980 signalaient dans leurs rapports le besoin de développer les capacités analytiques des ministères africains et de promouvoir un milieu de recherche sain pour faciliter des réactions positives à la crise de l'éducation.¹

Cette convergence d'une sensibilisation accrue à la situation critique de l'éducation en Afrique et au besoin d'améliorer la capacité des pays africains pour la recherche a produit l'idée d'un réseau pour joindre le renforcement de la recherche et la réforme en éducation. L'Afrique occidentale en 1989 a posé un geste concret à cette fin alors qu'un certain nombre de chercheurs représentant divers établissements dans dix pays anglophone et francophone se sont réunis sous les auspices du Centre de recherches pour le développement international (CRDI) pour étudier l'état de la recherche en éducation dans la région. Ces discussions ont abouti à l'établissement d'une association bilingue, le Réseau ouest et central africain de recherche en éducation/The Educational Research Network of West and Central Africa (ROCARE/ERNWACA). Subventionnée au début par le CRDI, l'association a adopté trois grands buts : établir des systèmes de contacts et d'échanges continus entre les chercheurs en éducation de la région, promouvoir la recherche en éducation appliquée par une interaction régulière chez les chercheurs en éducation et d'autres professionnels du domaine aux niveaux régional et national, et continuer à solliciter une assistance financière et matérielle pour les programmes de formation à la recherche et de recherche coopérative.

Bien que la majeure partie du mandat du ROCARE consiste jusqu'ici en une série de projets à long terme, une de ses premières activités spécifiques a été de produire une série d'examen de la recherche pédagogique récente dans chacun des dix pays membres. Ces examens ont été faits au cours de l'année 1990 et au début de 1991, mais à la fin, seulement sept pays participants (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Ghana, Mali, Sierra Leone et Togo) ont produit des rapports authentiques dernier cri. La démarche utilisée pour recueillir la documentation et rédiger les revues a pu varier, mais chaque pays a chargé un chercheur en éducation d'expérience de compiler une vue d'ensemble descriptive de tous les rapports de recherche publiés et non publiés disponibles sur l'éducation. Ce travail une fois terminé, un examen par les pairs a permis aux spécialistes de l'éducation de réagir aux résumés de la recherche nationale et de déterminer l'orientation et les priorités futures de la recherche pédagogique à partir des preuves des documents de dernier cri. Après cet examen, les documents ont été finalisés — dans certains cas par les chercheurs principaux seuls, dans d'autres, par un sous-comité de leurs pairs — et présentés au bureau régional de coordination du ROCARE.

Négligée et sous-estimée

La liste complète des thèmes de chaque document national se trouve à l'annexe 1.

Ces différences dans la présentation et dans les thèmes et le volume global des documents (un total combiné de 592 pages) en ont limité la diffusion. Quelque vingt exemplaires de chaque document ont été tirés et remis à un ou deux centres de recherche en éducation de chaque pays participant, et aux bureaux de Dakar et d'Ottawa du CRDI.

Vu le nombre limité d'exemplaires, on a vite compris que les documents du ROCARE connaîtraient le même problème qui a tellement affligé la recherche africaine qu'ils devaient examiner, à savoir que les documents seraient oubliés. Pour atteindre le but essentiel du ROCARE, une plus grande mise en valeur de la recherche pédagogique en Afrique, il fallait évidemment synthétiser les documents en un seul livre que l'on pourrait disséminer sur une plus grande échelle. Comme je connaissais assez bien les premiers ébats du ROCARE (j'étais agent de programmes au CRDI lorsque le réseau a été établi), on m'a demandé de produire cette synthèse sous les auspices du projet SARA de l'Académie pour le Développement de l'Éducation par l'entremise de l'administration du projet HHRAA de l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID).

2. Méthodologie de la synthèse

La synthèse des documents du ROCARE comporte trois étapes itératives de l'analyse du contenu. Premièrement, les titres des études citées dans les rapports faisant le point des connaissances actuelles ont été catégorisés par sujet. Étant donné qu'on en avait déterminé quelque trente catégories au début, celles-ci ont été regroupées éventuellement sous six grands thèmes renfermant chacun plusieurs sous-thèmes. Ces thèmes sont le fondement des chapitres 2 à 7 du présent volume. La deuxième étape consistait à examiner les genres d'études figurant dans les documents nationaux. Après trois ou quatre séances de regroupement, huit genres de rapports de recherche ont été déterminés et quantifiés. La troisième étape de l'analyse comportait une lecture soignée des comptes rendus descriptifs et des commentaires narratifs au sujet de la recherche et de ses résultats. C'était l'élément le plus stimulant de l'analyse, car il fallait discerner les différents points importants de l'étude dans divers genres et niveaux d'éducation. Même si cette méthode d'analyse était plutôt rudimentaire, elle a permis non seulement de reconnaître plus facilement les

Les sept examens (dorénavant connus sous le nom de *documents du ROCARE*) ont découvert 1 056 études, la plupart non publiées ou presque complètement inconnues des chercheurs et des décideurs. Les documents du ROCARE sont des rapports qui se distinguent par leur contenu et leur structure. Ils ont une bibliographie descriptive, mais certains ne présentent qu'un bref résumé des résultats de la recherche (Burkina Faso, Cameroun, Mali et Sierra Leone), alors que d'autres (Bénin, Togo et Ghana) notent la méthodologie utilisée, par exemple, la taille de l'échantillonnage et les instruments pour la collecte des données. Deux rapports décrivent les systèmes d'éducation nationaux et expliquent les problèmes actuels des décideurs en éducation (Bénin et Burkina Faso), alors que d'autres (Ghana, Mali et Togo) se concentrent entièrement sur l'identification des rapports et des questions de recherche. Quelques pays fournissent une évaluation critique approfondie du contexte national de la recherche pédagogique (Bénin, Cameroun et Sierra Leone), alors que d'autres ne consacrent qu'une attention superficielle aux facteurs liés à la capacité générale de la recherche nationale (Burkina Faso, Ghana et Mali). De même, l'organisation thématique des références bibliographiques diffère dans chacun des sept documents du ROCARE. On en a un exemple dans les rubriques contrastantes des sections thématiques figurant dans les documents du Mali et du Togo :

Mali : État de la recherche en éducation au Mali

- ◆ L'alphabétisation
- ◆ Les innovations éducatives
- ◆ Les stratégies éducatives intégrées
- ◆ Les déterminants de la réussite ou de l'échec scolaire
- ◆ Les facteurs liés à l'intégration école-vie socio-économique
- ◆ Les financements de l'éducation
- ◆ Les changements qualitatifs dans le système d'éducation
- ◆ Le rôle des communautés dans l'administration de l'éducation

Togo : Recensement des travaux de recherche en éducation au Togo

- ◆ Financement de l'éducation
- ◆ Innovations
- ◆ Changements qualitatifs
- ◆ Processus d'enseignement/apprentissage
- ◆ Éducation et intégration à la vie
- ◆ Rôle des collectivités
- ◆ Contexte général

thèmes de la recherche, mais aussi de déterminer la *configuration* des résultats et des recommandations et leur effet sur l'élaboration de politiques, sur les recherches ultérieures et sur le renforcement des capacités de recherche. Pour mettre en valeur ces configurations dans les prochains chapitres, on résume souvent des études particulières qui servent à en illustrer plusieurs autres qui ont traité de questions éducationnelles similaires et produit des résultats de recherche comparables. La liste plus complète des études se trouve dans les ouvrages cités à la fin de chaque chapitre.

Une analyse de contenu bien sûr se fait rarement sans un certain degré de subjectivité. Une autre personne s'en serait chargée que l'analyse des sept documents du ROCARE aurait pu donner une configuration de thèmes différente et, partant, un ensemble de catégories de recherche quelque peu parallèle. Néanmoins, en extrapolant presque complètement des documents du ROCARE (et non d'autres examens savants) et en présentant une liste exhaustive des références bibliographiques dans les ouvrages cités à la fin des chapitres, le présent volume offre un résumé équilibré des sept examens exceptionnels et révèle les points forts cachés et potentiels de la recherche en éducation en Afrique occidentale et en Afrique centrale.

3. Types de recherche

Un élément frappant de la recherche en éducation présentée dans les documents du ROCARE est la différenciation proportionnelle des rapports de recherche. Un tout petit plus de 60 % de la recherche présentée dans les documents du ROCARE (645 études) vient des étudiants des universités et des écoles normales supérieures. On retrouve deux genres de rapports :

- ◆ Les *mémoires* produits dans les pays francophones sont essentiellement des travaux de recherche (bien que certains de ces documents ressemblent davantage à des dissertations conventionnelles de niveau des études supérieures). Les études dans cette catégorie représentent 52,8 % de la recherche présentée dans les sept documents du ROCARE.
- ◆ La plupart des *thèses* sont rédigées en anglais (à l'exception de quelques dissertations en langue française produites dans les universités de la France et du Québec). La majorité des thèses présentées dans le présent volume viennent de la Cape Coast University au Ghana. Dans l'ensemble, les thèses de langue anglaise représentent 8,3 % de tous les rapports de recherche indiqués. Que le nombre de ces rapports soit beaucoup plus petit

Négligée et sous-estimée

que celui des mémoires en langue française s'explique du fait que seulement deux pays anglophones — le Ghana et le Sierra Leone — sont représentés dans les documents du ROCARE. (Le Cameroun est officiellement bilingue, mais la majorité de sa recherche s'est faite en français.) Il est évident, vu l'absence du Nigéria (et de la University of Legon au Ghana), dans ce processus d'examen des documents du ROCARE, qu'il reste à découvrir une profusion de travaux de recherche pédagogique en langue anglaise produite par les étudiants des collèges et des universités de l'Afrique occidentale.

Bien en-deça du volume de recherche étudiante résumée dans les documents du ROCARE, on retrouve les autres genres de recherche, classés suivant leur représentativité :

- ◆ *rapports du gouvernement* (13,8 %) — la plupart, mais pas tous, sont produits par les ministères de l'Éducation.
- ◆ *manuscrits publiés* (8,0 %) — des articles parus dans des journaux érudits nationaux ou internationaux, de même que dans des bulletins professionnels ou des magazines populaires.
- ◆ *mémoires non publiés* (7,6 %) — des travaux de recherche découverts dans les archives, qui semblent n'avoir aucun lien avec une recherche étudiante dirigée ou avec un forum de dissémination (colloques ou publications).
- ◆ *rapports d'organismes externes* (5,2 %) — bien que nettement sous-représentatifs des rapports des organismes produits dans la région, ceux qui figurent dans les documents du ROCARE ont été rédigés en partie ou totalement par des nationaux africains et reproduits par la suite pour les bibliothèques ou les archives ministérielles.
- ◆ *exposés de colloque* (3,5 %) — encore là très sous-représentatifs de ce genre de rapport.
- ◆ *rapports mixtes produits en collaboration par des fonctionnaires des gouvernements nationaux et des organismes donateurs externes* (0,7 %) — interprétés assez facilement comme étant une recherche *nationale* étant donné la participation du gouvernement national.

Bien que ce soit la ventilation proportionnelle des sept documents regroupés du ROCARE, les genres de rapport de recherche varient naturellement selon chaque pays. Cette variation figure aux tableaux 1.1 à 1.6 de l'annexe 2. Les renvois à des études particulières dans les chapitres subséquents, à la fois dans le texte et dans les notes en fin de chapitre, renferment leurs typologies.

4. Thèmes généraux de recherche

On a déjà noté que, pour quantifier la gamme des sujets de recherche dans les sept pays du ROCARE, les titres figurant dans les documents du ROCARE ont été catégorisés en une série de rubriques (ou sous-thèmes) et regroupés ensuite sous six thèmes généraux. Voici donc cette catégorisation :

Le financement et l'administration de l'éducation

- ◆ dépenses gouvernementales et assistance étrangère
- ◆ contribution des parents et du foyer
- ◆ école privée
- ◆ matériel, manuels et infrastructure
- ◆ systèmes d'administration

L'apprentissage dans un système d'enseignement formel

- ◆ rendement, comportement et attitudes en salle de classe
- ◆ effectif scolaire, redoublement et attrition
- ◆ programmes d'études et matériel pédagogique
- ◆ transition d'école
- ◆ éducation spéciale
- ◆ examens et évaluations

Le personnel enseignant et l'enseignement

- ◆ enseignement en salle de classe, orientation et encadrement
- ◆ formation du personnel enseignant et dissémination des connaissances
- ◆ attitudes du personnel enseignant
- ◆ conditions de travail
- ◆ direction de l'école et supervision

L'éducation et l'intégration socio-économique

- ◆ l'école, le travail, le chômage et l'agriculture
- ◆ l'école et la société locale (valeurs, délinquance et l'opinion de collectivité à l'égard de l'école)
- ◆ disparité en éducation et mobilité (les sexes et leur statut socio-économique)
- ◆ formation professionnelle et technique

Négligée et sous-estimée

L'éducation traditionnelle et l'éducation non formelle

- ◆ alphabétisation
- ◆ éducation locale
- ◆ histoire de l'éducation
- ◆ éducation des adultes (santé, extension au secteur rural, etc.)
- ◆ enseignement islamique et arabe

Réforme de l'éducation

- ◆ réforme à la grandeur du système, politiques et planification
- ◆ innovations en salle de classe
- ◆ carte des écoles

Cette catégorisation des sous-thèmes est quelque peu subjective, puisque plusieurs rapports de recherche renferment plus d'un thème. Par exemple, la recherche sur les langues nationales à des fins d'enseignement est liée de politiques de réforme scolaire, à l'éducation non formelle, et à l'enseignement et l'apprentissage en salle de classe. D'autres sujets de recherche, et notamment celui des filles et de l'éducation, n'ont pas figure prédominante, mais plusieurs études catégorisées sous différents thèmes en tiennent compte néanmoins. En fait, les catégories indiquées ci-haut sont présentées de façon à indiquer l'importance de la recherche et l'orientation générale des résultats et des recommandations. Les lecteurs ne devraient donc pas penser que toute — ou même presque toute — la recherche du ROCARE est divisée si thématiquement. On trouvera de plus amples renseignements sur la variance proportionnelle des thèmes dans les sept pays et dans les genres de rapports de recherche aux annexes 3 et 4 respectivement.

Ces six thèmes généraux sont le fondement des six prochains chapitres. En guise d'introduction, il est utile à ce moment-ci d'attirer l'attention du lecteur sur la présentation des preuves mises en évidence dans chacun des chapitres suivants.

Le chapitre 2 résume la recherche sous le thème général *Financement et administration de l'éducation*. Une constatation qui revient souvent dans cette recherche est la contribution importante de la collectivité locale au maintien et au succès relatif de l'école, même avant les politiques d'ajustement structurel. Trois conclusions générales semblent se dégager des études du ROCARE sur la participation de la collectivité dans les écoles. Tout d'abord, tous les efforts pour établir des écoles coopératives ou des fermes-écoles génératrices de recettes dans le contexte de l'économie communautaire ont constamment échoué.

Dans la plupart des cas, il semble que l'apprentissage n'a pas été bien intégré à la production, ni que les niveaux de production et les pratiques de gestion des revenus ne se sont avérés satisfaisants. On constate ensuite que la participation de la collectivité dans les affaires de l'école est souvent très manifeste au début, mais elle semble s'amenuiser avec le temps. D'ordinaire, l'intérêt et la participation locale à l'administration d'une école sont très élevés lors de son établissement, mais la recherche du ROCARE laisse supposer qu'avec le temps, les parents en général assistent moins souvent aux réunions à l'école et leur apport à la prise de décisions en matière d'éducation diminue. Cette tendance à se désengager graduellement des affaires de l'école s'expliquerait en partie du fait que les autorités de l'école relèguent les gens locaux à un rôle de consultation ou de soutien marginal. On est aussi porté à croire que plusieurs personnes acceptent cette absence de rapport entre la collectivité et l'école, car ils estiment fortement que l'éducation relève d'abord de l'État et des professionnels de l'éducation et que les membres de la collectivité, dont plusieurs ont peut-être fait peu, sinon pas d'études, n'ont pas à s'en préoccuper. Une troisième constatation intéressante découlant de cette recherche sur l'administration de l'éducation — que nous laissons supposer les résultats — est que le financement des études revient plutôt au foyer qu'à la collectivité, puisque le soutien continu de l'éducation des enfants préoccupe d'abord les parents et les tuteurs plutôt que les habitants des communautés locales. Si on envisage la question de cette façon, une recherche plus poussée pourra montrer que, si le soutien financier des écoles est de plus en plus dévolu à la collectivité, les écarts au niveau de l'éducation des enfants pourront être liés aux intérêts divergents des foyers pour les études et à leur capacité variable de les payer.

On aborde des études sur l'apprentissage et l'enseignement en salle de classe dans le chapitre 3, *L'apprentissage et l'attrition dans un système d'enseignement formel*, et dans le chapitre 4, *Le personnel enseignant et l'enseignement*. Contrairement aux idées très répandues au sujet de la «boîte noire» de l'enseignement en Afrique, c'est-à-dire qu'on en connaît peu sur ce qui se passe dans les écoles et les classes, il semble de fait y avoir beaucoup de recherches à ce sujet dans les bibliothèques et les archives des pays du ROCARE, faites en grande partie par des étudiants-chercheurs. Généralement parlant, ce sont des études descriptives fondées sur des observations, des entrevues et, dans certains cas, sur des questionnaires que l'on a distribués. Comme on l'a indiqué dans les documents du ROCARE, les preuves démontrent que l'apprentissage et l'enseignement sont souvent inférieurs aux normes prévues. En général, il semble que trois facteurs interreliés nuisent à l'apprentissage de l'élève : a) les liens précaires entre la situation familiale et le contexte scolaire; b) la dichotomie entre les normes traditionnelles et les besoins communautaires d'une part, et l'ethos de l'école moderne (orientée vers

un emploi dans le secteur public et une économie urbaine riche) d'autre part; et c) les manquements du système scolaire lui-même, et notamment les faiblesses administratives, l'infrastructure et le matériel manquant ainsi que la pédagogie inefficace. Ce dernier point nous amène à la question générale de l'enseignement. La recherche sur la pédagogie en salle de classe indique un certain nombre de facteurs qui ont sérieusement nui à l'efficacité du personnel enseignant : a) la formation du personnel enseignant qui a très peu d'effet sur la réalité en salle de classe; b) les conditions de vie et de travail qui démoralisent plusieurs enseignants et enseignantes; c) la rigidité actuelle des programmes d'études établis et les examens de fin d'année qui étouffent la créativité et l'innovation en enseignement; et d) le manque d'occasions de lire, qui limitent donc les possibilités de perfectionnement professionnel et d'innovation chez le personnel enseignant.

Le chapitre 5, *L'éducation et l'intégration socio-économique*, examine la recherche sur les liens de l'éducation avec le travail, la vie communautaire et la mobilité sociale. Les études dans ce secteur mal défini, et dont la plupart semblent avoir été effectuées sous les auspices du gouvernement et des organismes donateurs, donnent des résultats contradictoires. Une certaine recherche par exemple démontre qu'à part de remettre un brevet à l'élève diplômé, l'école contribue relativement peu à sa subsistance professionnelle. La recherche démontre également que des projets visant à rapprocher les écoles des contextes socioculturel et économique des sociétés locales vont rarement au-delà de l'étape pilote. En général, cela est dû, semble-t-il, à une perception très répandue associant de tels efforts à un parrainage du gouvernement ou d'un organisme donateur plutôt qu'aux intérêts communautaires locaux. Ayant très peu le sens de la «propriété», la tendance des gens locaux à assumer leur responsabilité pour une école communautaire à long terme sera limitée. De même, le rôle des enseignants en tant qu'acteurs clés dans de tels projets est souvent découragé par un manque d'incitations, une formation et un appui professionnel insuffisants, et par un manque de connaissances au sujet des communautés où ils travaillent. Quant aux liens entre l'éducation et l'activité économique, malgré le manque de recherche, plusieurs études disent qu'on ne devrait pas corréler les niveaux d'emploi et de productivité et l'investissement pédagogique. Le chômage et une faible productivité économique sont plutôt les conséquences d'une crise structurelle, c'est-à-dire qu'ils sont une fonction d'une stagnation économique, d'un accroissement de la population et d'un changement socioculturel fondamental. Par contre, certaines constatations émanant d'études de cas démontrent elles aussi un lien positif entre l'éducation formelle et la productivité dans des secteurs économiques informels, surtout lorsqu'on compare des apprentis qui sont allés à l'école et ceux qui n'ont pas fait d'études.

Le chapitre 6 couvre la recherche axée sur le double thème de *l'éducation conventionnelle et l'éducation non formelle*. Les documents du ROCARE disent que les chercheurs africains semblent avoir porté relativement peu d'attention à l'éducation non formelle (ENF). En voici quelques explications possibles :

a) l'enseignement formel a grandement éclipsé l'enseignement non formel qui n'a donc pas eu le même attrait pour les chercheurs; b) l'ENF est appuyée et gérée en grande partie par les ONG financées internationalement et elle a donc été surtout assujettie à de nombreuses évaluations «internes» non publiées auxquelles le public n'a pas accès. Malgré le peu de recherche nationale indépendante dans ce domaine, les documents du ROCARE supposent les trois constatations suivantes découlant de l'étude de l'ENF : a) l'alphabétisation est généralement perçue par les gens locaux comme étant surtout une connaissance utilitaire, c'est-à-dire un moyen d'augmenter son revenu; b) les programmes ENF pour les femmes sont souvent imparfaits, parce qu'ils ne tiennent peu compte du travail ménager qui limite la possibilité des femmes de participer; et c) lorsqu'on le considère dans son ensemble, l'effet cumulatif des programmes ENF est affaibli par le manque de planification et de mise en application coordonnées. Contrairement à l'ENF, considérée en général comme axée sur la modernisation et le changement, les formes traditionnelles d'enseignement et d'apprentissage ont suscité beaucoup d'intérêt pour la recherche, surtout chez les étudiants. Plusieurs *mémoires* descriptifs sur l'éducation indigène laissent supposer qu'une attention plus particulière à l'éducation conventionnelle pourrait améliorer le travail visant la réforme scolaire. Les documents ROCARE font moins allusion à la recherche sur l'enseignement islamique, en partie à cause du fait que la recherche sur l'éducation est en grande partie le produit de l'éducation occidentale, et donc est plus sensibilisée à une évaluation de questions relatives à l'école moderne.

Le chapitre 7 couvre la recherche qui porte principalement sur le grand thème de la *réforme de l'éducation*. La majorité de cette recherche, financée à l'extérieur, est présentée dans des rapports diagnostiques. Toutefois, un certain nombre d'études de cas ont mis l'accent sur la capacité des acteurs locaux — des enseignants surtout — d'implanter des innovations en éducation. Les résultats laissent voir des problèmes persistants au niveau de la mise en application locale découlant de quatre facteurs : a) une planification insuffisante; b) un manque de ressources locales produisant une dépendance d'un soutien continu de l'extérieur; c) le «syndrome» du projet-pilote, qui se caractérise par l'abandon d'initiatives à la suite d'un désengagement du soutien financier externe; et d) une préparation pauvre et un mauvais appui des acteurs locaux, notamment des enseignants et des dirigeants communautaires.

5. Répercussions sur l'élaboration de politiques et sur la recherche

En synthétisant les documents du ROCARE, le présent volume met également en valeur les recommandations de politiques les plus communément favorisées ainsi que les répercussions découlant de la recherche du ROCARE. Bien que variées en ce qui a trait à la spécificité du contexte, voici une courte ventilation des propositions relatives à une meilleure pratique de l'enseignement en Afrique occidentale et centrale, qui découlent directement de la recherche nationale sur l'éducation :

- ◆ consacrer plus d'efforts à une gestion plus efficace des ressources financières, matérielles et humaines à l'intérieur des systèmes d'éducation;
- ◆ accorder plus d'autorité aux associations de parents en ce qui a trait à la prise de décisions, et améliorer les voies de communication entre les différents intervenants en éducation publique;
- ◆ accorder plus d'importance aux langues nationales dans l'enseignement et l'apprentissage en salle de classe;
- ◆ considérer les formes traditionnelles d'apprentissage ou d'enseignement comme exemples et sources d'inspiration pour de l'innovation et du changement en éducation;
- ◆ améliorer la formation des enseignants et des enseignantes ainsi que les conditions de soutien professionnel;
- ◆ choisir quelques écoles locales comme centres d'observation sur place et de formation pour les éducateurs, les parents et les dirigeants communautaires; et
- ◆ établir des liens plus étroits entre les écoles locales et les programmes d'éducation non formelle.

Une recommandation plus vaste tend aussi à se dégager des documents du ROCARE, une recommandation qui néanmoins affecte directement l'éducation :

- ◆ *l'État devrait réduire son intervention directe dans l'économie nationale tout en gérant et en appuyant davantage l'enseignement professionnel et technique (le sens de l'entreprise).*

On a également glané des documents du ROCARE des questions qui se rapportent particulièrement aux méthodes, au contenu et à l'orientation future de la recherche en éducation en Afrique occidentale et centrale. Ces points

seront étudiés plus à fond dans les pages suivantes, mais il faut tout de suite retenir trois aspects de la recherche du ROCARE. Premièrement, les documents ne renferment tout au mieux que de maigres indications sur la méthodologie de la recherche. Étant donné l'isolement que connaissent malheureusement plusieurs chercheurs africains en éducation — isolement qui se manifeste par un accès très limité aux livres, aux publications universitaires et à d'autres forums d'échange savant — on peut en toute tranquillité supposer qu'une partie de la recherche du ROCARE est méthodologiquement incomplète, du moins suivant les normes des érudits occidentaux. En outre, la variabilité des méthodes de recherche pourrait sans doute annuler les efforts visant à établir des comparaisons transnationales avec la recherche antérieure du ROCARE. Deuxièmement, il y a dans plusieurs études présentées dans les documents du ROCARE un déséquilibre apparent entre la description diagnostique et les conceptualisations plus théoriques des questions touchant l'éducation. Bien qu'une évaluation précise des prémisses théoriques de la recherche effectuée par le ROCARE doive à la fin entraîner une lecture attentive à la source — à savoir une lecture de la recherche qui se trouve dans les bibliothèques et les archives — il se peut fort bien qu'une bonne partie de la recherche en éducation en Afrique occidentale et centrale soit théoriquement faible, par rapport aux études émanant des établissements de recherche dans les pays beaucoup plus riches du nord. Implicitement donc, les défauts théoriques et méthodologiques pourraient affaiblir la crédibilité de certaines études présentées dans la documentation du ROCARE. Par contre, le volume de cette recherche est tel qu'il faut tenir compte des connaissances transmises sur l'éducation en Afrique occidentale et centrale, et des incidences et des questions que soulève ce travail. En outre, ceux qui critiquent la recherche africaine en éducation à partir des faiblesses méthodologiques ou théoriques devraient également reconnaître l'existence de défauts similaires dans une bonne partie de la recherche faite à l'extérieur.²

Le troisième aspect de la recherche du ROCARE porte sur des questions d'éducation auxquelles les chercheurs africains ont jusqu'à maintenant accordé peu d'attention. C'était de fait un des objectifs clés de l'examen récent — de révéler non seulement la recherche effectuée et reléguée aux archives, mais aussi donner des avertissements pour la recherche et présenter de nouvelles voies à étudier. Alors que les chapitres suivants traiteront thématiquement d'écarts dans la recherche et de suggestions pour de nouveaux champs d'études, je me contenterai de dire que la recherche sur l'éducation en Afrique centrale et occidentale exigera un contexte universitaire beaucoup plus amélioré s'il doit aller au-delà de son état souterrain actuel. Ce sera un défi particulier pour le ROCARE, car les contextes de recherche à l'heure actuelle exigent un réseautage vigoureux, professionnel et savant. On discutera dans le dernier

chapitre du présent volume que, si la recherche en éducation est pour se développer et se bien porter dans les pays du ROCARE, il faut songer à établir une banque à jour de données régionales liant les archives et les bibliothèques nationales, établir un petit fonds de subventions pour la recherche étudiante, créer une «culture» de la dissémination et de la publication de la recherche, former régulièrement les bibliothécaires et les jeunes chercheurs, encourager les projets coordonnés de recherche transnationale, promouvoir constamment une recherche africaine indépendante comme fondement de la politique et de la planification éducationnelles dans les pays africains.

6. Résumé : Les documents du ROCARE mis en perspective

Les documents du ROCARE marquent une étape importante de l'amélioration de la recherche en éducation en Afrique occidentale et centrale. En mettant à jour les bibliographies sur la recherche nationale en éducation qui, dans l'ensemble, n'étaient connues que d'un nombre limité d'établissements et d'organismes nationaux, et en fournissant des résumés descriptifs de la recherche actuelle en éducation placée dans les bibliothèques nationales et dans les centres de documentation, les sept examens de la recherche nationale assurent une base solide pour établir une banque régionale de données. Cette base de ressources n'existe pas encore, mais on a distribué des exemplaires des documents du ROCARE aux établissements de recherche en éducation des pays membres, fournissant ainsi un plus grand choix de renseignements sur la recherche en éducation en Afrique.

La lecture des documents du ROCARE confirme de nombreuses déclarations au sujet des contraintes financières et institutionnelles à l'égard de la recherche pédagogique en Afrique occidentale et centrale, et du besoin d'un environnement qui encourage la recherche et facilite la formation, la collaboration et la dissémination à l'égard de cette recherche. Toutefois, si c'était là leur seule contribution à la connaissance de l'état de la recherche en éducation dans la région, les documents du ROCARE n'exigeraient pas plus qu'une brève attention passagère. Par contre, ce qui est le plus frappant dans ces documents, c'est que loin d'indiquer un contexte de recherche moribond, ils révèlent plutôt un esprit d'examen résistant. Fragmentée, et souvent non, sans défauts méthodologiques, la recherche nationale menée en Afrique centrale et occidentale a néanmoins produit beaucoup d'information sur une grande variété de questions éducationnelles critiques liées aux politiques dans la région. Les documents du ROCARE ont clairement montré l'existence d'une recherche nationale approfondie — bien qu'elle ne soit pas publiée en grande partie et donc difficilement accessible — et, à la fois, qu'elle ajoute grandement

à la base d'information sur l'éducation africaine. Fait révélateur également, en démontrant la réalité latente de la recherche africaine en éducation, les documents du ROCARE nous font bien comprendre que, s'il existe un appui judicieux pour la formation et la dissémination, plusieurs chercheurs africains encore inconnus pourront à l'avenir apporter un éclairage nouveau sur l'éducation et sur la discussion relative à l'élaboration de politiques à cet égard. En plus de reconnaître les personnes méritantes, l'importance accrue de la recherche éducative africaine pourra aussi servir de contrepoids aux études sectorielles des organismes donateurs qui, non seulement ont aggravé la marginalisation de la recherche africaine indigène, mais ont aussi brossé un tableau erroné de ce que l'on connaît et ne connaît pas de l'éducation en Afrique occidentale et centrale. On espère que la présente synthèse aidera à rectifier cette perspective, et à apprécier les points forts cachés et potentiels de la recherche africaine en éducation.

Ouvrages cités

¹ K. Namuddu et J. M. Sibry Tapsoba, *The Status of Educational Research and Policy Analysis in Sub-Saharan Africa: A Report of the DAE Working Group on Capacity-Building in Educational Research and Policy Analysis*, Ottawa, IDRC, 1993.

World Bank, *Education in Sub-Saharan Africa: Policies for Adjustment, Revitalization, and Expansion*, Washington, D.C., 1988.

² J. Samoff, «The Reconstruction of Africa», *Comparative Education Review*, vol. 32, n° 2, 1993, p. 181-222.

Chapitre 2

Financement et administration de l'éducation

1. Introduction

Alors que les systèmes d'éducation africains sont de plus en plus déconcertés par les besoins grandissants en apprentissage d'une part et les ressources financières, matérielles et humaines insuffisantes d'autre part, on se préoccupe grandement du financement et de l'administration de l'éducation. Les documents du ROCARE démontrent toutefois qu'il y a eu jusqu'à maintenant relativement peu de recherche approfondie dans ce domaine. Une bonne partie de l'information sur le financement de l'éducation est descriptive, axée principalement sur les niveaux des dépenses publiques, et on connaît toujours peu de choses sur le financement et l'administration communautaire. On discutera toutefois ci-après : un petit nombre d'études de cas démontrent que ce que l'on décrit communément comme une participation de la *collectivité* à l'administration et au financement scolaires est surtout de fait une affaire de foyer; et ceci influera vraisemblablement sur les efforts visant à décentraliser l'administration de l'éducation et à encourager un plus grand appui local à l'égard de l'éducation.

2. Preuves des dépenses gouvernementales et des organismes donateurs

La recherche nationale sur le financement et l'administration scolaires

en Afrique occidentale et centrale semble en être à ses débuts dans la plupart des pays du ROCARE. Jusqu'à maintenant, les études les plus importantes à cet égard ont été demandées par les ministères des gouvernements centraux et les organismes donateurs internationaux, principalement aux fins de l'établissement de prévisions et la planification scolaires. La recherche s'est concentrée presque entièrement sur le financement des systèmes scolaires formels par l'État et les organismes donateurs.¹ Cette situation s'explique en partie par les ressources financières et humaines importantes investies en enseignement et en partie par l'accès relativement facile qu'ont eu les chercheurs à l'information sur les dépenses officielles de l'ADO et sur les dépenses récurrentes en immobilisations du secteur public.

Les résumés du ROCARE sur cette recherche montrent que, jusqu'au milieu des années 1980, les dépenses de l'État pour l'éducation en Afrique occidentale et centrale représentaient de façon constante d'assez forts pourcentages des dépenses publiques nationales, même au cours des premières années des mesures importantes d'austérité. La recherche indique aussi toutefois que les gouvernements africains étaient loin de répartir équitablement leurs dépenses récurrentes. Les salaires du personnel enseignant représentent de beaucoup la proportion la plus forte des dépenses en éducation.² En outre, tout au long des années 1970 et 1980, les dépenses pour l'éducation des ministères gouvernementaux de plusieurs pays étaient les plus fortes dans les établissements de formation technique et l'éducation tertiaire. Par contraste, les mises de fonds publics étaient beaucoup plus faibles aux niveaux secondaire et primaire.³

Les chiffres sur l'aide extérieure pour l'éducation formelle sont aussi assez transparents. Plusieurs études témoignent que le financement des donateurs va surtout aux dépenses en immobilisations (surtout pour l'établissement de l'infrastructure et le soutien pédagogique)⁴ et, par l'entremise d'une aide technique, est dirigé vers l'enseignement tertiaire et professionnel.⁵

En général, les auteurs de ces divers rapports nationaux semblent avoir eu un accès assez facile aux comptes rendus descriptifs des dépenses disparates des gouvernements et des organismes donateurs pour l'éducation formelle. Les documents du ROCARE ne précisent pas toutefois dans quelle mesure le public peut examiner l'information sur les affectations les plus récentes de l'État et des organismes donateurs pour l'éducation. Le fait que les preuves les plus détaillées des dépenses en éducation se retrouvent dans des rapports commandés officiellement laisse supposer que cette information ne sera peut-être pas aussi facilement accessible pour une enquête indépendante.

3. Critiques de l'aide internationale

Plusieurs études remarquées dans les documents du ROCARE ont critiqué sévèrement le déploiement de l'aide étrangère pour les systèmes d'éducation africains. Accordée de façon générale sous forme de projets importants, l'aide extérieure à l'éducation nationale provient de nombreux organismes bilatéraux et multilatéraux; elle sert de façon typique à atteindre un ensemble d'objectifs quantitatifs et qualitatifs exhaustifs dans le cadre d'échéanciers préétablis. Malheureusement, cette forme d'aide a nui aux buts déjà énoncés de créer des capacités à long terme pour développer et améliorer en même temps la qualité de l'éducation nationale. Le Togo par exemple harmonisait rarement la planification et l'administration de l'aide extérieure pour l'éducation jusqu'à ces derniers temps, et n'apas vraiment cherché pour intégrer les projets d'aide aux activités permanentes du ministère.⁶ Les conditions rattachées à l'aide fournie pour l'éducation (c'est-à-dire le besoin d'acheter des manuels et de compter sur les conseillers techniques des pays donateurs particuliers) assujettissaient les politiques éducatives et l'allocation ultérieure des ressources aux intérêts et aux programmes des différents donateurs, plutôt qu'au besoin du développement cohésif du système d'éducation du Togo. On a noté ailleurs que l'aide étrangère versée pour l'amélioration de l'éducation, malgré l'importance de sa contribution, n'a pas amélioré de façon appréciable l'état général et la qualité de l'éducation africaine.⁷

De telles critiques, découlant de la recherche menée au cours des années 1980, ont sans doute contribué aux initiatives visant à améliorer la consultation et la collaboration avec les donateurs, le meilleur exemple en est sans doute la création des groupes de travail Bailleurs de fonds pour l'éducation en Afrique.⁸

4. Financement de l'éducation par la communauté et le foyer

Ces dernières années, l'aide extérieure et les dépenses des gouvernements n'ont pas réussi à maintenir le niveau d'expansion éducationnelle des deux premières décennies qui ont suivi l'indépendance officielle de la plupart des états membres du ROCARE. Aujourd'hui, à la suite des mesures d'ajustement structurel, presque tous les espoirs d'assurer une éducation publique universelle ont été anéantis. Cette situation financière modifiée a mené les chercheurs à se pencher sur d'autres dimensions de l'administration et du financement de l'éducation. Bien qu'à l'heure actuelle on n'ait pas encore d'idée générale des nombreux coûts de l'éducation en Afrique occidentale et centrale (c'est-à-dire

les dépenses financières directes, l'apport de temps et main-d'oeuvre, et les coûts de renonciation à long terme), le champ grandissant de l'enquête indiquée dans les documents du ROCARE a donné lieu à deux révélations. Premièrement, les coûts réels de l'éducation ont augmenté sans cesse, du moins depuis le début des années 1980. Il en est résulté des pressions sur divers secteurs de la société civile en vue de compléter le financement de l'éducation par le gouvernement et, notamment, d'absorber plusieurs des coûts récurrents de l'éducation.⁹ Deuxièmement, un certain nombre d'études de cas ont apporté des preuves disparates qui indiquent, que dans plusieurs régions, le maintien et l'amélioration de l'éducation dépendent déjà fortement de l'appui répété des parents et des communautés locales. En plus de signaler d'autres avenues d'études, la recherche présentée dans les documents du ROCARE pourra donner raison aux décideurs d'attendre avant de se prononcer sur les mérites de réduire de façon appréciable les dépenses gouvernementales en éducation.

Alors qu'il y a encore peu d'évidence empirique sur les dépenses locales et non gouvernementales en éducation, les premières analyses des structures du financement de l'éducation et les divers niveaux et modes de participation à l'intérieur de ces structures configurées sans trop de rigueur laissent supposer que le soutien à l'égard de l'éducation varie grandement dans les différentes localités. De fait, les études sur les dépenses communautaires organisées démontrent que non seulement le financement local et non gouvernemental varie énormément d'une région à l'autre, mais que, dans plusieurs collectivités, le soutien *collectif* pour les coûts récurrents de l'enseignement semble souvent négligeable.¹⁰ Les constatations laissent supposer également que l'introduction périodique d'écoles coopératives ou d'écoles professionnelles rurales, dont le but déclaré est d'associer l'apprentissage à la production, n'ont pas répondu, et ce de façon régulière, aux attentes génératrices de produits. Le Bénin en 1975 avait prédit qu'on pourrait s'attendre que les écoles coopératives financent 20 % des dépenses scolaires non salariales; bien au contraire, les preuves ont démontré que la partie des revenus produits ne représentait que 0,5 % des dépenses d'exploitation non salariales.¹¹

Malgré des preuves qui indiquent que le soutien global de la collectivité pour l'enseignement peut être inférieur à ce qu'on a souvent supposé, les résumés de la recherche dans les documents du ROCARE démontrent que les parents à l'occasion se donnent beaucoup de peine pour garder leurs enfants à l'école. La contribution documentée des parents se traduit par du matériel pour l'infrastructure, de la main-d'oeuvre pour la construction et de l'argent pour des dépenses telles que les droits de scolarité, les uniformes, les manuels et les fournitures scolaires, l'alimentation, l'hébergement et le transport.¹² Les

études sur le financement par la collectivité semblent dire qu'une bonne partie du soutien matériel et financier local de l'enseignement est de fait un soutien discret du *foyer*, et que la différence est très grande compte tenu de la situation économique et de la prise de décision par chaque famille.¹³ En effet, alors que le soutien pour l'école locale a atteint son maximum dans certaines régions, d'autres demandes de financement deviennent un élément clé pour expliquer le décrochage scolaire et la baisse de l'inscription.¹⁴ Les documents du ROCARE laissent donc entendre qu'il faut plutôt considérer l'idée du financement local ou communautaire des écoles comme étant un financement par les parents ou la famille, et que toute recherche future devrait examiner plus à fond les différentes ressources et les processus de raisonnement sous-jacents à l'intérêt du *foyer* et à son appui en faveur de l'école locale.

5. Administration de l'éducation au niveau communautaire : Un coup d'œil sur les comités des parents d'élèves (CPE)

La notion de communauté fait partie intégrante du lexique commun de l'éducation et du perfectionnement. On peut dire en général qu'elle fait allusion à différents groupes de personnes locales ayant des intérêts communs. Ces intérêts servent alors de base à une action collective visant le bien-être des membres de tous les groupes de la communauté. Au-delà de cette compréhension plutôt générique, toutefois, l'utilisation de la notion de *communauté* manque souvent d'élucider les complexités des relations sociales dans des situations particulières.¹⁵ Les documents du ROCARE ne mentionnent pas une étude particulière de la composition des communautés ni la dynamique des actions locales de collaboration axées sur des buts communs, mais le réseau national béninois dit que toute recherche sur la participation de la collectivité à l'égard de l'école exige au préalable une définition précise et exhaustive de cette collectivité à l'intérieur de son contexte historique et culturel particulier.¹⁶ Étant donné l'intérêt croissant pour la participation locale à l'administration de l'éducation, cet argument est pertinent pour deux raisons. Tout d'abord, pendant des années, les gouvernements africains et les organismes donateurs internationaux ont parlé avec éloquence de l'importance de l'école pour les communautés locales, et de l'appui de la communauté locale pour assurer une bonne qualité de l'éducation. Mais à part la recherche qui évoque les différents types d'apport de capital (matériel, équipement et main-d'oeuvre pour la construction de l'école), que les communautés fournissent maintenant inmanquablement pour les écoles locales de l'Afrique occidentale et centrale, les documents du ROCARE laissent entendre que peu de chercheurs en éducation dans la région ont examiné à fond la nature très

différente et changeante des communautés en Afrique subsaharienne. On parle peu de la dynamique de la participation de la communauté à la *gestion* quotidienne des écoles.

Il y a toutefois une exception apparente à ce manque de connaissances. Un certain nombre de thèses et de *mémoires* d'étudiants offrent des comptes rendus descriptifs pouvant s'avérer utiles sur les *comités des parents d'élèves*.¹⁷ Ces études, menées pour la plupart à l'University of Cape Coast au Ghana, comportent des observations inédites des étudiants-chercheurs eux-mêmes. Les visites sur place ont apparemment été complétées par des entrevues avec les dirigeants communautaires et des enseignants et, à l'occasion, par la diffusion de questionnaires. Malheureusement, il n'y a pas moyen de nous assurer de la comparabilité relative de ces études, puisque les documents du ROCARE ne donnent que peu de renseignements sur le nombre de personnes interviewées et de questionnaires compilés. Selon les apparences toutefois, ces études semblent démontrer un genre de mobilisation communautaire lorsque les écoles de village sont tout d'abord proposées et établies. Dans la plupart des cas, cette mobilisation se traduit par un travail collective pour la construction de l'école et par une collecte de fonds pour les dépenses initiales d'exploitation. Avec le temps cependant, la participation locale active aux activités de l'école tend à faire place à une présence réduite aux réunions du comité des parents d'élèves et par une baisse de l'engagement des parents aux activités de ce comité. Les preuves s'accumulent au Ghana, par exemple, qui laissent supposer qu'à la fin des années 1980, plusieurs communautés ghanéennes ont connu la fin des comités des parents d'élèves comme groupes locaux viables, quoique les rapports officiels de district ne le reconnaissent pas toujours directement.¹⁸

On explique de plusieurs façons cet enthousiasme initial organisé devenu par la suite un désintéressement collectif pour les affaires scolaires. Dans tous les cas, on dit qu'en général, les comités des parents d'école sont censés jouer un rôle d'appui et de réaction plutôt qu'un rôle d'orientation des affaires scolaires. D'ordinaire, les décisions relevant de ces comités portent sur la *façon* d'organiser le soutien plutôt que de savoir *quoi* soutenir et *pourquoi*.¹⁹ Malgré les nombreuses déclarations du gouvernement au sujet des responsabilités que les familles et les collectivités doivent assumer à l'égard de l'éducation publique locale, ce sont les éducateurs professionnels, et non les parents et les dirigeants locaux de la communauté, qui contrôlent et gèrent l'administration routinière de l'école, la détermination du programme d'études et des horaires, l'engagement et le placement du personnel enseignant et les processus d'évaluation. À plusieurs égards, ceci semble être dû à une incapacité commune ou à une non-disposition des fonctionnaires de l'école locale à céder

l'autorité nécessaire pour engager la participation des parents à la prise de décisions relative à l'éducation.²⁰ Une étude a laissé entendre que la participation minimale des parents aux affaires de l'école découle directement d'un manque d'animation communautaire et de formation portant sur le rôle dirigeant pour le personnel enseignant et les directeurs d'école.²¹

Le manque de responsabilité du personnel de l'école a également été cité comme une cause sous-jacente au peu d'importance des comités des parents d'école. Dans le cadre typiquement hiérarchique des systèmes d'éducation nationaux, le personnel enseignant doit officiellement rendre compte à ses supérieurs du ministère plutôt qu'aux personnes locales dont les enfants sont ses élèves. Les comités ont donc des moyens très limités de punir les enseignants et les directeurs d'école pour la manque de qualité de l'enseignement, l'absentéisme, et pour les autres formes de conduite non professionnelle.²² En retour, ce manque de responsabilité discrétionnaire dans la gestion des affaires locales de l'école semble avoir convaincu les gens de plusieurs régions que l'école préoccupe d'abord l'État et, une fois que les communautés ont dépensé des efforts collectifs pour *établir* les écoles locales, le gros des dépenses récurrentes devrait émaner de façon appropriée de l'État.²³

On explique aussi l'inefficacité apparente de plusieurs CPE à partir de preuves que les parents sont de plus en plus désenchantés du processus et des résultats de l'enseignement lui-même. D'une part, les coûts d'opportunité privés de renonciation pour envoyer les enfants à l'école augmentent de façon régulière.²⁴ D'autre part, dans plusieurs régions, les élèves sont incapables de réussir les examens d'entrée à des études supérieures; ils se retrouvent (et leurs parents) avec des aspirations frustrées et devant un triple choix plutôt absolu : passer une autre année à se préparer à reprendre leurs examens, essayer de trouver d'autres occasions de s'instruire, quoique celles-ci tendent à être rares pour la plupart des étudiants expulsés, ou décider d'abandonner complètement les études. En choisissant cette dernière solution, leurs chances se limitent souvent à demeurer dans leur communauté et avoir peu d'occasions d'emploi ou de tendre vers un avenir qui de plus en plus est incertain pour les jeunes dont l'éducation est peu poussée.²⁵ En outre, comme la preuve est de plus en plus grande que le rendement socio-économique (d'ordinaire sous la forme d'un emploi dans le secteur public) des personnes qui ont un diplôme d'école semble avoir diminué de façon dramatique depuis dix ans, un investissement privé en éducation est devenu une entreprise incertaine pour un nombre croissant de familles. On s'attend aujourd'hui à ce que l'école, un établissement de l'État qui, dans le passé, offrait des avantages aux élèves et à leurs familles, et ce, à des frais directs minimes pour eux, devienne davantage un établissement *communautaire* (qui est plus vigoureusement appuyé par les gens locaux), mais

qui maintenant, paradoxalement, offre moins d'avantages et entraîne plus de frais pour les familles. Tout comme l'attrait de l'éducation se fait de moins en moins fort chez plusieurs parents, de même leur intérêt pour le CPE et les invitations à appuyer l'école locale.²⁶

Il faut bien admettre que le nombre limité d'études ayant examiné les CPE brosse un tableau plutôt sombre de la participation civile aux affaires de l'école, mais ce n'est pas toute la recherche citée dans les documents du ROCARE qui en tire des conclusions négatives. Une étude ghanéenne a révélé un fort niveau de collaboration entre les enseignants et les parents, alors que les CPE contribuaient effectivement à la résolution des nombreux problèmes scolaires.²⁷ Un autre rapport de recherche aurait fait état d'un lien démontrable entre l'appui des enseignants pour une participation active des élèves à l'administration des écoles secondaires et une incidence réduite de l'indiscipline et de la mauvaise gestion de l'école.²⁸

Il est clair, bien sûr, vu que les preuves disponibles sur les CPE et sur la participation de la collectivité à l'administration de l'école locale varient selon le cas (et surtout au Ghana) et que les généralisations régionales à cet égard sont toujours plutôt spéculatives.

6. Prescriptions pour l'élaboration de politiques et pour la recherche

La plupart des études sur le financement de l'éducation examinées dans les documents du ROCARE sont diagnostiques et prescriptives; elle visent précisément à compiler les données sur les sources et sur l'allocation des fonds pour l'éducation et à proposer des recommandations de politiques. Les prescriptions pour l'élaboration de politiques se regroupent d'ordinaire en trois catégories :

a. Augmentation et diversification du financement

Certains chercheurs disent que les gouvernements devraient augmenter davantage leur engagement financier envers l'éducation.²⁹ D'autres croient que le secteur privé et les communautés locales doivent offrir d'autres modes de financement et que la mobilisation des grands secteurs de la société civile à l'appui de l'éducation doivent dorénavant être l'initiative clé en matière de politique.³⁰

b. Une réaffectation des fonds à différents niveaux et genres d'enseignement

On a noté précédemment que certaines études concluent que le financement par l'État et l'assistance financière extérieure ont été trop fortement déviés en faveur de l'enseignement professionnel formel et l'enseignement tertiaire qui, tous deux, représentent une portion relativement petite de l'effectif des systèmes d'éducation formelle.³¹ Étant donné qu'indirectement il en résulte que les foyers assument une charge disproportionnée et sans cesse grandissante des coûts non salariaux au niveau de l'enseignement primaire et secondaire général, les auteurs de ces études prônent un plus grand équilibre. Bref, il faut une plus grande partie des fonds de l'État et des organismes donateurs à l'enseignement secondaire et de base pour alléger plusieurs budgets de foyer déjà utilisés à leur maximum. En retour, le secteur privé et les foyers riches (ceux dont les enfants ont le plus de chances de réussir au niveau tertiaire) devraient accorder plus d'appui à l'enseignement professionnel et à l'enseignement tertiaire.³²

c. Une gestion plus efficace des modalités et des niveaux actuels de financement de l'éducation

L'administration des ressources pédagogiques actuelles est une question critique du financement de l'éducation, que l'on oublie souvent à la suite de remontrances répétées au sujet du manque chronique de ressources pour l'éducation.³³ Mais, à part de critiquer l'assistance internationale pour l'éducation, on a fait peu de recherche approfondie nationale dans ce domaine. Une étude au Burkina Faso démontre que la planification nationale de l'éducation et l'établissement des priorités ont été marqués par une incertitude politique et une incapacité à analyser des politiques. Il n'a pu qu'en résulter une pauvre coordination et une mauvaise gestion des finances de l'éducation.³⁴ Ce genre d'évaluation fait que les demandes de dépenses accrues pour l'éducation seraient plus irrésistibles si elles étaient précédées d'une étude approfondie des pratiques actuelles de gestion des fonds publics et privés pour l'éducation. La recherche pour une gestion financière optimale est devenue aussi importante que le besoin de mobiliser de plus grandes ressources pour l'éducation.³⁵

Les recommandations relatives au financement de l'éducation émanent en général d'études diagnostiques ayant peu ou pas de cadre théorique. Cela vaut également pour les prescriptions axées sur l'administration de l'éducation et sur les aspects de la participation de la collectivité aux activités scolaires. Peu

de ce travail semble être fondé sur la théorie. Plusieurs études par exemple semblent critiquer les états africains qui ont maintenu un contrôle centralisé qui donc va à l'encontre de l'adoption officielle de la participation des parents et de la collectivité à l'éducation locale. Par contre, les documents du ROCARE démontrent que les auteurs de ces études concluent en général en recommandant des mesures qui impliquent une intervention continue de l'État central. Ils recommandent : a) d'améliorer l'image de l'école en persuadant les parents que l'éducation formelle est beaucoup plus qu'une préparation à la sélection pour la fonction publique;³⁶ b) d'augmenter la formation en cours d'emploi des enseignants, l'accent étant mis sur les méthodes de mobilisation de la communauté et sur les techniques de négociation;³⁷ c) de réduire les coûts privés de l'éducation que plusieurs foyers ne peuvent pas payer ou hésitent à payer;³⁸ d) d'encourager une plus grande participation des femmes à l'éducation formelle et réduire le nombre d'obstacles sociaux et institutionnels empêchant les jeunes filles enceintes et les jeunes mères de poursuivre leurs études;³⁹ e) d'introduire une réforme du programme d'études, p. ex. en utilisant les langues nationales comme principal moyen d'enseignement et l'adoption de formes participatives de pédagogie centrées sur l'enfant;⁴⁰ et f) de décentraliser certaines facettes de l'administration et de la formation, et coordonner l'élaboration de formes complémentaires d'enseignement — p. ex. la langue arabe et l'école islamique, diverses écoles confessionnelles chrétiennes, et des écoles privées exigeant des droits de scolarité.⁴¹

Dans toutes ces propositions, on s'attend à ce que les états africains jouent un rôle important de décideurs et de facilitateurs. Mais, à moins d'avoir une vue d'ensemble théorique explicite de l'état africain, les conclusions de la recherche sur le financement de l'éducation et sur l'administration scolaire présentées dans les documents du ROCARE ne peuvent pas aborder l'effet que pourraient avoir les initiatives recommandées par l'État relatives à une administration scolaire non gouvernementale plus participative. Certaines études du ROCARE ont apporté un diagnostic général des complexités et des problèmes que pose la participation de la collectivité à la gestion de l'école locale, mais les arguments qui s'ensuivent en vue d'une réaction plus allégée de l'État à une contribution possible de la collectivité laissent supposer que certaines de ces études peuvent renfermer des faiblesses conceptuelles inhérentes.

L'étude externe résumée dans la revue béninoise du ROCARE fait exception au manque de réflexion théorique. Financée par l'UNESCO et par le PNUD, l'étude souligne le monopole de l'État à l'endroit du système scolaire comme étant au coeur de la crise du financement de l'éducation.⁴² Tout comme les gouvernements centraux en Afrique occidentale et centrale ont tenté de monopoliser la gestion des économies nationales, ils ont de même exercé un

contrôle serré sur l'éducation formelle. Les écoles privées et les écoles confessionnelles ont été découragées, et la contribution des foyers locaux se limite principalement à fournir des ressources additionnelles, et non pas à influencer de façon importante l'administration et le contenu de l'enseignement. Seuls les syndicats d'enseignants professionnels ont eu une grande influence sur l'éducation, mais cette influence se limite surtout à une position défensive au nom des intérêts des enseignants. Exception faite de la construction d'écoles enthousiaste du début, la classe ouvrière ne s'est jamais vraiment longuement sentie «propriétaire» de l'éducation, parce qu'en général, on ne l'encourageait pas. De ce point de vue, la crise financière actuelle de l'enseignement est parallèle, et se rapproche étroitement de la situation critique des économies nationales dont les secteurs privés n'ont pas réussi à croître à cause de l'État qui contrôle strictement l'activité commerciale. En effet, la stagnation économique et un système d'éducation appauvri sont tous deux directement liés à la crise de l'état lui-même en Afrique occidentale et en Afrique centrale.⁴³

7. Méthodologie de la recherche

Les documents du ROCARE ne présentent qu'une vue d'ensemble de la recherche nationale en éducation, mais le résumé de la recherche sur le financement et l'administration de l'éducation fait allusion aux défauts fondamentaux dans les méthodes de conception et de méthodologie. Alors qu'un certain nombre d'études semblent avoir présenté des données compilées, la plupart semblent ne pas pouvoir bien élaborer les méthodes de collecte des données et les techniques analytiques. On ne peut pas accepter les listes de statistiques gouvernementales compilées comme étant uniformément fiables. Il ne faudrait pas non plus considérer comme valides les preuves recueillies lors d'entrevues et de la diffusion de questionnaires à moins d'avoir une description détaillée des techniques d'échantillonnage, des sélections des indicateurs et des ajustements en cas de biais. Souvent aussi, il semble que les paramètres de la recherche sont tels que les conclusions ne peuvent servir de base à une généralisation fiable. Et qui plus est, étant donné la recherche variée et l'orientation surtout descriptive, il est difficile d'essayer de faire des comparaisons valables. Les données bibliographiques limitées et désuètes nuisent en outre à la valeur de la recherche, tout comme le manque de références transnationales dans la région; cela dénote à quel point les chercheurs en éducation de l'Afrique occidentale et centrale connaissent peu les intérêts et le travail l'un de l'autre.

8. Secteurs de recherche future

Les documents du ROCARE montrent qu'il reste beaucoup de recherches à faire sur le financement et l'administration de l'éducation, et notamment à la lumière des changements structurels imminents. Deux secteurs d'études nous semblent exiger beaucoup plus d'attention qu'auparavant.

a. Examens comparatifs approfondis de la participation de la communauté à l'éducation

Il se peut que l'on continue d'essayer d'écartier les coûts de l'éducation des gouvernements centraux; or, il faut absolument une micro-enquête sur i) les coûts de renonciation des foyers et les équations de rentabilité de l'éducation de chaque enfant (p. ex. l'enfant aîné par opposition aux enfants plus jeunes; les garçons par rapport aux filles), ii) les facteurs influant sur les décisions des foyers et les contributions particulières des intervenants clés du foyer à l'éducation des enfants, et iii) les facteurs qui facilitent ou qui nuisent au financement communautaire organisé des écoles locales (p. ex. la contribution des associations de parents, les groupes d'anciens, etc.). En outre, les études devraient évaluer l'attitude changeante de la communauté à l'égard des options actuelles de l'éducation des enfants, des aspirations changeantes des parents pour leurs enfants, et des nouveaux modes d'organisation des parents et de la communauté. Non seulement cette recherche peut-elle servir aux décideurs du gouvernement, mais elle peut aussi aider à renseigner le nombre croissant d'intervenants non gouvernementaux qui contribuent directement à l'éducation fondamentale des enfants et des jeunes.

b. Étude du financement des programmes d'éducation non formelle

Parce que la plupart des dépenses d'enseignement du gouvernement et des organismes donateurs sont consacrées au maintien des systèmes scolaires officiels, les chercheurs nationaux auront porté très peu d'attention à l'administration et au financement de l'éducation non formelle. Ce sera sans doute un secteur d'étude très productif, parce que, entre autres, l'éducation fondamentale non formelle est de plus en plus considérée comme une bonne solution de rechange sérieuse pour les jeunes incapables d'avoir accès à l'école ou que l'école n'a pas préparés à la vie.⁴⁴

Ouvrages cités

¹ MEPD/DER, *Coûts et financement de l'enseignement — analyse 1969-1978, projection 1978-1987*, rapport administratif, Bénin, 1979.

J.-B. Rasera, *Coût et financement de l'éducation au Bénin*, rapport de consultation, Bénin, 1986.

M. Carnoy et M. Agonsanou, *Coûts et financement de l'éducation au Bénin*, UNESCO/PNUD, Bénin, 1990.

MEMS/CNBU, *Conférence mondiale pour l'éducation pour tous — sociétés en crise et éducation : perspectives*, Unicef, Bénin, 1989.

J. P. Jarousse et A. Mingat, *Financement et politique de l'éducation au Burkina Faso*, Banque mondiale, Burkina Faso, 1987.

J. Houghton, *Financement et réforme de l'éducation au Mali*, IPN, Mali, 1986.

SEDES, *Coût de l'enseignement primaire en Afrique, le cas du Togo*, rapport administratif, Togo, 1966.

UNESCO et Banque mondiale, *Finances, planification et gestion de l'éducation (Cameroun)*, rapport administratif, Cameroun, 1984.

² N. J. Belem, *Le financement de l'éducation en Haute-Volta*, mémoire, ESSEC, Burkina Faso, 1981.

D. P. Dougna, *Financement de l'éducation au Togo : Tendances et évolution*, IPE, Togo, 1987.

Rasera, 1986.

³ S. C. Minoungou, *Les coûts de l'enseignement primaire et secondaire*, mémoire, Université de Ouagadougou, Burkina Faso, 1987.

MEPD/DER, 1979.

UNESCO et Banque mondiale, 1984.

⁴ Carnoy et Agonsanou, 1990.

F. Tiema, *Coûts et financement de l'enseignement technique*, mémoire, ENAM, Burkina Faso, 1986.

A. Kpandenou, *Recensement quantitatif et qualitatif des bibliothèques scolaires dans l'enseignement du 1^{er} degré au Togo*, mémoire, DIFOP, Togo, 1981.

⁵ Carnoy et Agonsanou, 1990.

S. Sani, *Coût et financement de l'enseignement technique au Burkina Faso : exemple de la ville de Ouagadougou*, mémoire, Université de Ouagadougou, Burkina Faso, 1988.

⁶ Dougna, 1989.

⁷ ROCARE Bénin, *Rapport national sur l'état de la recherche en éducation*, Bénin, 1991, p. 21-23.

⁸ Voir aussi K. Namuddu et J. M. S. Tapsoba, *The Status of Educational Research and Policy Analysis in Sub-Saharan Africa: A Report of the DAE Working Group on Capacity-Building in Educational Research and Policy Analysis*, CRDI, Ottawa, 1993.

⁹ MEMS/UNESCO, *Micro-étude des coûts et financement des enseignements moyens général, technique et professionnel*, Bénin, 1987.

DGPE, «Assistance à l'éducation» programme architectural des ENI de Togoville, Notsé, Lama-Kara, rapport administratif, Togo, 1978.

¹⁰ S. Camara, *Attitude des parents face à l'école malienne (autofinancement)*, mémoire, ENS, Mali, 1987.

MEPD/DEP, 1979.

MEMS/CNBU, 1989.

¹¹ Rasera, 1986.

¹² B. S. Cissé, *Les associations de parents d'élèves au Mali : leurs perceptions sur l'école, sur leurs rôles et sur leurs responsabilités dans le système scolaire malien*, rapport IRFED, Mali, 1984.

H. Y. Kyei, *The role of parents in financing elementary education in the Tema township*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1987.

L. Bela, *Natalité, coût et financement de l'éducation au Cameroun : l'exemple des lycées et collèges de la ville de Yaoundé en 1987/1988*, ISSEA, Cameroun, 1989.

P. Ouedraogo, *Étude de rentabilité relative au fonctionnement des établissements scolaires privés non conventionnels*, SYNEPEL, Burkina Faso, 1983.

DGPE, *Le coût de l'éducation au Togo : participation des parents*, rapport administratif, Togo, 1974.

Jarousse et Mingat, 1987.

MEPD/DEP, 1979

Rasera, 1986.

UNESCO/Banque mondiale, 1984.

¹³ DGPE, *Études et recherches sur les tendances de la planification de*

l'éducation et des constructions scolaires, rapport administratif, Togo, 1983.

S. Ouedraogo, *The Political Economy of the Relationships between Formal and Nonformal Education: Exploring Cost-Effectiveness from Burkina Faso*, thèse Ph.D., SUNY Buffalo, Burkina Faso, 1993.

Kyei, 1987.

¹⁴ IPN, *Étude de la demande d'éducation en milieu rural au Mali*, rapport administratif, Mali, 1989.

Bela, 1989.

Ouedraogo, 1993.

¹⁵ R. Maclure, «Misplaced Assumptions of Decentralization and Participation in Rural Communities: Primary School Reform in Burkina Faso», *Comparative Education*, vol. 30, n° 3, 1994, p. 239-254.

¹⁶ ROCARE Bénin, 1991.

¹⁷ A. Dogo et D. Allahare, *Les parents et l'enseignement préscolaire au Togo*, mémoire, INSE/UB, Togo, date non indiquée.

A. M. Seidu, *The need for parent-teacher associations (PTA) for special education schools in Ghana*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1986.

A. Amadu-Mahama, *A study of parent-teacher associations' participation in the administration of first cycle schools in Tamale*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1987.

C. Bediako-Adu, *The effects of parent-teacher co-ordination on the education of children in the Assin Area*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1987.

S. K. Agunu, *The role of parent-teacher associations in local school management (A case study of Michel Camp schools, Tema)*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1989.

Cissé, 1984.

¹⁸ A. M. Seidu, *The need for parent-teacher associations for special education schools in Ghana*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1986.

S. A. Kadingdi, *The effects of parent-teacher associations (PTAs) on the education of children in first cycle institutions in the Navrongo district*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1988.

¹⁹ D. Odurose-Kwarteng, *Community participation in the junior secondary school implementation programme with special reference to the Sekyere education*

district in Asante region of Ghana, thèse de maîtrise en éducation, University of Cape Coast, Ghana, 1991.

²⁰ Amadu-Mahama, 1987.
Agunu, 1989.

²¹ Odurose-Kwarteng, 1991.

²² I. K. Amofah, *The development of community schools in the Assin area*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1987.

²³ P. Abaidoo, *The role of the local community in the promotion of education*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1985.

²⁴ Bela, 1989.
Ouedraogo, 1993.

²⁵ RYRR, *Adéquation Formation-Emploi*, étude non publiée, Togo, 1981.

²⁶ Bediako, 1987.
Kadingdi, 1989.
Agunu, 1989.

²⁷ P. K. Gylime, *The role of parent-teacher associations in the education of the Ghanaian child — a study of first cycle schools in the Kintampo education district*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1986.

Voir aussi : B. S. Cissé, 1984.

²⁸ F. O. Asare, *Student participation in school administration: a comparative study*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1987.

²⁹ E. B. Nhoh, «Les problèmes de la scolarisation en Afrique vus du Cameroun», dans *La quête du savoir*, Université de Montréal, Cameroun, 1982.
IPN, 1989.
Minoungou, 1987.

³⁰ États généraux de l'éducation, *Financement, gestion et revalorisation de la fonction enseignante : Rapport de la Commission*, Bénin, 1990.
DGPE, 1983.

- ³¹ MEMS/UNESCO, *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : Perspectives de l'UNICEF Cotonou*, rapport administratif, Bénin, 1987.
MEPD/DEP, 1979.
- ³² Haughton, 1986.
IPN, 1989.
Jarousse et Mingat, 1987.
- ³³ ROCARE Bénin, 1991.
- ³⁴ Jarousse et Mingat, 1987.
- ³⁵ ROCARE Bénin, 1991.
- ³⁶ IPN, 1989.
- ³⁷ Odurose-Kwarteng, 1991.
- ³⁸ IPN, *Étude de la demande sociale d'éducation en milieu rural au Mali*, rapport administratif, Mali, 1988.
Carnoy et Agonsanou, 1990.
- ³⁹ M. B. Kabore, *La scolarisation des filles au Burkina Faso 1986*, mémoire, Université de Bordeaux, 1986.
A. Koné, *Éducation et formation féminines au Mali : de l'exclusion scolaire à l'intégration sociale*, thèse, Université de Bordeaux/DNAFLA, Mali, 1987.
- ⁴⁰ L. J. Calvet, *Évaluation des classes expérimentales en bambara dans la région de Ségou*, rapport administratif, DNAFLA/IPN, Mali, 1988.
J. P. Hutchinson, A. Diarra et J. Poth, *Évaluation de l'expérimentation en langues nationales dans l'enseignement fondamental en République du Mali*, rapport administratif, IPN, Mali, 1990.
- ⁴¹ A. Traoré, *Initiative privée catholique d'éducation en pays Senoufo*, mémoire, ENS, Togo, 1977.
O. Coulibaly, *Aux limites de l'enseignement public : Des nouvelles voies d'éducation pour le Mali*, mémoire, ENS, Mali, 1990.
Ouedraogo, 1983.
UNESCO et Banque mondiale, 1984.
- ⁴² Carnoy et Agonsanou, 1990.

Négligée et sous-estimée

⁴³ Kyei, 1987.
Haughton, 1986.

⁴⁴ Ouedraogo, 1993.

44

Chapitre 3

Apprentissage et attrition dans les systèmes d'éducation formelle :

Facteurs influant sur le contenu, la qualité et l'efficacité

1. Introduction

Les documents du ROCARE couvrent plusieurs domaines de recherche axés sur l'apprentissage des élèves dans les écoles — le contenu des programmes d'études, la qualité de l'apprentissage reflétée dans le rendement de l'élève et l'efficacité de l'apprentissage. L'apprentissage des élèves couvre non seulement ces facteurs qui influent sur différents niveaux d'apprentissage en salle de classe et des niveaux de rendement, mais aussi les déterminants connexes du redoublement des élèves et le départ prématuré de l'école. Bref, la recherche brosse un tableau désolant — un ensemble de problèmes dans les écoles et les communautés qui ont contribué à une diminution fondamentale de la qualité de l'éducation dans les écoles publiques.

2. Apprentissage et rendement en salle de classe

Les documents du ROCARE donnent une vue d'ensemble de l'énorme recherche effectuée sur l'apprentissage et le rendement en classe dans une variété de matières. La plupart de cette recherche, effectuée par des étudiants de l'enseignement tertiaire, est rapportée dans leurs thèses et *mémoires* non publiés. Les documents du ROCARE attestent que presque toutes ces études ont nécessité du travail en salle de classe où une partie ou toutes les méthodes suivantes ont été utilisées : a) observations du travail de l'enseignant et de

Négligée et sous-estimée

l'élève; b) l'administration des questionnaires et de tests d'aptitudes; et c) des entrevues avec les directeurs d'école et les enseignants et, à l'occasion, avec des parents et des élèves. Voici un résumé sélectif des études qui se sont penchées sur les facteurs influant sur l'apprentissage de l'élève et son rendement dans différentes matières.

a. Lecture

Deux études notées dans les documents du ROCARE portent sur les habitudes et les aptitudes des élèves pour la lecture. Au Ghana, Tettey a testé la compétence d'élèves sourds du primaire pour la lecture, et cette compétence s'est avérée inférieure aux normes prévues. Il explique cette faiblesse en lecture notamment par le manque de manuels convenables et d'infrastructure et de matériel appropriés.¹ Au Bénin, Satoguina a étudié les habitudes de lecture d'un groupe d'élèves du secondaire et de l'université.² Il en a conclu que les élèves lisent principalement à des fins d'études, mais qu'ils s'adonnent très peu à lecture de détente. En outre, alors que les échanges de manuels sont communs, seulement 20 % des étudiants d'université interviewés achètent des livres de façon régulière. Les restrictions financières et le peu de lecture de détente sont les facteurs cités comme empêchant l'achat de livres.

b. Orthographe

Deux études, une au Mali et l'autre au Togo, font appel à une série de tests conçus pour examiner l'orthographe des élèves de l'école primaire.³ Les deux séries de tests ont démontré que les aptitudes des élèves à écrire étaient inférieures à la moyenne prévue chez les enfants d'âges et de niveaux de classe semblables. À partir d'entrevues et de questionnaires subséquents, les deux études ont indiqué plusieurs facteurs pouvant retarder l'avancement des élèves au niveau de l'écriture. Entre autres, citons des classes nombreuses et du matériel didactique inadéquat; le manque de pratique pour écrire, des méthodes d'enseignement pédantes et un environnement pauvre ou inexistant pour étudier à la maison. L'étude togolaise note également qu'à cause de ces facteurs, beaucoup d'enfants semblent manifester peu d'intérêt à améliorer leur aptitude à écrire. Si on extrapole à partir de ces preuves, l'étude laisse supposer qu'en présence d'une série de facteurs qui limitent leurs chances d'apprendre et d'améliorer leurs nouveaux talents, les enfants seront moins motivés à apprendre.⁴

c. Rédaction

Trois études distinctes au Togo apportent des preuves sur les aptitudes des élèves du secondaire pour la rédaction. Dans une étude, des entrevues avec des élèves au sujet d'événements particuliers décrits dans leurs devoirs et une analyse du contenu de ces mêmes travaux démontrent que les élèves ont de la difficulté à relater les événements par écrit. D'après l'auteur, une qualité médiocre de l'enseignement est la cause principale de la faiblesse en rédaction.⁵ Une deuxième étude, comportant des observations de l'enseignement en salle de classe et une analyse des cahiers et des plans de cours des enseignants ont démontré à peu près les mêmes niveaux de compétence faible. Le chercheur a révélé que la faiblesse des élèves pour la grammaire écrite correspondait à une faiblesse semblable des enseignants eux-mêmes et à des méthodes d'enseignement non inspirantes.⁶

On invoque de nouveau la qualité médiocre de l'enseignement dans la troisième étude. Nonon-Kpam a remarqué l'utilisation commune des méthodes d'apprentissage par coeur que les enseignants considéraient apparemment comme des moyens qui permettraient le mieux aux élèves d'absorber les règles du langage.⁷ Quoiqu'il en soit, les possibilités d'apprentissage étaient limitées, parce que les enseignants semblaient rarement corriger le travail écrit des enfants, un exemple du manque général de réactions des enseignants à l'endroit des élèves. Dans le cadre de son étude, Nonon-Kpam a administré une dictée en français aux élèves, et les résultats ont été quelque peu fascinants : les jeunes élèves ont obtenu de meilleurs résultats que ceux plus âgés, les filles l'ont emporté sur les garçons, de même que les nouveaux élèves sur les redoublants. Malheureusement, les documents du ROCARE ne donnent pas l'explication offerte par l'auteur de ces résultats.

En plus de révéler quelques constatations intéressantes au sujet des enfants apprenant à rédiger, ces trois études donnent des exemples de travaux de recherches utiles faites sur le terrain par des étudiants diplômés qui trop souvent malheureusement reposent inaperçus dans les centres de documentation en Afrique occidentale et centrale.

d. Communication orale

Trois études figurant dans les documents du ROCARE portent sur la communication orale des élèves. Au Bénin, Moudachirou a examiné l'utilisation du langage oral chez les élèves et il a réussi à argumenter que c'est l'interaction des constructions grammaticales et des mots opposés qui

caractérisait la structure de la parole au niveau de la langue française et de la langue maternelle.⁸ Amevigbe a également constaté cette «interférence linguistique» et il a démontré comment les élèves du secondaire au Togo s'efforçaient d'apprendre le français par coeur, mais souvent sans en comprendre clairement le sens.⁹ Cette situation était due en partie aux méthodes inefficaces d'enseignement et d'apprentissage, et d'autre part, à l'utilisation quotidienne de l'éwé, la langue maternelle des élèves. La communication spontanée ou imprévue faisait en sorte que les élèves, privés des mots français appropriés, étaient portés à revenir aux mots et aux phrases éwé pour combler les vides. Il était alors évident que les étudiants n'étaient pas à l'aise de communiquer oralement alors qu'il s'efforçaient de s'exprimer en deux formes linguistiques tout à fait différentes.

Il semblerait que les enseignants ne sont pas à l'abri d'une telle «schizophrénie» linguistique. La recherche de Mungah au Cameroun a montré que, les enseignants craignant eux-mêmes les interférences linguistiques, leur utilisation particulière du français de conversation a un effet marqué sur la compétence acquise des enfants à communiquer oralement.¹⁰ Mungah a trouvé que les différences qui existent dans la maîtrise de la langue chez les enseignants influent directement sur la maîtrise relative de la communication orale de leurs élèves.

Le fil thématique commun de ces trois études est la discontinuité frappante entre l'utilisation du français pour l'éducation formelle et l'utilisation des langues maternelles dans la conversation quotidienne. Les auteurs de ces études démontrent que ce qui empêche surtout les élèves d'apprendre, c'est l'utilisation obligatoire d'une langue essentiellement étrangère comme principal moyen d'enseignement au cours des premières années d'école. De fait, les chercheurs ont démontré que lorsque l'éducation formelle se fait dans une langue étrangère à la lingua franca du milieu des enfants, elle peut de fait retarder leur capacité à apprendre.

e. Sciences et mathématiques

Les documents du ROCARE font allusion à quatre études de cas portant sur la compréhension par les élèves des sciences et des mathématiques. De ce nombre, deux études togolaises font état d'un niveau de rendement faible.¹¹ Évaluant l'apprentissage de la physique par l'entremise de tests et d'un sondage, Agbedanu a conclu que les élèves n'avaient qu'une compréhension vague et intuitive des notions de physique. La deuxième étude, un examen des apti-

tudes des élèves de sixième année pour les mathématiques, démontre qu'il y a une corrélation entre une aptitude linguistique faible et des résultats de mathématiques correspondants. Les deux études attribuent le rendement pauvre en sciences et en mathématiques à un enseignement de qualité faible. En examinant de plus près, les enseignants ne semblaient pas maîtriser le programme d'études. Dans les deux cas, on a considéré cela comme une conséquence directe d'une formation scolaire et professionnelle insuffisante. Deux documents de recherche au Sierra Leone traitent en particulier des faiblesses des cours de sciences dans les écoles élémentaires rurales.¹³ Étant donné les pressions financières et démographiques sur les systèmes d'éducation institutionnelle, ces conclusions laissent l'apparition d'un cycle vicieux où les enseignants mal formés transmettent un enseignement moins que satisfaisant aux élèves, dont plusieurs seront recrutés comme enseignants eux-mêmes pour répondre aux exigences d'un système sans cesse croissant d'éducation.¹³

3. Facteurs influant sur l'apprentissage des élèves

Alors que certaines études ont évalué l'apprentissage des élèves dans différentes spécialités du programme d'études, d'autres rapports de recherche se concentrent sur les indicateurs de rendement scolaire global. À cet égard, plusieurs chercheurs se sont fiés aux résultats des examens nationaux pour des preuves empiriques. Les statistiques des examens et le taux de redoublement des élèves sont compilés de façon régulière par les ministères de l'Éducation; ils fournissent des indicateurs pouvant être facilement compilés de la soi-disante efficacité interne des écoles. On lit dans les rapports des ministères et des organismes donateurs et dans de nombreux articles publiés à l'échelle internationale puisant dans les statistiques recueillies par les ministères de l'Éducation africains, que des preuves cumulatives laissent entendre que la qualité générale de l'éducation a diminué ces dernières années. Ils font aussi état du taux élevé de redoublement des élèves, et notamment dans les dernières années du primaire et du secondaire qui sont des étapes critiques alors que les élèves se préparent à des examens finaux très compétitifs. Chose curieuse toutefois, il y a peu de comptes rendus qui offrent une évaluation exhaustive du grand nombre de facteurs influant sur l'apprentissage de l'élève et qui en forcent plusieurs à redoubler une année ou plus du même niveau de classe à cause d'un niveau de rendement sous la moyenne. Néanmoins, l'accumulation de preuves à partir des résumés de recherche dans les documents du ROCARE nous donne une vue d'ensemble utile des éléments déterminants du rendement scolaire des enfants.

a. Facteurs sociaux

Une bonne partie de la recherche dans ce domaine a choisi le contexte familial comme le facteur le plus important influant sur le rendement des élèves et sur leur bonheur relatif à l'école. Voici la gamme des variables familiales critiques citées : la situation économique de la famille,¹⁴ l'alimentation de l'enfant,¹⁵ le niveau d'éducation des parents,¹⁶ l'affection des parents et leur proximité à leur enfants,¹⁷ et les niveaux de connaissances des parents à l'égard des activités de l'école locale et d'appui pour les activités scolaires de leurs enfants.¹⁸ Alors que certaines de ces études semblent indiquer que le succès scolaire des élèves incombe en grande partie directement aux parents, trois études dans les documents du ROCARE mettent en évidence les contradictions culturelles entre l'éducation informelle de la vie familiale, fondée sur les langues, les coutumes et les valeurs sociales traditionnelles, et l'éducation formelle des systèmes scolaires donnée dans les langues métropolitaines, gérée en grande partie par l'État et axée sur les valeurs et les emplois qui ont très peu de relation directe avec la vie dans les collectivités locales.¹⁹ Il n'est donc pas surprenant que dans de nombreuses situations, les deux sphères les plus influentes de la socialisation des enfants — la famille et l'école — ne s'appuient pas mutuellement. Inévitablement, et les preuves semblent le démontrer, il y a un effet négatif sur l'apprentissage des enfants qui en force plusieurs à redoubler une année ou deux à l'école. À part le fait que ces constatations reflètent faiblement l'efficacité de l'éducation formelle, elles laissent supposer qu'il faudrait prioriser de meilleures voies de communication entre les écoles et les parents.²⁰

Quelques études se sont aussi concentrées sur des attributs individuels d'élèves qui influaient sur le rendement scolaire et sur le redoublement. La recherche au Bénin a révélé des caractéristiques affectives comme l'ambition personnelle, les préoccupations à l'égard de l'avenir et le désir de plaire aux enseignants et autres mentors comme étant des éléments variables clés pour déterminer le rendement scolaire.²¹ Ces conclusions sont utiles car, en plus d'avoir une valeur inhérente en tant que résultats uniques de recherche, elles servent également de mise en garde. En plus de l'influence évidente des parents et des familles sur le rendement scolaire des enfants, il ne faut pas oublier les caractéristiques et les attitudes particulières des élèves comme variables de leur succès ou de leur échec à l'école. Il est clair dans les documents du ROCARE qu'il reste encore bien des domaines pour faire des recherches psychopédagogiques dans les écoles africaines.

b. Les effets du genre d'école

Un petit groupe de recherche s'est concentré sur l'effet des différents genres d'écoles sur le rendement scolaire. Par une analyse des résultats des tests et par des entrevues avec les élèves et les enseignants, une étude ghanéenne intéressante révèle que le rendement combiné des élèves dans les écoles non mixtes dépasse le rendement combiné dans les écoles mixtes. Le niveau de rendement dans les écoles de garçons n'était que légèrement meilleur que celui des écoles mixtes, mais celui des écoles de filles était nettement supérieur au niveau de rendement dans les deux autres genres d'écoles.²²

Une autre étude au Cameroun indiquait que l'efficacité qualitative était supérieure dans les écoles privées par rapport aux écoles publiques; cette conclusion était fondée sur une évaluation comparative des résultats d'examens des élèves du secondaire dans les écoles privées et publiques.²³ Malheureusement, cette étude n'explique pas pourquoi les élèves des écoles privées l'ont emporté sur ceux des écoles publiques. On suggère toutefois une réponse possible dans une étude démontrant les corrélations directes entre le rendement scolaire et l'état de l'infrastructure scolaire. La recherche a indiqué, comme il fallait s'y attendre, que le rendement de l'élève en souffre dans des conditions où la construction d'une école n'est que partiellement achevée, où l'infrastructure s'est détériorée et n'est toujours pas réparée et où les écoles n'ont toujours pas le matériel de classe nécessaire ni les bibliothèques.²⁴ Étant donné ces circonstances et les ressources diminuées de l'État, il est plus probable que les écoles privées soient aussi bien — et même plus à l'occasion — équipées que les écoles publiques et que cette situation ait une influence comparable sur le rendement de l'élève.

Une autre recherche a révélé la mauvaise coordination dans différents sous-systèmes de l'éducation formelle comme source d'aliénation de l'élève et de son rendement faible dans les écoles.²⁵ Notamment, le passage de la dernière année du primaire à la première année du secondaire est rendu difficile par un manque de synergie entre les deux sous-systèmes. La discontinuité découlant de différences fondamentales dans le contenu du programme d'études, dans les méthodes d'enseignement, et dans la composition de l'effectif scolaire (parce que les élèves d'une même école secondaire viennent souvent de communautés différentes — et souvent éloignées) a été citée comme une source critique de confusion pour certains élèves, qui entraîne un rendement faible ou un abandon de l'école.

4. Départ prématuré de l'école

En fonction du volume, la recherche sur le départ prématuré de l'école occupe une place importante dans les documents du ROCARE. Ceci s'explique en partie par la disponibilité de données raisonnablement fiables sur l'inscription et sur l'assiduité, collectées annuellement par les ministères de l'Éducation. Ces données sont en grande partie descriptives, mais la recherche cumulative sur les départs prématurés de l'école dans de nombreux pays du ROCARE a démontré que, malgré la forte demande pour l'éducation formelle, toute une gamme de facteurs convaincants en a diminué la qualité en Afrique occidentale et centrale. C'est pourquoi le mécontentement populaire avec l'école s'est accru, et notamment chez les enfants du secteur rural et les enfants pauvres.

Dans l'ensemble, la recherche du ROCARE donne trois facteurs généraux qui provoquent un départ prématuré de l'école.

a. Contraintes et besoins familiaux

La recherche pour expliquer cette séparation entre la famille et l'école a indiqué en général la pauvreté locale et le faible niveau d'études des parents comme les causes du faible engagement des familles à l'éducation à long terme des enfants dans certaines régions. Devant une hausse des coûts de l'éducation et un rendement socio-économique douteux après avoir investi dans l'éducation formelle de leurs enfants, plusieurs parents pauvres et illettrés retirent leurs enfants de l'école primaire après deux ou trois années.²⁶ Aucun des documents du ROCARE n'indique de façon définitive si un tel geste des parents est posé à dessein ou à regret. Plusieurs études concluent par contre que la pauvreté au foyer force souvent les parents à garder leurs enfants hors de l'école pour les faire travailler.²⁷ On a dit précédemment, lorsque les parents connaissent peu les activités scolaires et montrent un intérêt minime dans le rendement de leurs enfants, qu'il est prouvé que les enfants ont tendance à se désintéresser de l'école et sont plus passibles d'abandonner les études que les enfants dont les parents manifestent un engagement véritable à suivre leur progrès scolaire.²⁸ Malheureusement, cette première situation semble être très commune en Afrique occidentale et centrale, en partie à cause du manque d'intégration entre l'école et les communautés locales de plusieurs régions.

b. Impératifs socioculturels et l'éducation des filles

Le taux de départs prématurés de l'école est plus élevé chez les filles que

chez les garçons. Certaines raisons économiques expliquent cette situation, mais la recherche du ROCARE laisse entendre que ce sont souvent les facteurs socioculturels qui sont au coeur de ce déséquilibre des sexes en éducation. Par exemple, les filles et les femmes sont très appréciées pour leur capacité de reproduction et pour leur travail domestique.²⁹ Ni l'un ni l'autre de ces attributs n'exigent de longues études. De même, étant donné que, pour de nombreuses familles, l'éducation est une forme d'investissement en vue d'une sécurité sociale, l'éducation des filles — dont la plupart seront probablement mariées entre 20 et 25 ans — est souvent considérée comme n'en valant pas la peine, puisque le fruit de leur travail profite davantage aux époux ou aux belles-familles qu'aux familles d'origine des femmes.³⁰ D'autres raisons plus draconiennes qui expliquent le départ prématuré des filles de l'école sont liées à des grossesses non désirées,³¹ à des préoccupations au sujet d'avances sexuelles des enseignants,³² et à des mariages forcés des adolescentes.³³

Étant donné ces divers préjugés sociaux au sujet du rôle de la femme dans la société et de l'importance moindre de l'éducation des filles par rapport à celle des garçons, trois études du ROCARE ont laissé entendre que, chez les filles qui fréquentent l'école, des normes socioculturelles très profondes nuisent souvent au développement d'un comportement qui autrement serait nécessaire pour un rendement scolaire — p. ex. lecture en dehors des heures de cours, devoirs réguliers en soirée et expression orale en classe.³⁴ C'est pourquoi des éléments du contexte social semblent encourager les filles à quitter prématurément l'école — encore là un autre exemple de la dichotomie entre les normes locales traditionnelles et les tendances modernisantes évidentes des écoles.

c. Déficiences éducationnelles internes

Des forces à l'intérieur des écoles elles-mêmes précipitent le départ ou l'abandon prématuré des études par les enfants. Un faible rendement scolaire et un redoublement de classe sont les facteurs donnés qui souvent démoralisent les élèves et les amènent à abandonner leur recherche d'un diplôme.³⁵ Il y a aussi des preuves qui laissent entendre que la nervosité d'avoir à écrire un examen final ou l'anticipation de résultats d'examens faibles suffisent pour que certains élèves abandonnent les études.³⁶ Pour de nombreux élèves également, les attitudes et les comportements des enseignants ont une grande influence. Un enseignement de mauvaise qualité, l'absentéisme chez les enseignants, et un exercice malavisé de l'autorité ont été indiqués comme des raisons qui font que les élèves sont malheureux et abandonnent l'école prématurément.³⁷

Négligée et sous-estimée

De même, plusieurs facteurs structurels ont été avancés comme contribuant au décrochage des élèves. Citons entre autres :

- ◆ l'utilisation de langues étrangères comme principal moyen d'enseignement, ce qui (comme on l'a discuté un peu plus tôt) peut être une source de frustration pour certains élèves, et un obstacle constant à leur apprentissage;³⁸
- ◆ un mauvais tracé des écoles, qui entraîne souvent des distances géographiques inévitables entre les écoles, prévenant ainsi certains enfants de se rendre à l'école à pied à tous les jours;³⁹
- ◆ un manque de fournitures et de matériel scolaires, qui nuit à l'enseignement et à l'apprentissage;⁴⁰ et
- ◆ des programmes d'études démodés et inadéquats, laissant ainsi les enfants tout simplement blasés, ou agités, et facilement portés à des activités autres que scolaires.⁴¹

5. Politiques recommandées

Un aspect utile de la recherche du ROCARE a été de déterminer une gamme de facteurs, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, qui, au cours des années, ont de façon régulière diminué la qualité et l'efficacité de l'éducation formelle en Afrique occidentale et centrale. Certains de ces facteurs — et notamment des rendements décroissants de l'enseignement et le manque de participation des parents à l'école — semblent maintenant contribuer à la baisse de l'inscription et au départ prématuré de l'école.⁴² À partir de ces indicateurs d'une baisse en éducation, les rapports de recherche à la fin ont inmanquablement proposé plusieurs possibilités d'action. Les plus communes portent sur la réforme des programmes d'études, vu le besoin évident de rapprocher beaucoup plus la pédagogie des préoccupations sociales et économiques des collectivités locales. Bien qu'elle ait toujours été au coeur des débats depuis l'ère coloniale, la réforme des programmes d'études au centre du discours, à la lumière de la détérioration des économies nationales et des preuves qu'à l'avenir, la plupart des décrocheurs ne pourront travailler que dans une économie informelle.

Les thèmes récurrents de la réforme du programme d'études renferment entre autres :

- ◆ *Une plus grande importance des langues nationales dans le matériel de lecture et comme moyen d'enseignement*, qui se justifie par une utilisation plus

générale des langues indigènes dans le contexte de l'école régulière pour réduire l'aliénation et la schizophrénie linguistiques qui ont retardé l'apprentissage des enfants en classe. On suppose également qu'une reconnaissance officielle des langues locales à l'école permettra aux parents et aux autres résidents de la collectivité d'être plus sensibilisés à l'apprentissage à l'école.⁴³

- ◆ *Une orientation rurale plus forte de l'enseignement.* Pour ce faire, certains chercheurs ont dit que les écoles devraient devenir des centres d'apprentissage communautaires, et offrir l'alphabétisation fonctionnelle et d'autres formes d'éducation informelle (p. ex. en santé, en agriculture et en connaissances techniques et commerciales de base), et qu'il faudrait peut-être songer à l'établissement d'un enseignement préscolaire pour les enfants.⁴⁴
- ◆ *L'établissement de relations de travail plus étroites entre les associations de parents et la direction de l'école locale.* Plusieurs rapports de recherche l'ont indiqué : les enfants apprendront mieux s'il y a de meilleures voies de communication entre les parents et les enseignants et une collaboration plus grande entre les autorités de l'école locale et les intervenants communautaires.⁴⁵ Il devrait y avoir notamment une dévolution de l'autorité et une plus grande responsabilisation des enseignants à l'égard des parents et des dirigeants communautaires.⁴⁶

6. Questions et avenues méthodologiques pour la recherche future

La recherche cumulative du ROCARE nous a permis de mieux connaître les obstacles à l'apprentissage dans les systèmes d'éducation formelle, mais on semble peu la comparer avec la recherche nationale sur cette question. Il est rare que ces études semblent faire fond sur une recherche africaine pertinente antérieure, en partie parce que la plupart de la recherche n'est pas publiée. Une fois produites, les études ont tendance à être reléguées aux archives et y demeurent à toutes fins utiles cachées du public. C'est malheureux, car le manque de diffusion a grandement limité le champ de comparaison. La majorité de la recherche a plutôt été conçue et élaborée à partir des intérêts personnels des chercheurs eux-mêmes, dont plusieurs sont des étudiants qui ont une formation et une supervision méthodologiques limitées. C'est pourquoi la recherche sur les facteurs influant sur l'apprentissage à l'école demeure exploratoire et révèle des conclusions particulières qui ne sont pas facilement extrapolées à cause des limites rigoureuses de temps et de lieu.

Une autre mise en garde à l'égard de la recherche sur l'apprentissage des élèves est le manque de preuves qui va au-delà des défauts de la situation actuelle en salle de classe et qui est capable de déterminer clairement les déterminants d'une efficacité éducationnelle améliorée — p. ex. les facteurs démontrables qui contribuent à un enseignement de plus grande qualité, à un meilleur niveau de rendement des élèves, à de meilleurs dossiers d'assiduité et à une réduction des abandons scolaires prématurés. Les documents du ROCARE indiquent que la recherche future devrait se concentrer à examiner les liens entre les facteurs scolaires pertinents et les influences contextuelles à l'extérieur de l'école qui nuisent à un apprentissage amélioré des élèves.⁴⁷ De même, les évaluations rétrospectives comparatives liant les indicateurs clés d'une éducation de qualité et les conditions socio-économiques existantes des jeunes adultes (p. ex. de 18 à 30 ans) qui ont des acquis scolaires différents permettraient à tous les intervenants en éducation de mieux comprendre la distinction entre les différents types et niveaux d'enseignement. En outre, il devrait y avoir plus de recherche nationale qui examine les perceptions différentes et changeantes des parents à l'égard de l'enseignement.⁴⁸

Pour faciliter de telles études comparatives approfondies, il faut encourager fortement les systèmes nationaux de réseaux de recherche (voir le chapitre 9), et pousser les chercheurs à tous les niveaux et dans tous les établissements à partager leurs résultats en temps utile, à faire fond sur le travail de chacun et à mener des enquêtes qui font partie intégrante d'un nombre de programmes particuliers et cohésifs de recherche régionale. Si la recherche vise à aller au-delà des critiques des études de cas qui risquent de manquer d'originalité et d'être répétitifs, le but clé du réseau de recherche doit être de diffuser les résultats de la recherche et de s'assurer dans la mesure du possible que les études futures viseront à éclairer les structures et les processus qui favorisent l'apprentissage des enfants.

Ouvrages cités

¹ J. Tettey, *Factors that affect the reading ability of pupils of the Volta school for the deaf*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1989.

² P. M. Satoguina, *Habitudes de lecture dans les milieux scolarisés et universitaires béninois*, mémoire, UNB/ENA, Bénin, 1985.

³ Y. Diamouténé, *Apprentissage de l'orthographe et de la pédagogie corrective dans une école fondamentale du Mali*, mémoire, ENS, Mali, 1979.

A. D. Adama, *Problématique de l'orthographe dans l'enseignement du deuxième degré au Togo*, mémoire, DIFOP, Togo, 1982.

⁴ Adama, 1982.

⁵ A. Adenka, *L'utilisation des temps verbaux du français au cours moyen 2^e année*, mémoire, DIFOP, Togo, 1987.

⁶ K. B. Adjogo, *Les causes de fautes d'orthographe grammaticale chez les élèves du CM2 : approche de solution*, mémoire, DIFOP, Togo, 1990.

⁷ N. D. Nonon-Kpam, *Problèmes et didactiques de la norme orthographique dans l'enseignement du second degré*, mémoire, DIFOP, Togo, 1990.

Voir aussi A. B. Karambé et A. Fané, *Corrélation entre les résultats à des tests non verbaux et la réussite scolaire dans une école de Bamako*, mémoire, ENS, Mali, 1982.

⁸ E. Moudachirou, *Le comportement langagier des béninois scolarisés (cas de Fon)*, mémoire, UNB/ENS, Bénin, 1986.

⁹ M. Amevigbe, *Analyse des particularités sémantiques d'élèves éwéphones en vue de l'amélioration des méthodes et techniques d'enseignement du français*, mémoire, UB/INSE, Togo, 1983.

¹⁰ T. Mungah, *An investigation into the relationship between teaching styles and the development of children's competence in language use, with special reference to the Cameroon*, dissertation de doctorat, University of Bristol, Cameroun, 1984.

¹¹ A. A. Agbedanu, *Contribution à l'étude des obstacles dans la perception*

du concept de force par l'élève, mémoire, DIFOP, Togo, 1981.

T. K. Adzakpa, *Le langage, facteur d'échec des élèves en mathématiques*, mémoire, DIFOP, Togo, 1988.

¹² G. I. Ahmadu, *Primary School Science Curricula and Rural Development: Aspects of the Bunumbu Programme*, Sierra Leone, thèse de maîtrise ès sciences, Oxford University, Sierra Leone, 1990.

P. J. Foday, *Perceptions of Technology among Sierra Leonean Primary School Teachers*, thèse de maîtrise ès sciences, Reading University, Sierra Leone, 1990.

¹³ ROCARE, Togo, *Recensement des travaux de recherche en éducation*, UB, Togo, 1991.

¹⁴ N. J. Tetteh, *A study of the causes of dropping out in first cycle schools in the Ningo traditional area*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1989.

R. S. Darko, *A study of absenteeism in three selected schools in Akwatia, a mining township in the Asamankese district*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1987.

J. K. Akoto, *A study of the causes and degree of dropping out in elementary schools at Tanyiqbe in the Volta region*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1985.

A. Sy, *Influence des facteurs sociaux et personnels sur le redoublement des élèves de l'école fondamentale au Mali*, thèse, IPN/U. Laval, Mali, 1988.

L. Malé, *La déperdition scolaire dans l'enseignement fondamental malien*, thèse, ISFRA, Mali, 1989.

Y. Tchamegnon, *Les déperditions scolaires à l'école primaire au Togo de 1975 à 1984 : cas de la préfecture du Golfe*, mémoire, UB, Togo, date non indiquée.

T. Lindagba et A. Atindogbe, *Place et rôle de l'encadrement familial dans la réussite des élèves*, mémoire, UNB/ENS, Bénin, 1986.

L. Gangbesso et L. Gangbesso, *La liaison école-famille : cas de l'enseignement moyen général*, mémoire, UNB/ENS, Bénin, 1987.

M. Ganhoutnouto, *Les conditions familiales et leurs répercussions sur la vie scolaire de l'élève*, mémoire, UNB/ENS, Bénin, 1987.

S. C. Affifon et G. J. Sossou, *Les divers niveaux de responsabilité dans la baisse du rendement scolaire*, mémoire, UNB/ENS, Bénin, 1987.

¹⁵J. Oubda et J. K. Tapsoba, *Allier la production scolaire à une formation sommaire sur les problèmes alimentaires pour améliorer la nutrition des écoles primaires*, mémoire, IEPD, Burkina Faso, 1986.

Apprentissage et attrition dans les systèmes d'éducation formelle

DGPE, *Les causes de déperditions des effectifs scolaires au Togo*, Togo, 1972.

Tchamegnon.

¹⁶Sy, 1988.

Malé, 1989.

¹⁷C. Ayim-Ampofo, *A study of the relationship between parent-type and the incidence of school dropout among junior secondary school pupils in Koforidua*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1990.

A. Kpasselokohinto, *Famille et santé mentale*, mémoire, UNB/FSS, Bénin, 1984.

G. H. Gogbeto et V. Hounhou, *Quelques incidences psychologiques et scolaires de l'absence maternelle*, mémoire, UNB/ENS, Bénin, 1988.

¹⁸Tchamegnon.

M. Lange, *Contribution à l'étude du système scolaire togolais : Première approche du phénomène de déscolarisation*, ORSTOM (Togo), date non indiquée.

E. Koomson, *A study of the factors that cause the incidence of dropout of pupils in junior secondary schools*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1990.

A. Ouedraogo, *Propos sur l'éducation pour la santé à l'école élémentaire au Burkina Faso*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1986.

Malé, 1989.

Tetteh, 1989.

¹⁹T. A. Lucan, «The Problems of Transition from Primary into Secondary Schools», dans le *Sierra Leone Journal of Education*, vol. 3, n° 1, 1968.

E. J. Essindi, *Famille, école et éducation dans l'Afrique actuelle*, document non publié, Cameroun, 1977.

Y. B. Maganawe, *Analyse psychosociologique de l'échec et de la déperdition scolaire au Togo*, thèse, Togo, date non indiquée.

Voir aussi M. Gado, *Crise de l'éducation scolaire et projet de société en R.P.B.*, mémoire, UNB, Bénin, 1984.

²⁰C. Tchakoute, *Parents d'élèves et choix de filières d'études dans l'enseignement secondaire*, mémoire, ENS, Cameroun, 1988.

Lange.

²¹C. G. Ahouannou, *Les incidences familiales et scolaires de la crise d'identité chez l'enfant en milieu urbain*, mémoire, UNB/ENS, Bénin, 1987.

G. H. Gogbeto et V. Hounhou, 1988.

²²J. A. Appiah, *The impact of co-educational and single-sex educational systems on school performance*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1985.

²³W. B. Ade, *The differences in the performances of government and mission secondary schools at the G.C.E. 'O' level. A case study of two Bamenda-based schools*, thèse, ENS, Cameroun, 1990.

²⁴Z. Wokwenmendang, *Disponibilité des matériels didactiques et leur utilisation dans l'enseignement du calcul et des sciences d'observation*, mémoire, ENS, Cameroun, 1981.

Voir aussi O. F. Adebayo, *La bibliothèque scolaire en République populaire du Bénin*, étude non publiée, UNB/ENS, Bénin, 1986.

S. Sodon, *Milieux de formation et aspirations professionnelles des jeunes : Étude sur les élèves des classes terminales de Yaoundé*, mémoire, ENS, Cameroun, 1988.

Malé, 1989.

²⁵N. Bic et A. Idrissou, *Du passage de la 6^e année de l'école de base en 1^{re} année de l'enseignement moyen général en R.P.B. : cas des districts ruraux à Porto Novo*, étude non publiée, Bénin, 1984.

Tchamegnon.

²⁶DRPE Sokodé, *Mouvement des effectifs scolaires dans la région centrale 1979-1987*, Togo, 1978.

M. Diambomba, *Les déterminants de la demande scolaire au Togo : rapport de recherche*, DGPE, Togo, 1990.

J. C. Gnaho et J. Samson, *Incidences du passage de l'enseignement de base à l'enseignement moyen général sur le rendement scolaire des élèves*, UNB/ENS, Bénin, 1985.

Darko, 1987.

Sy, 1988.

Tetteh, 1989.

²⁷UNESCO/CBRST, *Études des principales causes de la déperdition scolaire chez les jeunes filles dans la province du Mono*, Bénin, 1988.

DRPE Kara, *L'efficacité interne du système éducatif dans la région de Kara*, Togo, 1987.

S. C. Affifon et H. J. Sossou, *Les divers niveaux des responsabilités dans la baisse du rendement scolaire*, mémoire, UNB/ENS, Bénin, 1987.

Apprentissage et attrition dans les systèmes d'éducation formelle

S. Diarra, *Tentative d'analyse des causes de la déperdition scolaire : cas des écoles de Hamdallaye Marché et Mamadou Konaté*, mémoire, ENS, Mali, 1990.

Ganhounouto, 1987.

²⁸N. Tamou-Tabé, *Quelques incidences psychologiques et scolaires de l'absence paternelle*, UNB/ENS, Bénin, 1987.

D. Diarra, *Problèmes d'effectifs et rendement scolaire dans les classes de 1^{re} année du district de Bamako*, Mémoire, ENS, Mali, 1987.

O. Sow, *Échec scolaire au Mali : aspects socio-économiques*, mémoire, ENS, Mali, 1985.

Lindagba et Atindoge, 1986.

Gangbesso et Gangbesso, 1987.

Koomson, 1990.

Malé, 1990.

²⁹UNESCO/CBRST, 1988.

³⁰UNESCO, *Étude sur la déperdition d'effectifs scolaires chez les jeunes filles au RPB*, Commission nationale béninoise de l'Unesco, Bénin, 1978.

UNESCO/CBRST, 1988.

Tetteh, 1989.

³¹E. R. Boum, *Grossesses non désirées et scolarité*, mémoire, ENS, Cameroun, 1987.

F. Nguindi Kontchidjou, *L'exposition au risque de grossesse indésirée en milieu scolaire : la place de l'environnement familial*, mémoire, ENS, Cameroun, 1987.

³²Nguindi Kontchidjou, 1987.

³³UNESCO/CBRST, 1988.

³⁴J. May-Parker, «Secondary School Dropouts: Girls», *Journal of Education*, vol. 1, n° 1, Sierra Leone, 1980.

M. A. Idrissou, *La problématique de la scolarisation des filles dans la partie septentrionale de la RPB*, étude non publiée, Bénin, 1985.

UNESCO/CBRST, 1988.

³⁵K. Kyei-Baffour, *Diagnosis of poor academic performance in Ghanaian elementary schools: a cas study of Tease (Afram Plains) schools*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1990.

Tetteh, 1989.

³⁶A. B. Diakité, *Problématique de l'échec scolaire à l'INAM, cas de bamako*, mémoire, ENS, Mali, 1988.

Koomson, 1990.

³⁷M. Abadassi et S. C. Mendemakou, *Rapports intimes entre professeurs et élèves jeunes filles comme facteurs de détérioration de la relation enseignant-enseigné et ses conséquences sur la fréquentation scolaire*, mémoire, ENS, Bénin, 1986.

B. Oussou-Kiho et V. Sayi, *Les répétiteurs dans le système éducatif béninois (cas de l'EMG niveau I)*, mémoire, ENS, Bénin, 1986.

A. Agounke, *Influence des caractéristiques professionnelles des enseignants sur les résultats scolaires des élèves : les cas de l'enseignement du deuxième degré au Togo*, thèse, CIRSSSED, Togo, date inconnue.

³⁸S. Karr, «English: Factor in Curriculum Development», *Sierra Leone Journal of Education*, vol. 5, n° 1, 1970.

A. Kanté, *Quelques raisons psycho-pédagogiques de l'échec au DEF vu par les élèves du district de Bamako*, mémoire, ENS, Mali, 1986.

C. N. Fyle, *Local Languages and the Teacher of English in the Secondary School*, *Sierra Leone Journal of Education*, vol. 3, n° 1, 1968.

Malé, 1989.

³⁹C. Ngamen, *Carte scolaire : définition, rôle et méthode d'élaboration*, document non publié, DPOS, Cameroun, 1988.

⁴⁰J. Kyazze et A. J. A. Pratt, *Study of Beginning Year/Term Attendance at Selected Primary Schools*, PNUD/UNESCO, Sierra Leone, 1991.

Tettey, 1989.

⁴¹DGPE, 1972.

⁴²Maganawe.

⁴³Sy, 1988.

Malé, 1989.

⁴⁴Malé, 1989.

⁴⁵Houedanou, *Familles, écoles et résultats scolaires : Cas de l'Ouémé*, mémoire, UNB, Bénin, 1981.

Apprentissage et attrition dans les systèmes d'éducation formelle

Gangbesso et Gangbesso, 1987.
Diambomba, 1990.

⁴⁶L. Mithoun et R. A. Idjaton, *Relations parents d'élèves et enseignants des CEMG Porto-Novo*, mémoire, UNB/ENS, Bénin, 1985.

⁴⁷ROCARE, Bénin, *Rapport national sur l'état de la recherche en éducation*, Bénin, 1991.

⁴⁸*Ibid.*

Chapitre 4

Le personnel enseignant et l'enseignement

1. Introduction

Un des faits saillants des documents du ROCARE a été de découvrir beaucoup de recherche qualitative sur le personnel enseignant et l'enseignement. La diversité des preuves sur l'enseignement en salle de classe, retrouvées dans des archives des pays membres du ROCARE est importante, car elle démentit les notions très répandues au sujet de la «boîte noire» des écoles et des salles de classe, c'est-à-dire que les chercheurs en savent peu au sujet des activités quotidiennes d'enseignement et des exercices dans la classe. Une évaluation plus précise est qu'on ne semble pas s'être donné trop de peine pour disséminer les conclusions de la recherche sur le personnel enseignant et l'enseignement. Ceci est peut-être dû au fait que des jeunes chercheurs africains ont accompli une bonne partie de ce travail de façon indépendante au cours des 15 dernières années. Dans presque tous les pays étudiés, l'accumulation de thèses et de mémoires d'étudiants a brossé un tableau frappant de l'enseignement et de l'interaction en classe. La plupart de ces études sont fondées sur des observations directes des étudiants chercheurs eux-mêmes. Dans la plupart des cas également, des données d'observations se complètent par une ou plusieurs des méthodes suivantes : entrevues (d'ordinaire avec les enseignants et les élèves), des tests en classe et des questionnaires. Alors que les documents du ROCARE n'évaluent pas à fond la rigueur méthodologique de ces études, et que certaines conclusions des élèves diplômés sont probablement douteuses à cause de faiblesses méthodologiques, l'ensemble de la recherche présente un tableau convaincant des enseignants et

de l'enseignement qui exige une attention beaucoup plus grande qu'auparavant.

Malheureusement, ce tableau est troublant. À quelques exceptions près, la recherche démontre une situation constante de mauvaises conditions de travail, de pédagogie sans effet et d'une profession enseignante généralement démoralisée. De tous les sujets de recherche que renferment les documents du ROCARE, celui de l'enseignement semble poser le plus grand défi aux systèmes d'éducation d'Afrique centrale et occidentale. Voici un résumé des thèmes clés mis en évidence dans la recherche du ROCARE sur le personnel enseignant et l'enseignement.

2. Pédagogie dans la salle de classe

De nombreuses études ont présenté des évaluations descriptives de l'enseignement dans différentes matières. Presque toutes indiquent des faiblesses et des déficiences pédagogiques appréciables. Dans les arts linguistiques, des études de cas ont noté les défauts suivants de l'enseignement :

- ◆ Les enseignants ne voient pas le besoin d'enseigner une grammaire correcte, en partie parce que plusieurs d'entre eux ont une connaissance incertaine de la construction grammaticale des langues qu'on s'attend qu'ils enseignent;¹
- ◆ L'enseignement de la lecture insiste sur la prononciation orale, mais n'inculque pas chez les élèves la capacité de comprendre pleinement ce qui est lu;²
- ◆ Les instructions de copier au tableau et dans les manuels sont les façons communes dont les enfants apprennent à écrire, la conséquence étant que souvent les élèves sont incapables d'exprimer clairement leurs propres idées par écrit;³
- ◆ L'enseignement en langue anglaise présente «un tableau uniforme d'un enseignement inefficace et d'une faiblesse chez les élèves à lire et à écrire».⁴

D'autres chercheurs se sont concentrés sur l'enseignement des sciences et des mathématiques, avec des résultats tout aussi troublants. Plusieurs études menées au Togo au début des années 1980 ont remarqué la nature doctrinaire de l'enseignement des sciences. Une analyse du cas d'élèves de troisième année au primaire décrivait comment les enfants apprenaient à mémoriser leurs leçons en physique; ils avaient par contre beaucoup de difficulté à reconnaître que cette information mémorisée avait un lien direct avec des phénomènes

naturels.⁵ On l'a constaté aussi dans une étude de l'enseignement au secondaire où on a observé que les cours de sciences étaient fortement fondés sur des récits dans les manuels mais ceux-ci ne permettaient pas aux élèves de transférer ces récits au monde naturel qui les entourait.⁶ Les mêmes observations ont été faites dans 30 classes de sciences où les enfants recevaient l'information mais avaient peu d'occasions d'effectuer des expériences et d'associer les notions à l'environnement naturel.⁷

Deux autres études indiquaient qu'en dépit de programmes cadres insistant sur le besoin d'étudier le milieu local dans le cadre des cours de sciences, les enseignants tendaient à se fier uniquement sur le contenu du manuel. D'après Ayate, ce phénomène s'explique du fait que les enseignants en général dans leur enseignement accordent beaucoup plus d'importance à des renseignements abstraits tirés du manuel qu'à leur environnement immédiat et aux expériences de vie de leurs élèves. De l'avis de Segbefia toutefois, l'explication de l'écart entre le contenu de l'enseignement en classe et l'environnement local est plus directe : les enseignants souffrent de «leur incapacité notoire à réaliser une adaptation originale de leur cours».⁸ Les observations en salle de classe ont aussi démontré qu'un enseignement faible des mathématiques et une organisation de classe en général faible sont directement liés à la faiblesse des élèves en mathématiques.⁹ On dit qu'une raison majeure pour la mauvaise qualité de l'enseignement des sciences serait le manque de personnel qualifié.¹⁰ Par contre, les méthodes traditionnelles d'évaluation des élèves ont aussi influé sur l'apprentissage des élèves. Kpadja note par exemple que les enseignants au secondaire n'ont évalué que l'information mémorisée par les élèves et que ceux-ci pouvaient articuler lors de tests. Les aptitudes beaucoup plus importantes de l'établissement de théories et de raisonnement, quoique des buts essentiels évidents du programme d'études de sciences, n'ont pas été testées.¹¹

En histoire et en géographie, Koudama raconte comment un enseignement non inspiré et des manuels mal écrits et sous-illustrés ont contribué à un intérêt et une compréhension faibles des élèves pour ces matières.¹² De même, dans une analyse des plans de cours et des pratiques d'enseignement de 53 enseignants d'histoire au secondaire, Mawusi a expliqué que les plans de seulement 12 enseignants démontraient un lien raisonnable avec un enseignement et une interaction en classe par la suite.¹³

Plusieurs autres enquêtes établies en classe et couvertes dans les documents du ROCARE ne semblent pas s'appliquer à une matière en particulier, mais elles ajoutent aux preuves d'un enseignement de faible qualité. Dans une étude de la démarche lors de tests à choix multiples, Zinsou contestait la

Négligée et sous-estimée

capacité des enseignants d'adapter de nouvelles idées et méthodes dans leurs classes.¹⁴ Dans une autre étude comportant des entrevues, des observations des méthodes d'enseignement en classe et des évaluations de plans de cours, Gnavo a conclu que l'inexpérience des enseignants et le manque d'une bonne connaissance pédagogique ont donné lieu à des leçons mal conçues et enseignées.¹⁵

D'autres chercheurs ont noté ce qui suit :

- ◆ Des enseignants incapables de formuler d'objectifs dans leurs cours ni de diriger des classes nombreuses de façon à faciliter l'apprentissage des élèves;¹⁶
- ◆ Des cours qui, à l'occasion, sont incohérents et qui ont très peu de rapport aux besoins d'apprentissage des enfants ou aux stipulations du programme d'études établi;¹⁷
- ◆ Des enseignants qui n'exploitent pas leurs propres connaissances et expériences générales dans la classe et ne font pas leur propre recherche;¹⁸
- ◆ La mémorisation des règlements et de l'information, qui empêche la créativité, le raisonnement et la critique, et qui rend les élèves incapables d'appliquer leurs connaissances limitées en dehors des quatre murs de la classe.¹⁹

La recherche a aussi mis en lumière l'importance des relations enseignant-élèves dans l'apprentissage. Des études au Bénin, par exemple, ont démontré comment l'attitude des enseignants vis-à-vis des filles peut être un élément important de leur rendement et de la durée de leurs études.²⁰ De même, les relations des enseignants avec les parents, les autorités locales et les superviseurs — et entre eux — jouent un rôle clé dans la motivation et le rendement professionnels.²¹

En termes plus généraux, les méthodes d'enseignement ont été décrites de façons diverses comme ne réussissant pas à produire les niveaux prévus de connaissances chez les enfants,²² comme étant «anarchiques»,²³ et — ce qui est le plus important — comme contribuant directement à un rendement scolaire pauvre, à une faible estime de soi et à des aptitudes non convenables à une entrée éventuelle dans le monde du travail.²⁴

3. Formation des enseignants

En plus de présenter des comptes rendus descriptifs des problèmes et des

défauts de l'enseignement en salle de classe, les documents du ROCARE ont également découvert une recherche importante sur les *causes* du mauvais enseignement en Afrique occidentale et centrale. Il ne faut pas se surprendre que la formation des enseignants ait été choisie dans plusieurs rapports de recherche comme le facteur clé influant sur les niveaux de compétence en enseignement. Plusieurs études ont établi des liens entre la formation scolaire des enseignants et :

- ◆ leur compétence comme enseignant dans la salle de classe ;²⁵
- ◆ le rendement scolaire des élèves ;²⁶
- ◆ leurs méthodes d'évaluer les élèves ;²⁷
- ◆ leur intérêt pour le bien-être des élèves et pour la profession enseignante elle-même.²⁸

Dans tous ces cas, la recherche laisse entendre que les qualités véritables, considérées comme remplaçant la quantité et la qualité de formation reçue, sont des indicateurs fermes de la compétence pédagogique. Les qualités supérieures sont en général liées à un meilleur enseignement en classe. Malheureusement, toutefois, sauf pour une exception, toutes ces études ont un reproche commun : dans l'ensemble, la formation à l'enseignement est insuffisante. L'exception concerne le sondage d'Adjei-Kwarteng auprès des enseignants stagiaires et du personnel collégial au Ghana.²⁹ Mais là encore, il y a des lacunes car, bien que l'auteur conclut que la formation des enseignants est satisfaisante et pertinente pour les expériences subséquentes en enseignement, il ne dit rien au sujet de l'affectation subséquentes des enseignants, ni de leurs vues rétrospectives au sujet de leur formation après avoir enseigné pendant deux ou trois ans dans les salles de classe.

Un aspect de la formation et de la compétence des enseignants que l'on oublie, à l'occasion, mais que deux études togolaises ont mis en évidence, c'est la mesure dans laquelle la sensibilisation et la formation des enseignants influent sur les principaux efforts de réforme scolaire.³⁰ D'ordinaire, les changements de politiques éducationnelles sont suivis par une série d'ateliers et de colloques visant à informer les enseignants sur la justification des décisions prises, et à expliquer la façon de les mettre en application. Mais, comme l'ont révélé ces deux études, la formation réussit rarement à combler l'écart entre les objectifs conceptuels des politiques de réforme d'une part, et les objectifs de fonctionnement des enseignants et les activités routinières de salle de classe d'autre part. En d'autres mots, la formation est vue comme un exercice discret, plutôt formalisé, et relativement à court terme de transmission de renseignements aux différents paliers hiérarchiques scolaires, et non comme

une voie essentielle permettant aux enseignants, aux administrateurs et aux décideurs d'échanger des idées et de s'engager mutuellement dans le changement planifié en éducation.³¹

Plusieurs études font la distinction entre la formation préalable et la formation en cours d'emploi des enseignants. À partir des observations et du questionnaire diffusé parmi les enseignants, Malato dit que les enseignants d'histoire considèrent que la formation en cours d'emploi contribue très peu à leur enseignement.³² La recherche menée par Amevigbe sur la formation des aides-enseignants démontre que la qualité des cours sur place n'était pas constante, et on semblait les avoir élaborés sans tenir compte de l'opinion des récipiendaires au sujet de leurs propres besoins.³³ La tendance à normaliser la formation, et la non-consultation des aides-enseignants nuisaient à l'efficacité possible de plusieurs cours. Dans son étude des cours de perfectionnement professionnel pour les directeurs d'école, Teguide révèle un autre problème de la formation en cours d'emploi.³⁴ Mis sur pied pour aider les directeurs à diffuser de nouvelles idées à leur personnel enseignant et pour leur permettre d'assumer un rôle de supervision plus efficace, les cours n'ont pas eu l'effet à long terme souhaité. La recherche démontre que les directeurs ayant reçu cette formation n'ont pas systématiquement transmis de nouvelles connaissances pédagogiques à leurs enseignants. La formation en cours d'emploi a semblé stimuler certains récipiendaires, mais n'a pas changé fondamentalement leurs routines subséquentes de supervision et de pratiques pédagogiques quotidiennes.

La recherche sur la formation préalable révèle des limites semblables. Dans leurs études de la formation préalable des enseignants au Togo et au Cameroun respectivement, Karenzi et Ongadzi ont tous les deux dit que souvent, la formation initiale démontre de bonnes méthodes d'enseignement en classe et peut avoir un effet positif immédiat sur l'attitude de chacun à l'égard de la profession enseignante.³⁵ Ces mêmes auteurs font remarquer cependant que, trop souvent, la formation préalable ne renseigne pas les enseignants éventuels sur les conditions réelles qu'ils rencontrent au début de leur carrière professionnelle. Malheureusement, ces conditions sont souvent loin des environs professionnels assez attrayants des établissements de formation à l'enseignement.³⁶ Une grande partie de cette recherche laisse entendre que les buts et le contenu de la formation préalable et de la formation en cours d'emploi des enseignants sont très peu liés aux conditions quotidiennes réelles des enseignants en service.

4. Conditions de travail

Alors qu'il semble nécessaire d'étendre et d'améliorer les programmes de formation des enseignants, la formation à elle seule ne suffit pas pour améliorer la compétence globale de l'enseignement dans les écoles africaines. D'autres chercheurs du ROCARE ont démontré que les conditions de vie et de travail des enseignants influent grandement leur comportement. On rapporte maintes et maintes fois des enseignants mécontents des salaires peu élevés et des avantages professionnels,³⁷ et du manque de matériel pédagogique et de logements décentes.³⁸ Les chercheurs au Ghana ont signalé la tension mentale des enseignants³⁹ et leur tendance à s'absenter de la classe pendant les heures de cours afin de se lancer dans une activité commerciale.⁴⁰ Dans un sondage auprès de 297 enseignants du Mali, Ky a démontré que la majorité de ceux-ci voit d'un bon oeil une retraite anticipée de l'enseignement.⁴¹ Le mécontentement avec le travail lui-même et le statut social vu comme faible que l'on attribue à l'enseignement étaient les raisons les plus souvent données pour abandonner une carrière dans l'enseignement.

5. Statut social et attitudes

Un enseignement de mauvaise qualité et la preuve de préoccupations grandissantes au sein du peuple au sujet des avantages réduits d'une formation scolaire, semblent avoir provoqué une diminution du statut social des enseignants, et plusieurs études du ROCARE le confirment.⁴² On a dit notamment dans un rapport que la «féminisation» de l'enseignement en a affecté le statut aux yeux du public. Outre le nombre absolu de personnes engagées au primaire dans certaines régions, il semblerait que le nombre assez élevé d'enseignantes a contribué à diminuer l'estime du public pour l'enseignement au primaire, comparativement à d'autres professions où les femmes sont moins bien représentées!⁴³

Le statut social peu élevé et les conditions de travail difficiles ont, bien sûr, terni le moral des enseignants. Diverses études du ROCARE ont cité la perte d'intérêt des enseignants pour le développement social et intellectuel des élèves⁴⁴ et pour leur propre perfectionnement professionnel.⁴⁵ Au Cameroun, Tsafak a révélé que le moral des enseignants était très fortement lié à leurs conditions de travail.⁴⁶ Dans un sondage auprès de 124 enseignants stagiaires dans trois collèges ghanéens, Afegra a découvert que la majorité avait une attitude très négative vis-à-vis de leur affectation à des écoles dans les régions rurales même si la plupart des stagiaires venaient de villages ruraux.⁴⁷ Au Togo,

Lomdo a trouvé que plusieurs enseignants ne considéraient pas l'éducation comme un processus pouvant entraîner un changement social, et peu se voyaient comme agents du changement. La majorité considérait plutôt l'enseignement comme un moyen de transmettre des renseignements testables à leurs élèves.⁴⁸ Une autre étude togolaise menée par Amoudji indiquait que les enseignants du primaire sentaient peu le besoin de maintenir un contact étroit avec les parents, ce qui donnait des situations de communication minimale et de fréquents malentendus mutuels.⁴⁹ Au Bénin, Agbo et Capo-Chichi parlaient du malaise individuel et collectif des enseignants, et Saisonou a écrit au sujet d'une crise du moral au sein de la profession enseignante.⁵⁰

6. Programme d'études et supervision

Alors que l'on considère souvent la qualité de l'enseignement comme un problème en lui-même, un certain nombre d'études du ROCARE laissent supposer qu'elle est surtout symptomatique de deux autres réalités : un programme d'études démodé et un manque d'orientation et de supervision. Une étude importante au Togo a fait remarquer que le rapport très précaire entre le programme d'études de l'école régulière et le monde du travail ont tendance à avoir un effet négatif, pour ne pas dire indirect, sur l'enseignement.⁵¹ Au lieu d'en faire de l'enseignement par coeur non inspiré le facteur *causal* principal d'une éducation pauvre, l'étude conclut que l'enseignement pauvre est surtout une *conséquence* d'un programme d'études défraîchi, axé sur les examens. Evoda a tiré une conclusion semblable dans un *mémoire* mettant en valeur le renforcement mutuel entre l'enseignement pauvre et le manque de diversité et de nouveauté dans le programme d'études.⁵² Ces études laissent entendre que la monotonie et l'impertinence inhérentes d'une bonne partie du programme d'études contribuent généralement à la nature terne de l'enseignement en salle de classe.

La recherche a également démontré un lien net entre la compétence et le moral des enseignants et le degré d'orientation et de supervision professionnelles qu'ils reçoivent. Des études ont noté par exemple l'absence chronique d'une littérature et de lignes directrices pédagogiques pour les enseignants,⁵³ le fait que les directeurs d'école n'offrent pas d'assistance pédagogique systématique⁵⁴ et un manque général de supervision professionnelle de la part des enseignants, et notamment ceux qui sont affectés dans les écoles rurales.⁵⁵

7. Matériel et habitudes de lecture

On sait bien que les systèmes scolaires d'Afrique centrale et occidentale manquent de livres et de matériel didactique. Plusieurs études du ROCARE ont rapporté la situation critique des enseignants à qui on demande d'enseigner aux enfants avec les plus simples ressources pédagogiques (c.-à-d. des craies et des tableaux défraîchis). Koudama décrit les cours d'histoire et de géographie tirés d'un nombre limité de livres désuets et mal illustrés.⁵⁶ Wokwenmendam a observé des problèmes semblables chez des enseignants qui essayaient de donner des cours de mathématiques et de sciences.⁵⁷ Cinq autres études au Togo montrent que les plaintes des enseignants portaient notamment sur le manque de matériel et de documents.⁵⁸ Cette constatation a été reprise dans une étude au Bénin qui concluait que l'insuffisance de matériel didactique et d'équipement et l'absence de bibliothèques dans les écoles donnaient lieu à un enseignement et à un apprentissage médiocres et contribuaient manifestement à abaisser le moral des enseignants.⁵⁹

Alors que l'absence de livres et de matériel didactique semble être un problème critique influant sur l'enseignement, d'autres chercheurs par contre conseillent de ne pas trop croire à l'importance des ressources pédagogiques. Plutôt, comme plusieurs études nous ont laissé entendre, même si les livres et le matériel pédagogique existaient, les habitudes de lecture des enseignants et leur capacité à prendre l'initiative sont moins que souhaitables. Un sondage auprès de 100 enseignants au Togo a révélé que plusieurs avaient peu d'intérêt pour la lecture et la recherche.⁶⁰ Un autre rapport d'enquête a indiqué que les enseignants semblaient avoir peu d'intérêt à l'auto-observation ou à un perfectionnement professionnel autodirigé.⁶¹ De même, Anku a observé que les enseignants ne lisent pas de façon régulière et il a conclu que «cette situation les appauvrit culturellement et influence négativement leurs pratiques pédagogiques.»⁶² Une étude particulièrement intéressante des habitudes de lecture générale au secondaire, qui comportait une série d'entrevues avec des bibliothécaires, est allée jusqu'à laisser entendre l'existence d'une «crise de la lecture».⁶³ On l'expliquait non seulement comme une conséquence de conditions économiques pauvres et d'un manque de matériel de lecture, mais aussi comme un élément de facteurs socioculturels et un pauvre système de bibliothèques.

8. Mises en garde et autres recherches

Les documents du ROCARE ont souligné l'abondante recherche sur les enseignants et sur l'enseignement en salle de classe qui se trouve dans les ar-

chives d'ouvrages savants en Afrique occidentale et centrale. Ce que cette recherche révèle est une suite de problèmes qui ont eu un effet négatif sur la qualité de l'enseignement et sur le moral et le statut des enseignants en général. Par contre, au milieu des années 1990, alors que de plus en plus d'enfants et d'adolescents sont privés de faire de longues études et que les éducateurs et les décideurs se préoccupent davantage de la relation entre l'éducation et les besoins d'apprentissage des collectivités locales, la recherche sur l'enseignement aurait avantage à aller au-delà de la fonction des enseignants dans les classes et devrait commencer à examiner les activités de ces enseignants dans les collectivités qu'ils desservent. Le rapport sur le réseau national du Bénin fait remarquer que «face aux besoins de développement identifiés aujourd'hui, il paraît important de relancer le débat sur le rôle d'animateur du milieu que l'enseignant continue de jouer. Dans ce cadre-là, il serait intéressant de voir, par exemple, la perception que les populations ont de l'enseignant aujourd'hui, surtout quand il s'agit d'une femme.»⁶⁴

De plus, maintenant qu'on a accumulé beaucoup de connaissances sur la manque de qualité de l'enseignement, les chercheurs feraient bien d'accorder plus d'attention aux attributs personnels et professionnels des enseignants et aux conditions contextuelles qui sont les fondements d'un bon enseignement. Si la recherche universitaire doit faciliter l'amélioration de l'enseignement dans les écoles africaines, les chercheurs doivent alors chercher de *bons enseignants*, et expliquer comment on obtient un bon enseignement. Le perfectionnement professionnel après tout est souvent fondé sur les modèles d'excellence déterminés qui peuvent être imités.

La recherche devrait également examiner de plus près l'enseignement qui se donne dans les contextes d'éducation non formelle. En particulier, il faudrait songer aux soi-disant méthodes de pédagogie «fréiennes» en alphabétisation, en hygiène et en mobilisation de la communauté, afin de les appliquer dans le contexte plus officiel de la salle de classe. Bref, il faudrait, au cours des années à venir, effectuer plus de recherche comparative sur les enseignants et les méthodes d'enseignement, à la fois à l'intérieur et à la grandeur des différents systèmes d'éducation.

Et enfin, on devrait faire participer davantage les enseignants aux études sur les enseignants et sur l'enseignement. La recherche participative est maintenant reconnue en général en éducation comme un moyen utile pour combler l'écart entre la recherche et les mesures à prendre. À coup sûr, dans le secteur de l'enseignement dans la salle de classe, elle peut faciliter la pratique de la pédagogie et de la gestion de la salle de classe. De plus, en entraînant les personnes qui, de façon régulière, vivent les questions à l'étude, on peut

améliorer la fiabilité des résultats de la recherche. L'encouragement de la recherche-action participative, et notamment à l'égard de l'enseignement, devrait progressivement devenir une tâche du réseau de recherche en Afrique occidentale et centrale.

Ouvrages cités

- ¹ M. Adzehun, *L'enseignement de la grammaire du français dans les établissements du deuxième degré du Togo*, mémoire, DIFOP, Togo, 1986.
M. Nabolle, *Étude analytique de l'enseignement de la grammaire au cours moyen première année*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1982.
- ² K. B. Yedihomba, *Classification de jeux de lecture au CPI en rapport avec la méthode utilisée au Togo*, mémoire, DIFOP, Togo, 1980.
B. E. Lompo, *La poésie au CE2*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1984.
T. Yamba, *La pratique de la lecture au cours moyen : problèmes et approches de solutions*, mémoire, DIFOP, Togo, 1986.
- ³ K. Apedo, *L'enseignement de la rédaction à l'école primaire*, mémoire, DIFOP, Togo, 1986.
- ⁴ G. K. Nyamador, *Teaching in Ghanaian Public Elementary Schools: A Case Study of Schools in the Ho Township*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1987.
- ⁵ D. Bomboma, *L'évaluation de la capacité de transfert en sciences physiques dans l'enseignement du deuxième degré de la région maritime au Togo*, mémoire, DIFOP, Togo, 1981.
- ⁶ K. Noutsougan, *Analyse de la pratique pédagogique des enseignants en sciences d'observation au cours moyen 1^{re} année dans deux circonscriptions pédagogiques de Lomé*, mémoire, DIFOP, Togo, 1981.
Voir aussi auteur non indiqué, *L'enseignement des sciences d'observation au cours moyen 2^e année en milieu rural Lobi : problèmes posés et suggestions*, mémoire, IEPD, Burkina Faso, 1986.
D. P. Sia, *L'enseignement des sciences d'observation : discipline d'éveil à dominante scientifique au CM*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1985.
- ⁷ A. B. Lawson, *Éducation scientifique et initiation à la vie pratique : instructions officielles et pratiques pédagogiques (Cas des écoles de Lomé)*,

Négligée et sous-estimée

mémoire, DIFOP, Togo, 1988.

Voir aussi D. M. Koua, *L'évaluation de moyens locaux en vue d'un enseignement expérimental de la chimie au Togo (classe de 4^e et 3^e)*, mémoire, DIFOP, Togo, 1981.

⁸ A. Ayate, *Contribution à l'étude sur l'enseignement des mesures dans le premier degré. Cas du cours élémentaire des écoles de circonscription pédagogique de Lomé-Ouest*, mémoire, DIFOP, Togo, 1990.

K. Segbefia, *Exploitation du milieu dans l'enseignement des sciences naturelles en classes de 6^e et 5^e du cycle d'observation des CEG*, mémoire, DIFOP, Togo, 1981.

Voir aussi A. Coulibaly, D. Kienou et Fulgence, *L'évaluation dans l'enseignement des exercices d'observation au CM : étude-critique-suggestions*, mémoire, IEPD, Burkina Faso, 1988.

A. K. Ouedraogo, *L'enseignement intégré en Haute-Volta (Approches théoriques et applications pédagogiques)*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1982.

M. Karambiri, *L'enseignement de l'histoire au cours moyen, intégré dans de véritables activités d'éveil*, mémoire, IEPD, Burkina Faso, 1982.

B. Kone, *L'enseignement du calcul en jula dans les classes EB1 et EB2 de la réforme : problèmes et suggestions*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1984.

⁹ S. Tokinlo, *L'enseignement de la géométrie à l'école primaire : Étude des aptitudes des élèves à la fin du CM2*, mémoire, DIFOP, Togo, 1987.

Voir aussi N. K. Sumsa, *Maîtrise des techniques mathématiques en classe de 4^e (Cas de trois collèges d'enseignement général de Lomé)*, mémoire, DIFOP, Togo, 1987.

B. Djiguembde, B. A. Neya et A. Bassonso, *La part du maître dans les difficultés de l'élève en calcul à l'école élémentaire*, mémoire, IEPD, Burkina Faso, 1987.

¹⁰ N. M. F. Minyono, *La pénurie des enseignants dans les branches scientifiques*, compte rendu de réunion, MINEDU, Cameroun, 1984.

J. Moulen, *L'école normale supérieure et la formation de professeurs*, étude non publiée, Cameroun, 1985.

¹¹ K. Kpadja, *Analyse des sujets de sciences naturelles au BEPC (de 1970 à 1980) à travers les objectifs de cette discipline*, mémoire, DIFOP, Togo, 1981.

Voir aussi L. J. C. Lompo, *Les examens et concours à l'école élémentaire voltaïque : réflexion sur la formulation et la correction des épreuves de l'examen du CEP de la session*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1981.

G. Y. Ouamenga, *Les maîtres de l'école voltaïque et le problème de leur évaluation*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1984.

¹² K. Koudama, *Le document dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, mémoire, DIFOP, Togo, 1985.

¹³ K. Mawusi, *De l'adéquation entre objectifs et pratiques pédagogiques en histoire à l'école primaire (Cours moyen)*, mémoire, DIFOP, Togo, 1988.

¹⁴ A. W. Zinsou, *L'introduction de tests diversifiés dans le système d'évaluation en sciences physiques au 2^e degré*, mémoire, DIFOP, Togo, date inconnue.

¹⁵ A. Gnavo, *Réflexion sur la pratique des exercices structuraux au cours élémentaire. Difficultés rencontrées par les enseignants : Approches de solutions*, mémoire, DIFOP, Togo, 1990.

Voir aussi P. Edou Essono et E. Bakondong, *Le comportement verbal chez quelques maîtres des écoles publiques de Yaoundé*, mémoire, ENS, Cameroun, 1976.

A. B. Ba, *Les problèmes de l'enseignement en Haute-Volta IOB*, mémoire, Burkina Faso, 1978.

A. Sib, *Les jeux de lecture : Leur importance dans l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1985.

¹⁶ N. Ekomane et M. Atchoumi, *Contribution à l'étude de la conscience des objectifs pédagogiques chez les maîtres des écoles primaires publiques du Mfoundi*, mémoire, ENS, Cameroun, 1980.

I. Bagagnan, T. A. Bagre et M. Ouattara, *La problématique de la préparation de la classe dans nos écoles*, mémoire, IEPD, Burkina Faso, 1988.

S. F. Sinare et R. M. Yameogo, *Essai de définition d'objectifs opérationnels et l'élaboration d'instruments d'évaluation en géographie au CM2*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1990.

T. Ziba, *Définition des objectifs opérationnels et la préparation écrite des leçons de langage dans la méthode «Pour parler français»*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1982.

D. Belemkoabka, *Comment les maître du CMI utilisent les aides pédagogiques, notamment les manuels pour la préparation de leur classe en lecture, en calcul et en géographie*, mémoire, CPI : Burkina Faso, 1983.

¹⁷ D. Z. Maiga, S. Ouattara et E. L. Ouedraogo, *La pratique des activités dirigées dans nos classes CM*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1988.

M. Camara, *Activités manuelles, agricoles et pastorales à l'école voltaïque*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1977.

F. Elliot, *Attitude of Teachers and Pupils towards Practical Work in Physics*, manuscrit non publié du CRDI, Sierra Leone, 1985.

¹⁸ D. Konaté et G. S. Topan, *La communication pédagogique dans les classes à larges effectifs (Analyse et suggestions)*, mémoire, IPB, Burkina Faso, 1986.

M. A. Traore, *Quelles techniques pour l'enseignement de la lecture dans les classes à grands groupes?*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1985.

P. J. Foday, *Perceptions of Technology among Sierra Leonean Primary School Teachers*, thèse de maîtrise ès sciences, Reading University, Sierra Leone, 1990.

¹⁹ A. Ahianyo-Berchel, *Analyse du travail écrit proposé en français dans les CM1 de la circonscription pédagogique Nord-Est*, mémoire, DIFOP, Togo, 1981.

I. Kambou, *Les problèmes de l'enseignement en Haute-Volta*, mémoire, Burkina Faso, 1978.

D. Sidibe, *Comment l'enseignement de l'histoire peut-il développer l'esprit critique chez l'enfant à l'école élémentaire?*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1985.

²⁰ M. Abadassi et S. C. Mendemakou, *Rapports intimes entre professeurs et élèves jeunes filles comme facteurs de détérioration de la relation enseignant-enseigné et ses conséquences sur la fréquentation scolaire*, mémoire, ENS, Bénin, 1986.

²¹ L. Mithoun et R. A. Idjaton, *Relations parents d'élèves et enseignants des CEMG*, Mémoire, ENS, Bénin, 1985.

B. Oussou-Kiho et V. Sayi, *Les répétiteurs dans le système éducatif béninois (cas de l'EMG niveau I)*, mémoire, ENS, Bénin, 1986.

S. B. R. Egounlety, *Rapports entre enseignants et responsables administratifs et pédagogiques des CEMG : Collaboration ou subordination, cas des CEMG Dantokpa et Gbégamey*, mémoire, ENS, Bénin, 1988.

²² M. N. Dossavi, *Opérationnalisation des objectifs pédagogiques en histoire dans les classes de 3^e des CEG de la région maritime*, mémoire, DIFOP, Togo, data inconnue.

²³ Y. Djossou, *Les problèmes généraux de l'enseignement de l'anglais langue étrangère dans le 2^e degré au Togo*, mémoire, DIFOP, Togo, date inconnue.

²⁴ SOTED, *Amélioration de la qualité de l'enseignement au Togo : Domaines scientifiques*, rapport définitif, Togo, 1990.

Dossavi.

²⁵ J. N. N. Bockey et S. D. Noumon, *Recrutement et formation des enseignants dans les premières années d'application de la réforme : Effets sur le système éducatif en RPB (1977-87)*, mémoire, ENS, Bénin, 1988.

I. Ali et R. Ofo, *L'importance des excursions dans la formation des professeurs de géographie à l'école normale supérieure*, mémoire, ENS, Bénin, 1986.

C. Cossi, *Examen de quelques problèmes inhérents à une action de formation complémentaire destinée aux professeurs de sciences physiques : cas des instituteurs stagiaires*, ENS/CREFED, Paris, 1986.

A. Tohozin et H. Assouan, *L'institut national pour la formation et la recherche en éducation (INFRE) et la formation des enseignants*, mémoire, ENS, Bénin, 1986.

F. K. Gbegmonhou et S. Gbodjinou, *Évolution de la pédagogie de l'enseignement de la biologie-géologie au niveau I des CEMG*, mémoire, ENS, Bénin, 1986.

E. M. Rodriguez et J. P. de Souza, *La dégradation des rapports entre enseignants comme facteur de détermination de relation enseignant-enseigné*, mémoire, ENS, Bénin, 1988.

U. Aticogbe et D. S. F. Godonou, *Organisation de l'animation pédagogique dans les établissements secondaires*, mémoire, ENS, Bénin, 1985.

Dossavi.

Djossou.

Y. W. Wozufia, *De la pratique de la poésie au cours élémentaire*, mémoire, DIFOP, Togo, 1987.

K. Amegnonam, *L'enseignement des sciences à l'école primaire : Formation et compétences des maîtres dans la recherche du matériel didactique au Togo*, mémoire, DIFOP, Togo, 1986.

²⁶ A. Agounke, *Influence des caractéristiques professionnelles des enseignants sur les résultats scolaires des élèves : les cas de l'enseignement du deuxième degré au Togo*.

²⁷ K. M. Ketoh, *La pratique de l'évaluation dans les séances d'éducation scientifique et initiation à la vie pratique au cours moyen 1^{re} année (Cas des enseignants de Lomé-Port)*, mémoire, DIFOP, Togo, 1990.

I. Sankeu, *L'évaluation formative chez les maîtres du CE des écoles publiques du Mfoundi*, mémoire, ENS, Cameroun, 1981.

Report on the examination and educational system in Africa (Togo, version française), Management planning and research consultants (MPRC), Togo, 1990.

²⁸ Agounke.

²⁹ C. Adjei-Kwarteng, *An evaluation of teacher training programmes for the junior secondary school: A case study of Komenda training college*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1990.

³⁰ SOTED, 1990.

H. Djarma, *L'opérationnalisation de l'éducation scientifique et initiation à la vie pratique dans les classes de CM2 de Lomé*, mémoire, INSE, Togo, date inconnue.

³¹ Voir aussi Kwofie, *Problems of implementation of government policy on initial teacher education in Ghana: Komenda training college as a case study*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1988.

³² G. S. Malato, *La formation des enseignants du premier degré et l'application de nouvelles méthodes dans l'enseignement de l'histoire*, mémoire, INSE, Togo, date inconnue.

³³ M. Amevigbe, *L'identification des besoins de perfectionnement des moniteurs d'enseignement primaire au Togo*, thèse, CIRSSD, Togo, 1987.

³⁴ S. D. Teguide, *Impact des stratégies de la formation continue des directeurs d'école sur l'amélioration de leur qualification professionnelle*, mémoire, INSE, Togo, 1988.

³⁵ D. Karenzi, *La formation des maîtres à l'ENI d'Atakpamé*, mémoire, INSE, Togo, 1981.

P. Ongadnzi, *La formation des enseignants au Cameroun : analyse des programmes et méthodes des ENI en égard aux réalités professionnelles des instituteurs*, mémoire, ENS, Cameroun, 1986.

³⁶ A. R. Akoulouze, *L'influence de l'organisation scolaire primaire sur l'enseignement des maîtres au Cameroun : le cas des maîtres de la province du Centre-Sud*, Université Laval, Québec, 1982.

Y. A. Soma, *École culturelle de l'instituteur dans sa profession et son milieu social*, mémoire, IEPD, Burkina Faso, 1983.

U. Kargbo, *Constraints in the Management of Secondary Teachers' Education Policies in Sierra Leone*, manuscrit non publié du CRDI, Sierra Leone, 1985.

³⁷ A. K. Agbavor, *Views of elementary school teachers about teaching as a career at Afloa education circuit*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1990.

Le personnel enseignant et l'enseignement

F. Boakye-Agyekum, *Why teachers quit teaching Ghana: A case study in Kumasi metropolitan area*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1990.

³⁸ K. K. Ifare, *L'enseignement des sciences naturelles dans le cycle d'observation au niveau de la circonscription de Lomé*, mémoire, DIFOP, Togo, 1981.

Dossavi.

J. Mouthe, *Analyse des ressources utilisées dans le système éducatif camerounais*, CNE, Cameroun, 1985.

³⁹ Agbavor, 1990.

⁴⁰ Boakye-Agyekum, 1990.

⁴¹ A. Ky, *La décision de quitter l'enseignement chez les maîtres du premier cycle du secteur public en République du Mali*, thèse Ph.D. IPN / Université Laval, 1986.

⁴² Agbavor, 1990.

Boakye-Agyekum, 1990.

Ky, 1986.

⁴³ L. Ngassa, *Causes des déperditions et des retards scolaires à l'école des sources de Yaoundé*, mémoire, ENS, Cameroun, date inconnue.

⁴⁴ M. Adzehun, 1986.

A. K. Amoudji, *L'enseignement des langues nationales au cours préparatoire*, mémoire, DIFOP, Togo, 1980.

Dossavi.

SOTED, 1990.

⁴⁵ K. E. Latevi, *Le rôle des directeurs d'école dans l'encadrement pédagogique des enseignants du 1^{er} degré*, mémoire, DIFOP, Togo, date inconnue.

⁴⁶ G. Tsafak, *Analyse des facteurs sociaux et individuels associés aux redoublements des élèves en cours d'études primaires au Cameroun*, thèse, Université Laval, Québec, 1978.

G. Tsafak, «Les caractéristiques scolaires et socio-économiques des élèves-maîtres des écoles normales», *Revue Science et Technique*, Cameroun, 1987-1988.

Négligée et sous-estimée

⁴⁷ D. A. Afegba, *The attitude of teacher-trainees towards postings to rural areas as a reflection of their experience of rural life*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1990.

⁴⁸ B. P. Lomdo, *Contribution à la compréhension des motivations des élèves-maîtres de l'ENI d'Atakpamé au changement institutionnel et social au Togo*, thèse, Université du Bénin, Lomé, 1984.

⁴⁹ Amoudji, 1980.

Voir aussi A. S. Sidibe, *Le maître d'école : deux formes d'autorités*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1980.

⁵⁰ V. Agbo et E. Capo-Chichi, *Le malaise du corps enseignant en République populaire du Bénin*, mémoire, ENS, Bénin, 1985.

A. D. Saizonou, *La formation des professeurs d'anglais à l'École normale supérieure : Problèmes d'adéquation à l'enseignement moyen général*, mémoire, ENS, Bénin, 1986.

⁵¹ SOTED, 1990.

⁵² K. Evoda, *Évaluation de la difficulté des textes dans «Afrique, mon Afrique»*, CM2, mémoire, DIFOR, Togo, 1980.

⁵³ Djarma.

Amoudji, 1980.

⁵⁴ Latevi.

⁵⁵ Djossu.

J. Sicho, *Les déterminants du choix professionnel chez les jeunes adolescents : Le cas des apprentis menuisiers-ébénistes dans la petite entreprise artisanale de Yaoundé*, mémoire, ENS, Cameroun, 1986.

B. F. Some, *L'inspecteur de l'enseignement du 1^{er} degré et la fonction de contrôle*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1986.

K. J. Drabo, *Les relations conseillers pédagogiques et maîtres*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1985.

⁵⁶ K. Koudama, 1985.

Voir aussi J. Tapsoba, *Étude analytique de l'enseignement de la géographie au CM2*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1986.

L. C. Koutou, *Réflexion de l'introduction de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'exercice d'observation au CE1*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1977.

Le personnel enseignant et l'enseignement

S. H. Hien, *Étude analytique de l'enseignement de l'histoire au cours élémentaire dans les écoles des sous — préfectures de Gaoua, Batié, Kampti et Nako*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1982.

Auteur non indiqué, *Pour l'enseignement de l'histoire locale, un essai sur l'ex-province de Wubritenga ou Royaume de Ouagadougou*, mémoire, IEPD, Burkina Faso, 1982.

⁵⁷ Z. Wokwenmendam, *Disponibilité des matériels didactiques et leur utilisation dans l'enseignement du calcul et des sciences d'observation*, mémoire, ENS, Cameroun, 1981.

Voir aussi M. E. Barry, *Analyse critique d'un manuel scolaire : calcul, cours moyen*, mémoire, Burkina Faso, 1986.

⁵⁸ Ayate, 1990.

K. Azondjagni, *L'expression orale des enseignants du premier degré*, mémoire, DIFOP, Togo, 1988.

A. N'Kekpo, *La pratique de l'éducation physique et sportive à l'école primaire*, mémoire, DIFOP, Togo, 1988.

Djarma.

Djossou.

⁵⁹ D. E. Doukan et F. Kponou, *Les effets du manque de locaux pédagogiques dans les CEMG : Cas des CEMG de Gbégamy et de Apakp-Centre*, mémoire, ENS, Bénin, 1986.

Voir aussi T. D. Oule, *L'enseignement de l'histoire locale au CE2 : fiches*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1988.

⁶⁰ K. Azondjagni, 1988.

Voir aussi B. Tamboura et S. M. Komi, *La motivation dans l'enseignement de la lecture*, mémoire, IEPD, Burkina Faso, 1987.

⁶¹ M. Dzodzobu, *Auto-formation des professeurs de français des collèges d'enseignement général du Togo*, mémoire, DIFOP, Togo, 1988.

⁶² W. K. Anku, *Lecture et pratique pédagogique*, mémoire, DIFOP, Togo, 1988.

⁶³ S. Assiah, *Problématique de la lecture dans l'enseignement secondaire*, mémoire, DIFOP, Togo, 1986.

⁶⁴ ROCARE, Bénin, *Rapport national sur l'état de la recherche en éducation*, Bénin, 1991, p. 101-102.

Chapitre 5

Education et intégration socio-économique :

Questions d'emploi, d'écoles communautaires et de disparité sociale

1. Introduction

Au cours des deux dernières décennies, les pays membres du ROCARE s'inquiètent de plus en plus de l'échec apparent de l'éducation formelle d'améliorer les chances d'emploi des décrocheurs et de faciliter la productivité et la croissance économique en Afrique occidentale et centrale. Pour les chercheurs africains en éducation, le spectre contradictoire des systèmes d'éducation nationale engagés dans le développement de «ressources humaines» qui trop souvent demeurent inutilisées et, dans plusieurs cas, semblent mal s'adapter aux changements touchant les sociétés africaines, semble n'avoir que récemment surgi comme secteur pressant d'étude. De même, on semble accorder une attention relativement tardive au lien entre les disparités économiques et sociales d'une part et les iniquités de l'éducation d'autre part. Les documents du ROCARE indiquent que les chercheurs en Afrique occidentale et centrale ont à peine commencé à aborder l'énigme que posent les systèmes d'éducation qui, loin de corriger les disparités sociales, ont une tendance à refléter et à renforcer la stratification sociétale.

2. Éducation et travail : Recherche sur un sondage diagnostique

Parallèlement à la recherche sur l'administration et le financement de l'éducation, les documents du ROCARE montrent que les questions générales



d'éducation, d'emploi et d'intégration socioculturelle ont plutôt été l'objet d'une recherche par le gouvernement et les organismes donateurs que d'une étude par les universités. La majorité de la recherche commandée sur l'éducation et l'emploi a été descriptive et diagnostique; elle explique le contexte général des marchés de travail changeants et les problèmes auxquels font face les politiques en éducation visant à améliorer l'«efficacité extérieure» des écoles. Dans certaines études, on a compilé beaucoup de chiffres démographiques et sur l'emploi, tout d'abord, semble-t-il, pour montrer les principaux défis confrontant les urbanistes et les bureaucrates des gouvernements. À titre d'exemple, cette étude résumée dans le rapport béninois du ROCARE qui a tenté de prévoir les tendances du soi-disant «chômage chez les personnes éduquées». ¹ En 1989, les auteurs estiment qu'environ 2 000 000 de personnes aptes au travail âgées entre 15 à 45 ans étaient sous-employées ou en chômage au Bénin. À la suite de contraction des emplois dans la fonction publique et les organismes parapublics — de 15 % au cours de la seule année 1990 — on s'attend à ce que le chômage chez les décrocheurs augmente de façon régulière au cours de la prochaine décennie. Les taux de fécondité estimatifs étaient de sept enfants par femme mariée, et la population augmentant à un rythme d'environ 3,1 % par année, les tendances démographiques sont considérées comme étant une explication partielle des prévisions sinistres de chômage. Les auteurs disent en outre que la crise de l'emploi est due en partie au fait que la population se contente de dépendre du lien école-État pour affecter et utiliser le capital humain. En retour, cette situation a donné lieu à un manque général d'aptitudes professionnelles, techniques, et pour la direction chez les travailleurs éventuels. Les auteurs concluent qu'en plus d'être incapables de résoudre le problème de la main-d'oeuvre sous-utilisée, l'école semble de fait avoir contribué à de forts niveaux de chômage en n'assurant pas aux enfants et aux jeunes les connaissances et les aptitudes pour travailler à l'extérieur des secteurs publics et parapublics de l'économie nationale.

Se fiant sur les statistiques existantes sur la main-d'oeuvre et l'éducation, le rapport du réseau béninois a en outre estimé qu'au cours de l'année 1989-1990, il y avait 35 450 chercheurs d'emploi *urbains*. De ce groupe, 6 520 avaient reçu un grade d'études supérieures, 6 100 avaient fréquenté l'école secondaire générale et 1 690 avaient fait des études techniques au secondaire. Malheureusement, en contraste à ce nombre de jeunes chômeurs, l'étude a conclu que moins de 18 000 emplois étaient créés annuellement au pays. ² (Le rapport béninois par contre ne précise pas le nombre de chercheurs d'emploi ayant fait quelques années d'études primaires. Il n'indiquait pas non plus si — ou dans quelle mesure — l'éducation leur avait servi à s'en trouver un.)

Une étude semblable sur le chômage et sur le marché du travail dans le secteur de l'économie informelle a été effectuée à Lomé, capitale du Togo. On estimait dans le rapport que le chômage urbain dans la ville était d'environ 17 % en 1984, mais qu'il passerait probablement à 40 % d'ici 1990. On considérait que la plupart des chômeurs étaient jeunes et avaient fait des études.³ L'ensemble des données de ces trois études montre que le rêve de chacun d'avoir un diplôme d'études qui mène inévitablement à la réussite socio-économique n'est maintenant qu'une illusion pour une majorité croissante de décrocheurs en Afrique occidentale et centrale.

Alors que les études précédentes étaient élaborées et se fondaient nécessairement sur des statistiques démographiques approximatives, les documents du ROCARE résument également plusieurs micro-études sur l'éducation et le travail. L'étude togolaise entreprise par Dougna en est un bon exemple. Il a suivi un ensemble de décrocheurs afin de voir quel genre d'emploi ils avaient obtenu. Les résultats ont montré qu'on pouvait le classer comme étant du travail domestique ou un emploi dans le secteur de l'économie informelle.⁴ En général, il y avait une disparité entre les emplois obtenus par les décrocheurs et leurs aspirations alors qu'ils étaient encore aux études. Dans un sondage antérieur visant à examiner la situation des diplômés d'université, Dougna a révélé en outre un taux élevé de sous-emploi et de frustration chez les diplômés. L'étude a conclu qu'il y avait un déséquilibre qualitatif et quantitatif sérieux entre les études et le marché du travail changeant au Togo.⁵

Tchekambou au Cameroun a observé des taux semblables de chômage chez les diplômés d'université, mais il en offre une autre explication.⁶ Ayant noté une forte présence d'étrangers dans le secteur moderne des affaires au Cameroun, Tchekambou a démontré que les entreprises sous contrôle étranger avaient tendance à se doter de cadres supérieurs et intermédiaires étrangers. Ceci avait un effet négatif sur l'emploi d'Africains ayant un niveau d'études comparable ou même supérieur. L'«exode des cerveaux», une dévaluation des grades et les perceptions communes chez plusieurs étudiants africains au sujet des avantages réduits des études étaient toutes, d'après l'auteur, des conséquences de la dysfonction évidente entre les études universitaires et le marché du travail du secteur moderne. Le «chômage chez les diplômés» s'explique aussi par la pratique d'établir les échelles de salaires suivant le genre de diplôme reçu. D'après Atangana-Mebara et al., les taux de salaires fixes ont minimisé l'élasticité de l'emploi dans le secteur public et le secteur moderne, créant ainsi une stratification aiguë de la population active et un processus inexorable de formation et de reproduction de classes dans les pays de l'Afrique centrale et occidentale.⁷

Dans une autre étude camerounaise, une enquête sur les décrocheurs dans le secteur informel de deux quartiers de Yaoundé a révélé une dysfonction frappante entre les occasions de travail et la formation générale et technique offerte aux jeunes gens. L'école apparemment faisait peu pour préparer les élèves au travail qu'ils avaient entrepris éventuellement.⁸ D'autres études en sont arrivées à des conclusions parallèles : que l'orientation de l'éducation formelle à produire des bureaucrates gouvernementaux et des commis a changé très peu depuis la période coloniale, que les diplômés d'école n'ont pas réussi à s'adapter à un climat socio-économique changé et que, par conséquent, le chômage et le taux délinquance juvénile s'étaient accrus.⁹

La recherche du ROCARE s'est également penchée sur la divergence entre l'apport d'une éducation formelle et le développement agricole dans les régions rurales. Par opposition aux espoirs de plusieurs réformistes de l'éducation, les preuves ont montré de façon constante que l'apprentissage et l'enseignement dans les écoles ont des objectifs souvent tout à fait différents de ceux qui se rapportent aux moyens d'existence de la plupart des collectivités agricoles. C'est pourquoi, depuis les trois dernières décennies, les jeunes décrocheurs quittent régulièrement les secteurs ruraux. En examinant cette situation, certaines études ont mis l'accent sur les facteurs contextuels entourant cette décision de quitter la communauté rurale. Une infrastructure faible, la détérioration du milieu naturel et les chances d'emploi à la baisse ont aussi été cités comme raisons de ces départs.¹⁰ D'autres chercheurs ont mis en évidence la divergence entre la socialisation des écoles et le milieu socioculturel des collectivités locales. Atayi a examiné les manuels togolais obligatoires et il a montré que peu d'enfants trouvaient dans les récits et les images de ces manuels requis une réflexion d'eux-mêmes et la vie dans leurs familles. Les images présentées étaient plutôt connues des enfants riches du milieu urbain; ce n'était pas la réalité de la subsistance de l'économie sociale rurale ou des périphéries urbaines pauvres.¹¹ Des études ont également montré comment l'enseignement dans la salle de classe et l'orientation générale de l'activité scolaire quotidienne ont peu de liens avec les occupations et les préoccupations de la collectivité locale.¹² En contraste ironique avec les énoncés de politiques universelles en éducation, la recherche a montré que, dans plusieurs situations, l'éducation formelle semble apporter peu à l'existence professionnelle de la plupart des diplômés d'école.

3. Éducation et le secteur de l'économie parallèle

Alors que les systèmes scolaires font face au besoin de s'ajuster aux réalités socio-économiques des collectivités locales et aux besoins de toute une vie de chacun des élèves, peu d'études notées dans les documents du ROCARE

se sont concentrées sur le rapport entre l'éducation et le travail dans le soi-disant secteur informel de l'économie nationale. Ce qui est peu surprenant, puisque l'enseignement a toujours été structuré pour former des ressources humaines pour l'administration gouvernementale et le capitalisme moderne. Et pourtant, déjà au milieu des années 1970, alors que l'on reconnaissait de plus en plus que plusieurs décrocheurs ne réussiraient pas à obtenir un emploi dans le secteur public et le secteur industriel moderne, quelques chercheurs essayaient d'évaluer les capacités d'emploi des vastes économies informelles de l'Afrique occidentale et centrale. En 1979 par exemple, un recensement du secteur informel de la capitale malienne de Bamako a été effectué, en partie pour déterminer les secteurs de travail manifestant une productivité et une forte capacité d'absorption de la main-d'oeuvre.¹³ L'étude a révélé qu'en général, non seulement le secteur informel de l'économie avait un grand potentiel d'emploi de jeunes, mais qu'il s'agissait également d'un bassin fertile pour une quantité innombrable d'activités de formation. À partir d'un ensemble de données quantitatives et descriptives, l'étude a laissé entendre que les activités commerciales et de production dans le secteur informel — jusqu'à ce jour grandement négligées par les ministères de l'Éducation et du Travail — étaient d'excellentes solutions de rechange aux politiques d'industrialisation et de remplacement des importations de l'État. L'étude a conclu que les ministères de l'Éducation et du Travail ne devraient plus ignorer ce secteur en supposant que celui-ci pourrait se développer de façon indépendante, sans l'aide des décideurs. Le gouvernement devrait plutôt établir des programmes conjoints d'action pour encourager de plus grands liens entre la création de ressources humaines par l'État et l'expansion de l'industrie et du commerce dans le secteur informel.

Une étude de cas plus récente, au Mali également, s'est penchée sur le rapport entre l'activité dans le secteur informel de 203 commerçants et artisans autonomes et leurs antécédents scolaires et professionnels.¹⁴ En comparant les heures travaillées et le salaire gagné, Konaté a montré que le revenu hebdomadaire moyen des personnes étudiées avait tendance à être supérieur aux meilleurs salaires des travailleurs du secteur public de même âge et de formation scolaire. Il a également constaté que la majorité des personnes étudiées étaient déjà des adultes avant d'occuper leur poste actuel. Le résumé de l'étude fait par le ROCARE n'explique pas cette situation. Il fait remarquer cependant qu'un retard à établir une entreprise autonome découle souvent de difficultés à recueillir les fonds de démarrage. On a noté en particulier que l'éducation générale formelle était considérée comme ayant une influence antérieure permettant aux entrepreneurs du secteur informel de se lancer en affaires, mais on considérait en outre que la formation professionnelle et l'apprentissage expérimental informel avaient contribué de façon plus importante à l'acquisition

de connaissances requises pour la gestion et la productivité commerciales.

Cette dernière conclusion a été reprise au Togo dans un projet de recherche de l'Université du Bénin où l'on a étudié l'évolution des ateliers du secteur informel à Lomé.¹⁵ Notant le niveau d'éducation formelle relativement peu élevé des patrons et des apprentis, l'étude a indiqué que l'apprentissage au travail se fondait principalement sur les méthodes traditionnelles d'apprentissage que sont l'observation sur le tas et l'«apprentissage par l'action». On considérait toutefois l'éducation formelle comme ayant contribué à l'efficacité et à la productivité des ateliers observés. L'étude a conclu donc que, bien que la valeur de l'apprentissage traditionnel n'était pas mise en question, la formation professionnelle formelle améliorerait la productivité du secteur informel. On a également proposé une réorganisation de la formation professionnelle formelle de manière à pouvoir intégrer plus efficacement les formules traditionnelles et plus modernes de la formation professionnelle.

Un *mémoire* d'un étudiant diplômé, émanant également de l'Université du Bénin au Togo, reprenait cet argument.¹⁶ À la suite d'une enquête sur l'effet relatif de l'enseignement sur la productivité et la gestion dans dix activités du secteur informel, Sidibe a révélé qu'en moyenne, les apprentis avaient été exposés davantage à une éducation formelle que leurs patrons. Chose intéressante, la plupart de ces derniers ont dit qu'ils profiteraient probablement eux-mêmes d'une formation technique formelle si l'occasion se présentait. Appuyant des suggestions faites dans des études similaires, Sidibe concluait en signalant le besoin de nouvelles modalités en éducation qui intègrent la formation technique moderne aux activités permanentes du secteur informel.

On semble avoir fait peu de recherche sur le lien entre l'éducation et le rôle des femmes dans l'économie informelle. Il y a une exception dans les documents du ROCARE, une étude qui fait rapport sur la sous-représentation des femmes dans les emplois artisanaux et dans le domaine de la microproductivité et du commerce dans le nord du Togo.¹⁷ Houensassou-Houangbe offre plusieurs raisons qui expliquent l'activité commerciale limitée des femmes — les attitudes traditionnelles à l'égard du statut social des femmes, les politiques coloniales qui ne tiennent pas compte des femmes comme des productrices économiques, et la marginalisation politique et économique constante des filles et des femmes. Elle conclut son étude en disant qu'un plus grand accès des femmes à l'éducation améliorerait leurs chances de participer davantage à la main-d'oeuvre et donc d'améliorer leur capacité de gagner des revenus.

4. Politiques visant à intégrer les écoles et les collectivités

Le déséquilibre qui existe entre l'école et les besoins changeants des marchés du travail en Afrique occidentale et centrale, confirmé par de nombreuses études du ROCARE, est devenu facilement apparent non pas seulement aux milliers de chercheurs d'emploi éduqués, mais aux administrateurs scolaires également. C'est pourquoi depuis au moins les deux dernières décennies, on a lancé des appels généraux, à l'intérieur et à l'extérieur des systèmes scolaires, d'orienter les études vers un emploi qui s'harmonise davantage aux réalités et aux besoins locaux actuels et futurs plutôt et d'abandonner les aspirations désuètes des cols blancs à un emploi dans le secteur public. Il faut, dit-on, ajuster les écoles.¹⁸ L'éducation doit mettre l'accent sur la maîtrise technique et non pas simplement absorber et régurgiter de l'information. L'apprentissage doit être axé sur les aptitudes professionnelles, et surtout en période de crise économique.¹⁹

La rhétorique persistante selon laquelle l'éducation doit répondre de façon plus efficace aux changements dans les modes d'emploi a provoqué des efforts périodiques visant à lier les activités de l'école aux occupations routinières des sociétés locales. Plusieurs de ces innovations portaient sur en une certaine forme de ruralisation éducative devant encourager l'acquisition de techniques manuelles et une tendance naturelle chez les élèves vers le travail rural après avoir terminé leurs études. Dans la pratique, cela comportait d'ordinaire la mise en application de micro-activités de production agricole dans le cadre du programme local d'études.²⁰ D'autres initiatives consistaient en l'utilisation des langues nationales comme moyen principal d'enseignement, et un enseignement centré sur la santé et la nutrition, sur la population et les questions environnementales.²¹

Les documents du ROCARE ont démontré toutefois que la plupart de ces tentatives visant à intégrer davantage l'enseignement à la vie socio-économique de la communauté ont rarement dépassé l'étape du projet-pilote. Un problème critique se rapporte à la question de la dissémination. Plusieurs études ont noté, que des mesures ayant réussi lors du projet-pilote ont tendance à échouer une fois qu'on s'efforce de les appliquer à la grandeur du système scolaire. Les raisons de cet échec visant à disséminer les innovations sont variées bien sûr, mais voici les plus communes :

- ◆ dans l'ensemble, des qualités et une formation insuffisantes des enseignants non rattachés aux projets-pilotes;
- ◆ un matériel local insuffisant ou rudimentaire dans l'ensemble du système

- ◆ scolaire, ce qui rend l'adaptation des innovations difficile;
- ◆ une mauvaise gestion sur l'ensemble de la bureaucratie du système éducatif ;
- ◆ un manque de fonds récurrents.²²

Cette dernière difficulté s'apparente étroitement à une autre question relevée comme faiblesse principale des politiques visant à développer une symbiose entre les écoles et les collectivités locales, savoir à trop grande confiance aux organismes donateurs internationaux. Ces organismes sont devenus des joueurs clés dans les efforts visant à améliorer la qualité de l'enseignement en Afrique occidentale et centrale. C'est pourquoi les éducateurs locaux et la population considèrent souvent les efforts conjoints visant à «ruraliser» les écoles comme des *projets d'organismes donateurs*. Comme tels, les projets de réforme lancés avec beaucoup de tapage ont tendance à être abandonnés une fois que les organismes commanditaires commencent inévitablement à se retirer. De fait, comme l'a signalé Sy, le travail visant à intégrer les écoles et les collectivités locales et à rendre l'éducation formelle plus pertinente aux besoins d'apprentissage à long terme des élèves, est souvent perçu comme étant au coeur du mandat de plusieurs organismes donateurs.²³ De l'avis de Sy, ce facteur critique explique l'échec de la «ruralisation» des écoles dans plusieurs régions. Le problème principal n'était pas un manque de fonds et de matériel, mais plutôt le sentiment manquant de prise en charge populaire des nouvelles méthodes et idées pédagogiques. D'autres obstacles à la «ruralisation» plus élaborée de l'éducation consistent en un manque de compétences techniques en dehors des agences des organismes donateurs, une attention insuffisante portée aux besoins locaux de formation et une confiance limitée dans la durabilité des innovations des donateurs.

Les enseignants, bien sûr, sont les intervenants clés chargés d'encourager les jeunes à passer à des responsabilités d'adultes et au monde du travail. Par contre, ils n'ont souvent que très peu de connaissances au sujet des endroits où ils sont affectés pour enseigner, et ils ont tendance à être limités encore plus par un manque de formation, par l'isolement professionnel, par des mutations fréquentes et par un avenir économique incertain. Tous ces facteurs militent contre toute inclination que pourraient avoir les enseignants de dévier de leur «culture du conservatisme» et d'investir beaucoup de temps et d'efforts à modifier l'orientation et l'ethos des écoles qu'ils servent.²⁴

Ailleurs, la recherche a démontré que l'écart entre l'école et les sociétés d'où viennent et auxquelles doivent retourner les élèves, est structurel. Cela est dû en partie, et on le note dans une étude du Bénin, à la multiplicité des

objectifs conflictuels refileés aux systèmes d'éducation.²⁵ Par exemple, l'idée de l'éducation comme moyen pour les gens de trouver un emploi est fondamentalement différente de la notion de l'éducation comme véhicule pour le développement économique et la productivité nationale. De même, l'éducation orientée vers la citoyenneté et l'intégration socioculturelle des décrocheurs est fondamentalement différente de l'éducation en vue de la créditation professionnelle et la sélection d'emplois par voie de concours. Après des décennies d'expansion, les buts, le contenu du programme d'études et les systèmes organisationnels et administratifs de l'éducation formelle ont peu changé depuis le début de l'école coloniale. Les systèmes nationaux d'éducation publique sont toujours caractérisés par des structures organisationnelles centralisées et par un conservatisme inhérent qui interdit les changements requis, si les écoles doivent faciliter l'intégration de leurs diplômés dans l'économie sociale des collectivités locales.²⁶

Il y a encore un élément de travail noté dans les documents du ROCARE qui porte principalement sur les contextes politique et socio-économique actuels. Cette recherche diffère du travail discuté précédemment en ce qu'elle ne donne pas les systèmes d'éducation imparfaits ni même la dépendance prolongée des donateurs comme étant les raisons essentielles de l'échec des politiques d'intégration écoles-communautés. Ces études laissent entendre plutôt que l'écart entre l'éducation et l'intégration sociale s'explique principalement par des obstacles structurels plus importants.²⁷ Vu que la sous-utilisation de la jeunesse instruite est fonction de la crise économique, de la croissance de la population et de la mauvaise gestion du gouvernement, les efforts visant à accroître la «pertinence» des programmes d'études scolaires en ajoutant des activités agricoles et la formation professionnelle ne peuvent améliorer de façon appréciable les chances d'emploi des décrocheurs. De fait, d'après Nihan *et al.*, il va probablement persister un statu quo apparemment insatisfaisant, parce que justement l'enseignement «inapproprié» est devenu un bouc émissaire utile pour expliquer le phénomène du chômage chez les élèves instruits.²⁸ Des efforts constants pour rapprocher les écoles des collectivités locales pourront sembler être des mesures positives pour résoudre les problèmes économiques et de chômage. Et pourtant, ces problèmes proviennent de structures sociales et économiques profondément ancrées, et non de formes et de styles particuliers d'enseignement. De ce point de vue, l'amélioration du statut social et économique des jeunes instruits ne se fera pas par de plus grands efforts pour réviser l'enseignement, mais plutôt par des changements fondamentaux de structures.

5. Disparités éducationnelles et enfants menacés

L'évaluation du contexte social se manifeste aussi dans les études portant sur les disparités régionales et de sexe qui continuent de marquer les systèmes d'éducation en Afrique occidentale et centrale. Plusieurs études couvertes dans les documents du ROCARE ne sont rien de plus que des résumés statistiques des divergences éducationnelles réparties selon l'âge, le sexe et la région.²⁹ La tendance que présentent les données est uniforme et maintenant bien connue de tous :

- ◆ Il y a moins de filles que de garçons à l'école, et le taux d'abandon prématuré chez celles-ci est constamment plus élevé que chez les garçons;³⁰
- ◆ L'emplacement de l'école est un facteur critique de la fréquentation par l'élève, et souvent, ce sont les considérations politiques plutôt que les normes soi-disant apolitiques régissant la carte des écoles qui déterminent l'emplacement des nouvelles écoles;³¹
- ◆ Le statut socio-économique des enfants est un élément utile pour déterminer le rendement scolaire des élèves et la voie qu'ils choisissent (études générales par rapport à études professionnelles);³²
- ◆ L'effet des origines socio-économiques sur le rendement scolaire est parfois éclipsé par les différences qualitatives entre les écoles.³³

De telles constatations, bien qu'utiles, sont en grande partie descriptives et reflètent en général des renseignements exhaustifs que les ministères gouvernementaux et les grands donateurs recueillent de façon courante.

On retrouve une approche plus analytique dans certaines études axées de façon particulière sur les disparités chez les femmes en éducation. Au Ghana, par exemple, une étude effectuée à partir d'entrevues auprès de plus de 200 parents de quatre régions différentes montre que les occasions pour les filles de faire des études étaient affectées par des responsabilités domestiques, des difficultés financières familiales, l'influence des pairs et par une grossesse prématurée (ou la crainte d'une telle grossesse). Ces facteurs militent également contre le rendement scolaire des filles qui continuent leurs études.³⁴ Des recherches semblables au Mali ont démontré que le statut social et religieux des filles, leurs travaux de ménage et leurs responsabilités à l'égard du soin des enfants, de même que les préjugés des enseignants (reflétés d'ordinaire dans leur enseignement qui favorise les garçons par rapport aux filles), ont tous tendance à nuire à la participation des filles aux activités scolaires.³⁵ Dans la région du Mono au Bénin, la recherche a démontré comment les filles, beaucoup plus que les garçons, sont assujetties à des pressions sociales les forçant à se conformer à des normes traditionnelles de comportement. D'après

les auteurs, les pressions sociales réduisent en général le temps que les filles peuvent consacrer aux travaux scolaires et elles ont souvent l'effet de refroidir leurs aspirations personnelles et professionnelles à long terme.³⁶ La même étude a également noté que les filles étaient souvent tout aussi défavorisées dans un contexte d'éducation non formelle que formelle.

Au Bénin également, un certain nombre d'études se sont concentrées sur l'influence des médias de masse et de l'utilisation de drogues illicites sur l'éducation des enfants. Alors que la télévision et les films populaires peuvent contribuer aux connaissances générales des enfants et influencer positivement leur curiosité et leur tendance à apprendre, les médias de masse semblent avoir un effet troublant sur les valeurs et les aspirations de la jeunesse urbaine, et donnent à l'occasion un faux sentiment de liberté et une recherche de gratification à court terme.³⁷ Les préoccupations au sujet de l'utilisation de drogues illicites ont également donné lieu à des colloques sur les causes de la délinquance juvénile et ont mené plusieurs chercheurs à se concentrer sur le sort des enfants de la rue, en chômage et insuffisamment instruits qui, en général, sont les victimes de l'abus de drogues.³⁸

6. Recommandations de recherche

Alors qu'il reste beaucoup de recherche à faire sur l'éducation, l'emploi et la disparité socio-économique, les documents du ROCARE indiquent que des études dans ce domaine ont proposé des recommandations qu'on peut regrouper en deux catégories : propositions visant à étendre et à rationaliser l'activité économique informelle, et les propositions visant à réformer l'éducation. En ce qui a trait à la politique économique, les études citées dans les documents du ROCARE démontrent que l'on connaît davantage la signification des activités du secteur informel. Un objectif clé de la politique, semble-t-il, est de renforcer la productivité de ce secteur. C'est pourquoi on dit que les gouvernements doivent :

- ◆ réformer la douane;³⁹
- ◆ éliminer la réglementation rigide relative aux prêts qui empêche les petites entreprises d'avoir accès à du crédit (et notamment les entreprises dont les propriétaires-exploitantes sont des femmes);⁴⁰
- ◆ offrir des primes aux organismes et aux entreprises pour former la jeunesse à l'emploi;⁴¹ et
- ◆ coordonner le développement et la dissémination de technologies simples et abordables qui peuvent améliorer la productivité économique sans

déplacer de façon dramatique des ressources humaines.⁴²

Ces recommandations impliquent la fin du monopole de l'État dans plusieurs activités économiques qui, suppose-t-on, pourraient être prises en main de façon plus efficace par l'entreprise privée. En effet, comme l'ont proposé plusieurs études du ROCARE, les gouvernements devraient se défaire de la planification et de la gestion économiques maladroites, et élaborer plutôt des cadres stratégiques qui facilitent la croissance du secteur privé, produisant ainsi plus d'emplois pour les jeunes instruits ou partiellement analphabètes.⁴³ À la même occasion cependant, les gouvernements devraient élaborer des programmes visant de façon particulière à améliorer la compétence en production et en gestion d'entreprise des jeunes gens.⁴⁴

Ce serait, bien sûr, des programmes éducatifs. Toutefois, comme l'ont indiqué les documents du ROCARE, étant donné que les systèmes scolaires actuels semblent notamment avoir été incapables de répondre aux besoins en matière d'emploi d'une grande portion de la jeunesse, il faut des réformes importantes de l'éducation si les écoles sont là pour répondre davantage aux besoins et aux réalités socio-économiques en évolution. On a laissé entendre que la réforme scolaire doit commencer par une nouvelle définition fondamentale des objectifs éducatifs et une réévaluation des valeurs inhérentes de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école moderne.⁴⁵ Ceci pourrait s'accompagner de la création de nouveaux systèmes de planification et de prestation de l'éducation, de méthodes de formation technique qui permettent un lien plus symbiotique entre l'éducation formelle et non formelle, et par l'établissement de mécanismes dynamiques de coordination entre l'éducation des jeunes et le développement économique.⁴⁶ Les chercheurs du ROCARE ont en outre recommandé la créditation officielle de la formation d'apprentis,⁴⁷ plus de perfectionnement professionnel des instructeurs de cette discipline qui travaillent dans un contexte d'éducation institutionnelle et non institutionnelle,⁴⁸ plus d'orientation professionnelle systématique pour les jeunes gens,⁴⁹ et la création d'un fonds d'emprunt à intérêt réduit pour les diplômés d'école pour les encourager à lancer de petites entreprises.⁵⁰

Les autorités scolaires, a-t-on dit, devraient être plus sensibilisées à la population croissante d'enfants défavorisés qui ont peu sinon pas d'accès à l'école. Il faudrait offrir plus de chances aux décrocheurs, c'est-à-dire des structures qui leur permettraient d'entreprendre une formation à l'extérieur de l'école et de se lancer dans des activités légitimement productives et lucratives.⁵¹ L'aide internationale pourrait être très avantageuse si on la dirige vers les programmes d'ENF pour les décrocheurs.⁵²

Certaines recommandations signalent le besoin d'un changement au niveau de l'école également. Houedanou, par exemple, a suggéré que les éducateurs essaient de tempérer les aspirations des élèves et de leurs parents en démontrant que le but définitif de l'école n'est plus un emploi dans le secteur public dans une économie dirigée par l'État.⁵³ L'argument est que c'est possible en établissant des contacts plus étroits entre l'école et la collectivité, en faisant mieux comprendre aux jeunes les limites et les possibilités de l'éducation, à la lumière des conditions changeantes de l'économie et des ressources humaines, et en encourageant l'apprentissage de connaissances qui permettraient aux décrocheurs de composer avec le contexte socio-économique changeant et de s'y intégrer.⁵⁴ Un tel changement exigerait en outre que l'on modifie les systèmes d'examens et de programmes d'études. L'idée sous-jacente de ces recommandations est que les jeunes Africains à l'heure actuelle font face à des changements socioculturels et économiques radicaux. Il faut donc transformer de façon fondamentale le rôle des systèmes d'éducation pour que ces jeunes gens puissent composer avec celui-ci et s'y ajuster. Malheureusement toutefois, et les documents du ROCARE l'ont noté, les gouvernements n'ont rien fait de plus que de souscrire verbalement à ces recommandations. À part de reconnaître la gravité du lien dysfonctionnel entre l'éducation formelle et les perspectives de vie de plusieurs jeunes gens, les gouvernements ont constamment fait fi des incidences des constatations de la recherche. Le manque de ressources financières et de volonté politique sont les raisons que l'on donne ordinairement.⁵⁵

7. Écarts et limites dans la recherche

Les documents du ROCARE indiquent qu'on n'a toujours pas beaucoup étudié les liens entre l'éducation formelle et l'emploi dans le secteur informel. Cette situation peut s'expliquer en partie par la difficulté à étudier à fond la grande diversité des activités de l'économie informelle. Les documents du ROCARE reconnaissent que les analyses de la contribution de l'industrie informelle et du commerce au développement national, et une compréhension exhaustive des tendances et de la nature générale des nombreuses activités du secteur informel se sont avérées très évasives. De même, étant donné que l'économie informelle s'étend aux secteurs rural et urbain, et qu'elle emploie des personnes de tous âges travaillant à différentes heures pour différents genres de rémunération, les prévisions à l'égard de la capacité du secteur informel à absorber les ressources humaines ne peuvent être au mieux que très provisoires. Les évaluations longitudinales de l'insertion des jeunes gens dans la vie sociale et professionnelle au cours des années qui suivront leurs études sont

nécessairement coûteuses et méthodologiquement complexes. De telles conditions vont en général au-delà des moyens limités disponibles aux chercheurs africains. Alors que des micro-études sont possibles et qu'elles ont de fait été effectuées par des chercheurs-étudiants, il faut des analyses plus exhaustives du lien précaire entre l'enseignement et le secteur informel.

Une autre raison possible pour le manque relatif de recherche sur l'éducation et le secteur informel est l'hypothèse étonnamment durable (parce qu'elle semble être toujours très répandue) que l'éducation formelle, par sa structure, est liée à l'emploi auprès de l'État et au développement du secteur industriel moderne, et que l'intégration des jeunes gens au secteur de l'économie informelle devrait en grande partie être limitée à des programmes d'éducation non institutionnelle amorphes. Il est certain que depuis deux décennies et plus, cette dichotomie conceptuelle a permis de maintenir les notions populaires au sujet des disparités de prestige entre un emploi de bureau moderne (exigeant un diplôme d'études et un degré universitaire) et un emploi dans le secteur informel (exigeant une compétence manuelle et une connaissance du marché qui d'ordinaire, s'apprend le mieux sur le tas). Depuis le début des années 1980 toutefois, il est évident que cette dichotomie n'existe plus. Comme la recherche sur les disparités en éducation l'a démontré, l'école n'a pas réussi à devenir un instrument de nivellement social. En outre, alors que de grands nombres de jeunes sont exposés à une éducation formelle ou non formelle, très peu à l'heure actuelle ont accès à un travail dans le secteur moderne — et tout indique que cet accès est de plus en plus une fonction de classe et de sexe. Plutôt, des nombres croissants de jeunes gens instruits et partiellement analphabètes doivent essayer de s'insérer dans les sphères informelles de la technique et du commerce. À la lumière de ces circonstances changeantes, les documents du ROCARE montrent que les chercheurs qui examinent la valeur économique et sociale de l'éducation formelle doivent répondre maintenant à deux questions clés pertinentes :

- ◆ Comment l'éducation formelle peut-elle compléter les programmes d'éducation continue non formelle?
- ◆ Comment l'éducation formelle peut-elle faciliter l'insertion nécessaire des décrocheurs sur le marché du travail du secteur informel?

96

Ouvrages cités

- ¹ ROCARE, Bénin, *Rapport national sur l'état de la recherche en éducation*, Bénin, 1991, p. 150.
- ² *Ibid.*
- ³ OIT/PECTA, *Crise économique et perspective de l'emploi dans une économie ouverte : Le cas de Togo*, Addis Ababa (Togo), 1984.
- ⁴ D. P. K. Dougna, *Les mesures propres à assurer aux jeunes et en particulier aux jeunes filles ayant quitté prématurément l'école l'accès au monde du travail*, UNESCO/ED/EPP, Paris (Togo), 1990.
- ⁵ D. P. K. Dougna, *Crise économique et crise de l'éducation en Afrique*, UNESCO, Paris (Togo), 1990.
- ⁶ D. Tchekambou, *Les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur et le problème de l'emploi au Cameroun*, Mémoire, INJS, Cameroun, 1984.
Voir aussi B. Cooksey, *Education and Class Formation in Cameroon*, dissertation de doctorat, University of Birmingham, Cameroun, 1978.
- ⁷ J. M. Atangana-Mebara, J. Y. Martin et C. Ta Ngoc, *Éducation, emploi et salaire au Cameroun*, UNESCO, Paris, 1984.
Voir aussi L. Sossou, *Le chômage technique au Bénin*, mémoire, ENA/UNB, Bénin, 1988.
Y. Megbemado, «Jeunesse et emploi», communication présentée au Séminaire national sur le problème de l'insertion des jeunes dans les circuits de production et politiques de maintien des jeunes à la campagne, INFOSEC, Bénin, 1987.
- ⁸ F. X. Essomba, *Insertion socio-économique des jeunes dans les filières d'études post-primaires. Études sur les petits métiers du secteur de l'économie dit «informels» de la ville de Yaoundé*, mémoire, Yaoundé, Cameroun, ENS, DIPCO, 1990.
Voir aussi N. A. Nguekam, *Le chômage des diplômés de l'enseignement supérieur au Cameroun : Stratégies d'insertion dans le système de production*, mémoire, ENS, Cameroun, 1986.
L. P. Mbida, *L'école et l'avenir des jeunes camerounais : Inquiétude et espoirs : cas de Yaoundé*, mémoire, INJS, Cameroun, 1982.
RYRR (BFA / MFCD / CPDCET), *Adéquation formation-emploi*, Togo, 1981

A. Sy, *La formation et l'emploi au Mali*, communication, États généraux de l'éducation, Togo, 1987.

T. Hessou et R. Ahoyo, *Le travail de l'enfant en RPB*, mémoire, UNB, Cotonou, 1986.

⁹ F. E. Kouton, *Emploi au Bénin : Diagnostic et perspectives*, mémoire, UNB, Bénin, 1987.

Gouglenon, *Contribution à l'étude de la délinquance infantile-juvénile en RPB*, mémoire, UNB, Bénin, 1988.

H. Desroche (éditeur), *Entreprises d'économie sociale et création d'emploi*, Actes de l'Université coopérative internationale, Bénin, 1985.

E. Agbo, *Les problèmes de l'emploi dans une économie en crise : Le cas du Bénin*, mémoire, UNB, Bénin, 1986.

L. Agonhessou, *La délinquance juvénile : Un problème de l'éducation*, étude non publiée, Bénin, 1982.

M. L. Djeukan, *Le milieu familial et l'inadaptation sociale des jeunes (cas de Bafang)*, mémoire, INJS, Cameroun, 1985.

K. Gozo, *Éducation et formation en Afrique tropicale : Inadéquation ou logique d'un système : Le cas du Togo*, étude non publiée, Togo, 1986.

Eklu-Nathey, *Organisation des ressources humaines et technologie*, étude non publiée, Togo, 1987.

W. M. Rideout Jr., «Cameroon: Regional, Ethnic, and Religious Influences on a Post-Colonial Education System», chez R. Murray Thomas, éd., *Politics and education. Cases from twelve nations*, Oxford, Pergamon Press, 1983.

C. Tchakoute, *Parents d'élèves et choix de filières d'études dans l'enseignement secondaire*, mémoire, ENS, Cameroun, 1988.

G. Tsafak, «La recherche éducationnelle au Cameroun : structures, priorités et financement». *Annales de la Faculté des lettres et des sciences humaines*, 1986.

Atangana-Mebara et al., 1984.

¹⁰ J. Agomele, *L'exode rural et ses conséquences sur le développement social et économique en RPB : Cas de la province du Mono*, mémoire, UNB, Bénin, 1982.

J. M. Tchego, «Analyse numérique des migrations scolaires au Cameroun», *Revue Science et Technique*, Série Sciences humaines, 1987-1988.

O. T. Ayuketah, *Youth Exodus and the Development of Mamfe Central Sub-Division*, thèse, National Institute of Youth and Sports, Cameroun, 1987.

¹¹ A. C. Atayi, *L'image de la famille au milieu scolaire : confrontation du contenu des manuels scolaires et du vécu familial des enfants*, mémoire, DIFOP, Togo, 1981.

Voir aussi C. G. Ahouannou, *Les incidences familiales et scolaires de la crise d'identité chez l'enfant en milieu urbain*, étude non publiée, Bénin, 1982.

¹² K. Gozo, *L'inadéquation du système d'enseignement togolais face au développement agricole*, étude non publiée, Togo, 1977.

Gozo, 1986.

¹³ G. Nihan, M. Carton et H. Sidibe, *Le secteur non structuré «moderne» de Bamako (République du Mali) : Esquisse des résultats de l'enquête et propositions pour un programme d'action*, rapport final, OMO, Mali, 1979.

¹⁴ M. M. Konaté, *Impact de la formation et des facteurs contextuels sur la performance des travailleurs indépendants au Mali*, Mali, 1987.

¹⁵ FASEG/UB, *Études sur l'éducation et la formation dans le secteur informel et les petites entreprises au Togo*, FASEG/UB, Togo, 1989.

¹⁶ I. Sidibe, *Analyse des résultats de l'enquête sur l'éducation et la formation dans le secteur informel à Lomé-Togo*, rapport de stage, IMSEA-DERP-METFP, Togo, 1990.

¹⁷ K. D. Houensassou-Houangbe, *La formation professionnelle féminine au Togo*, Centre d'information des Nations-Unies, Togo, 1981.

Voir aussi C. M. Fyle et O. R. Davidson, *Technological Capacity of the Informal Sector Metal Working Industry in Sierra Leone*, manuscrit non publié du CRDI, Sierra Leone, 1986.

¹⁸ G. Bagri, *Les opérations éducation et développement : Réalité ou illusion pédagogique*, mémoire, INFRE, Bénin, date inconnue.

¹⁹ ROCARE, Bénin, 1991, p. 143.

²⁰ UNESCO, *Une expérience de ruralisation de l'enseignement : l'IPAR et la réforme camerounaise*, Paris (Cameroun), 1974.

²¹ IPN, *Étude de l'enseignement en langue nationale sur les performances des élèves du 1^{er} cycle en français*, Mali, 1989.

DNAFLA, *Politique d'introduction des langues nationales dans le système scolaire*, rapport administratif, Mali, date inconnue.

M. N. Hode, *L'école nouvelle et la problématique de l'emploi en R. P. B.*, mémoire, ENA, Bénin, 1987.

²² R. M. Kompaore, *La ruralisation de l'enseignement de base et le problème d'intégration : Le cas des centres de formation des jeunes agriculteurs (CFJA) en Haute-Volta*, DEA Anthropologie, Dakar, Burkina Faso, 1982.

K. J. Ouedraogo, *Comment les activités de production peuvent-elles devenir des activités d'éveil à dominante scientifique?*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1984.

P. Obanya, «Les réformes de l'éducation en Afrique : Des textes à la réalité», *Perspectives*, vol. 14, 1989.

²³ Sy, 1987.

²⁴ M. Dzodzobu, *Autoformation des professeurs de français des collèges d'enseignement général du Togo*, mémoire, DIFOP, Togo, 1988.

D. Z. Maiga, S. Ouattara et E. L. Ouedraogo, *La pratique des activités dirigées dans nos classes CM*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1988.

²⁵ Santa-Anna, *Les milieux familiaux et scolaires : Cadre et rayonnement de l'éducation*, mémoire, INFRE, Bénin, 1985.

²⁶ M. Metonou, *L'école et le milieu*, mémoire, INFRE, Bénin, 1984.

L. Mithoun et R. A. Idjaton, *Relations parents d'élèves et enseignants des CEMG Porto-Novo*, mémoire, ENS, Bénin, 1985.

L. Gangbesso et L. Gangbesso, *La liaison école-famille : Cas de l'enseignement moyen général*, mémoire, ENS, Bénin, 1987.

²⁷ B. Panantigri, *Analyse des causes d'absentéisme dans les centres de formation des jeunes agriculteurs de la région de Komsilga de 1977 à 1986*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1986.

V. Tapsoba, *Les disparités régionales et leurs explications en matière d'éducation formelle au Burkina Faso*, mémoire, Université de Ouagadougou, Burkina Faso, 1984.

DGPE, *Dimension sociale de l'ajustement structurel : Conséquences sociales de l'ajustement dans le secteur de l'éducation*, Togo, 1989.

UNICEF-CNBU-MTAS, *Les enfants en circonstances difficiles du Bénin (une étude préliminaire)*, Bénin, 1990.

Nihan et al., 1979.

²⁸ Nihan et al., 1979.

²⁹ DGPE, *La fille et l'école*, Togo, 1973.

DGEP, 1989.

³⁰ J. May-Parker, «Secondary School Dropouts: Girls», *Journal of Education*, vol 1, n° 1, Sierra Leone, 1980.

P. Nignan, *Les problèmes de la scolarisation des filles en milieu rural mossi*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1981

M. B. Kabore, *La scolarisation des filles au Burkina Faso 1986*, mémoire, Université de Bordeaux, 1986.

³¹ C. Ngamen, *Carte scolaire : définition, rôle et méthode d'élaboration*, étude non publiée, Cameroun, 1988.

M. S. I. Gbinlo, *La fréquentation scolaire en milieu rural, cas de l'Atlantique*, étude non publiée, Bénin, 1985.

Tapsoba, 1984.

³² N. Temzeung Kentsa, *Origine socioprofessionnelle et représentation de l'enseignement technique chez les élèves de 3^e de Yaoundé*, mémoire, ENS, Cameroun, 1986.

T. Hessou, N. Adonoh et R. Adoyo, *Le travail de l'enfant en R.P.B.*, mémoire, UNB, Bénin, 1986.

A. Marouf, *État nutritionnel et parasitoses intestinales des écoliers du district rural d'Adjarra : Province de l'Ouémé*, mémoire, UNB, Bénin, 1984.

Panantigri, 1986.

UNICEF-CNBU-MTAS, 1990.

³³ T. Aletcheredji, *Les échecs scolaires dans l'enseignement technique commercial au Togo (Cas de trois établissements hors la capitale)*, mémoire, UNB, Togo, 1988.

P. Somda, *Le phénomène de la déperdition scolaire*, thèse, Université de Montréal, 1978.

Voir aussi Panantigri, 1986.

³⁴ R. V. Dedjoe, *Parental attitude towards girls education at Anlo-Afiadenyigba. Mémoire de spécialisation (B.Ed.)*, University of Cape Coast, Ghana, 1987.

³⁵ IPN, *Étude de la demande sociale d'éducation en milieu rural au Mali*, Mali, 1988.

L. Malé, *La déperdition scolaire dans l'enseignement fondamental malien*, mémoire, ENS, Mali, 1989.

³⁶ UNESCO/CBRST, *Étude des principales causes de la déperdition scolaire chez les jeunes filles dans la province du Mono*, Bénin, 1980.

Voir aussi E. Comlan, *Le travail des enfants en R.P.B. : Le cas des filles*

vidomègon de Cotonou, mémoire, UNB, Bénin, 1987.

³⁷ M. Abassi, *Influences des mass média sur l'éducation des élèves*, mémoire, UNB, Bénin, 1988.

F. Adovi, *L'influence de la télévision béninoise sur l'éducation des enfants de 5 à 15 ans*, mémoire, UNB, Cotonou, 1988.

K. A. Agbobantinkpo, *Émancipation sexuelle, tabous chez les Fon d'Abomey*, mémoire, ENS, Bénin, 1981.

³⁸ J. Kayossi, *La drogue et ses manifestations en RPB*, mémoire, UNB, Cotonou, 1986.

Agonhessou, 1982.

Kayossi, 1986.

Goughenon, 1988.

³⁹ Nihan et al., 1979.

⁴⁰ DAF/MEN, *Adéquation entre la formation et l'emploi au Mali*, Mali, 1986.

Désroche, 1985.

Soussou, 1988.

⁴¹ Nihan et al., 1979.

⁴² I. S. Dogo, *La politique de l'emploi au Bénin*, mémoire, ENA/UNB, Bénin, 1988.

Sy, 1987.

⁴³ E. Agbo, *Les problèmes de l'emploi dans une économie en crise : Le cas du Bénin*, mémoire, UNB, Bénin, 1986.

DAF/MEN, 1986.

⁴⁴ N. M. S. Hode, *L'École nouvelle et la problématique de l'emploi*, mémoire, UNB, Bénin, 1987.

F. Achio, *Éducation, formation et perspectives d'emploi au Togo*, CIADF/ PECTA/BIT, Togo, 1984.

⁴⁵ Tapsoba, 1984.

⁴⁶ J.-P. Lachaud, *Les activités informelles et l'emploi au Bénin : Analyse et stratégie de développement*, BIT, Genève, 1985.

⁴⁷ C. Aletcheredji, *Comment l'enseignement technique et professionnel communique-t-il avec le monde du travail au Togo? Formation et devenir professionnel des employés et ouvriers qualifiés*, thèse, Université d'Aix-Marseille, Togo, 1989.

⁴⁸ J. Lamoure et L. Mensah, *L'enseignement technique et professionnel au Bénin et la préparation à la vie*, étude non publiée, Bénin, 1990.

⁴⁹ R. Otsambo Akangboa, *Naissance et développement des petits métiers : Le cas de la ville d'Abong-Mbang*, mémoire, INJS, Cameroun, 1988.

⁵⁰ K. Agbodan, *Emploi et formation — secteur informel*, étude non publiée, METFP/TECHNO, Togo, 1988.

⁵¹ N. B. Ouattara, *Étude des diverses causes de l'inégalité des chances dans la scolarisation à Tiéfora*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1982.

⁵² A. Koné, *Éducation et formation féminines au Mali : de l'excursion scolaire à l'intégration sociale*, thèse, Université de Bordeaux/DNAFLA, Mali, 1987.

J. Enassouan et E. Sounin, *Le reflux des élèves vers les centres d'apprentissage : causes et conséquences sur la scolarisation au Bénin*, mémoire, ENS/UNB, Bénin, 1988.

⁵³ R. Houedanou, *Familles, école et résultats scolaires : Cas de l'Ouémé*, mémoire, UNB, Bénin, 1981.

⁵⁴ M. J. A. Cole, *Traditional African Technology and its Implication for Science Curriculum Development and Teaching*, mémoire inachevé, Sierra Leone, 1978.

T. L. Savadogo, *Les problèmes de scolarisation en zone rurale au Yatenga, 1986*, mémoire, IEPD, Burkina Faso, 1986.

N. Tamou-Tabé, *Quelques incidences psychologiques et scolaires de l'absence paternelle*, mémoire, ENS/UNB, Bénin, 1987.

⁵⁵ ROCARE, Cameroun, *L'État de la recherche en éducation au Cameroun*, 1991.

Chapitre 6

Education conventionnelle et éducation non-formelle :

Domaines d'études en croissance

1. *Éducation non formelle*

Par opposition à la recherche approfondie sur l'école formelle, l'éducation non formelle (ENF) ne semble pas avoir été un secteur de recherche important pour les spécialistes du ROCARE. Et plusieurs raisons possibles expliquent cette situation. En ce qui a trait à l'impact général national, l'éducation formelle éclipse de beaucoup l'ENF. Par rapport aux millions d'enfants qui fréquentent les écoles secondaires et primaires pendant cinq à six jours par semaine pour environ deux tiers de l'année, une proportion beaucoup plus petite de la population générale est exposée à un moment donné à l'éducation non formelle. Aussi consacre-t-on moins de ressources financières et humaines à l'ENF. La nature fragmentée de l'ENF est sans doute une autre cause probable pour l'attention limitée des spécialistes à cette éducation. En plus de comprendre une foule de secteurs d'apprentissage différents, l'ENF en Afrique occidentale et centrale a été gérée par différents ministères gouvernementaux (par opposition à un seul ministère de l'Éducation) et par un vaste groupe d'organisations non gouvernementales, dont plusieurs sont étrangères et dépendent uniquement des fonds étrangers. Il n'a donc pas été facile pour les chercheurs de fouiller ces programmes pour arriver à des conclusions généralisables. Étant donné la participation étrangère importante à l'ENF, ce secteur n'aura pas non plus beaucoup attiré des chercheurs africains en éducation.

En dépit du volume moindre de recherche consacré à l'éducation non formelle, les documents du ROCARE renferment quelques études sur l'ENF, dont la plupart sont des travaux de recherche sur des dissertations écrites par des étudiants chercheurs ou des évaluations de programmes entreprises par les ministères parrains ou les organismes donateurs. Comme telles, elles tentent à s'orienter vers l'établissement de populations cibles particulières et à évaluer le contenu de la formation, la logistique de la prestation des programmes et les résultats à court terme. Thématiquement parlant, ces études de secteurs se catégorisent de façon assez générale ainsi qu'il suit :

- ◆ évaluations de l'alphabétisation et de sa contribution au développement communautaire géré indépendamment ;¹
- ◆ évaluations des programmes de vulgarisation agricole ;²
- ◆ étude des besoins d'apprentissage des jeunes inscrits aux programmes parascolaires, et façons pour l'ENF de compléter l'éducation formelle ;³
- ◆ recherche sur les besoins de formation des femmes du secteur rural et des facteurs de motivation qui affectent leur réceptivité à l'ENF.⁴

De façon méthodologique, ces études de secteur ont tendance à compter sur les rapports locaux d'activités d'ENF et, à l'occasion, sur des entrevues avec des vulgarisateurs et des vérificateurs.

La recherche du ROCARE sur l'éducation non formelle en Afrique occidentale et centrale a de façon générale renforcé les conclusions des études internationales à ce sujet en Afrique et dans d'autres régions du monde. Plusieurs chercheurs, par exemple, ont attiré l'attention sur la rentabilité de l'ENF. Au Mali, Guindo a étudié les programmes de missions protestantes et catholiques dans 108 villages; il a révélé qu'environ 5 000 personnes ont reçu une formation dans un ou plusieurs des domaines suivants : alphabétisation fonctionnelle, santé et hygiène, production agricole, protection de l'environnement et techniques productrices de recettes (coudre à la machine).⁵ Une conclusion de l'étude a été que l'alphabétisation avait contribué grandement à améliorer ces autres domaines d'apprentissage. Cette conclusion est appuyée par Touré qui a découvert que l'alphabétisation fonctionnelle intensive (240 heures d'apprentissage) a grandement contribué à améliorer la compétence à la direction de membres des coopératives agricoles.⁶ L'étude a également démontré qu'avec cette nouvelle compétence en alphabétisation, les gens du village avaient tendance à moins hésiter lorsqu'ils traitaient avec des entrepreneurs de l'extérieur (les dirigeants des établissements bancaires, les transporteurs et d'autres intermédiaires).

L'efficacité de l'alphabétisation fonctionnelle a été étudiée en outre au moment d'évaluer les programmes d'alphabétisation des femmes au Mali.⁷ Associée aux projets générateurs de recettes, l'alphabétisation plaisait non seulement davantage aux stagiaires, mais elle améliorait le potentiel de productivité des femmes. Des constatations similaires ont été rapportées par Akpaka et Gaba au Bénin, où l'alphabétisation était considérée comme un facteur clé pour motiver les gens à apprendre davantage.⁸ C'était tout particulièrement évident lorsque les femmes ont perçu un lien entre l'alphabétisation et les fins pratiques comme une augmentation des revenus et de meilleurs systèmes de gestion coopérative. Au Cameroun, en faisant un sondage des vues populaires au sujet de l'ENF, Kpumbu a également déterminé que l'alphabétisation fonctionnelle et la capacité de calculer sont grandement considérées comme des formes d'apprentissage *profitables* possibles.⁹ Dembele lui aussi a démontré ce lien circulaire entre l'alphabétisation et les aspirations communautaires immédiates; il a dit que l'alphabétisation dans le contexte des communautés maliennes qui avaient des comités actifs de développement du village pourrait influencer positivement sur la production agricole.¹⁰ L'alphabétisation, en d'autres mots, comme le démontrent toutes ces études, n'est pas perçue comme une fin en elle-même dans les sociétés où la communication orale demeure prédominante, mais plutôt comme un moyen instrumental à une fin utilitaire.

On n'a pas accordé encore beaucoup d'attention au rapport entre l'ENF et le rendement subséquent au travail. L'exception est le rapport de Kudaya sur les acquis scolaires différents et la capacité bénéficiaire différentielle des gérants commerciaux au Togo. L'étude a révélé que les entrepreneurs travaillant dans le secteur informel jouissaient d'un avantage économique un peu plus élevé que plusieurs gérants à salaire fixe oeuvrant dans les secteurs industriel et commercial formels de l'économie.¹¹ Étant donné que les connaissances acquises par l'entremise de l'ENF étaient orientées davantage vers les emplois du secteur informel, et que l'éducation générale obtenue par l'entremise de l'éducation formelle était liée par tradition à l'emploi dans les secteurs public et industriel moderne — les deux connaissant aujourd'hui de sérieux problèmes de ressources humaines —, Kudaya a conclu que l'expansion de l'ENF améliorerait certainement l'efficacité de l'investissement national dans des secteurs possibles de croissance de l'économie.

La recherche laisse entendre également que les politiques devraient viser une symbiose plus serrée entre l'ENF et l'éducation formelle. L'étude de Coulibaly sur la radio et l'alphabétisation fonctionnelle au Mali par exemple, montre que, même si l'éducation par l'entremise de la radio publique n'a qu'un modeste effet sur les connaissances populaires au sujet de la santé et sur

les questions agricoles et environnementales, il y a suffisamment de preuves pour indiquer qu'une coordination plus systématique entre les émissions de radio et les programmes d'ENF aboutirait probablement à un apprentissage plus efficace de la collectivité.¹²

2. Limites et défauts de l'ENF

La recherche du ROCARE ne présente pas l'ENF de façon uniformément favorable. Les avantages de l'alphabétisation sont limités. Les systèmes de responsabilisation, par exemple, ne sont pas automatiquement nés suite à des membres coopératifs plus alphabétisés, et les niveaux accrus d'alphabétisation chez les agriculteurs n'ont pas diminué l'attitude mouvementée des politiciens et des bureaucrates à l'égard des coopératives agricoles. D'après Touré, alors que l'alphabétisation peut améliorer la compétence individuelle dans certaines tâches, son efficacité est limitée pour produire un changement politique et une responsabilisation locale.¹³

Les programmes d'études des femmes sont eux aussi imparfaits. Beridogo a observé que l'ENF pour les femmes ne tient pas toujours compte de leurs travaux de ménage fatigants et longs qui, trop souvent, les empêchent de participer à des séances de formation.¹⁴ Ailleurs la recherche a démontré que la formation est trop dispersée et n'est pas suffisamment conçue pour accommoder et répondre aux besoins locaux des femmes.¹⁵ On a déterminé des problèmes semblables en ENF pour les jeunes. Une évaluation d'un projet d'alphabétisation de la jeunesse dans le cadre d'une activité parascolaire a elle aussi montré que les programmes pour la jeunesse marginalisée étaient conçus de façon trop limitative et ne tenaient pas compte de l'articulation des besoins des adolescents par les groupes de jeunes eux-mêmes. On a dit dans le rapport qu'à l'avenir, si les programmes de jeunes doivent produire des résultats positifs, il faut inviter les adolescents à participer activement à la prise de décisions, à la mise en application et à l'évaluation des programmes.¹⁶

Des preuves ont également révélé le manque quasi complet de coordination de l'ENF dans certains pays, et l'incohérence des méthodes d'enseignement appliquées par différents programmes en vigueur dans ces mêmes régions.¹⁷ L'ENF est souvent divisée en matières discrètes comme l'hygiène préventive, la protection de l'environnement, l'alphabétisation et l'agriculture. Menés sur de courtes périodes de temps pour différents groupes «cibles», ces programmes d'ordinaire ne font que transférer des connaissances de base ou des connaissances techniques. Les programmes d'ENF ont tendance à être myopes et ils n'ont pas les fondements philosophiques ou

idéologiques explicites évidents dans les mouvements d'éducation populaire en Amérique latine et dans le Sud-Est asiatique.¹⁸ D'autres recherches ont montré que l'ENF telle qu'on la pratique est souvent pédante et autoritaire, ce qui va à l'encontre de l'idée que l'ENF est une forme d'éducation plus participative et interactive que l'éducation formelle. Une raison pour expliquer cet écart entre la pratique idéale et la pratique réelle de l'ENF est que plusieurs vulgarisateurs ont eux-mêmes été éduqués dans ce climat formel de la salle de classe de l'école autoritaire. Leur approche descendante en matière d'enseignement est une réflexion des années d'exposition à des méthodes semblables appliquées par leurs propres enseignants.¹⁹ Des critiques semblables de l'apprentissage traditionnel sont fondées sur l'observation des conditions de vie et de travail pauvres que les patrons eux-mêmes refilent à leurs apprentis, réduisant ainsi leurs chances d'apprendre.²⁰

3. Recherche historique et éducation formelle

On a constaté dans les documents du ROCARE que divers travaux de recherche par des étudiants ont examiné les histoires d'éducation coloniale et précoloniale. La plupart de ces études semblent être des comptes rendus narratifs d'enseignement de missionnaires et qui datent d'avant l'indépendance.²¹ Plus frappantes encore sont les nombreuses études sur l'éducation formelle, faites elles aussi par des étudiants diplômés. Les études ont examiné la justification sociopolitique et religieuse sous-jacente aux rites de passage, y compris l'excision et la circoncision,²² le rôle des récits oraux,²³ et la place de la musique et de la danse dans la socialisation des enfants.²⁴ Une étude en particulier, un *mémoire* de 1973 de Houenassou, reflète les différences frappantes entre l'éducation formelle et l'enseignement moderne.²⁵ D'après l'auteur, l'éducation formelle était une fonction des systèmes sociaux harmonieux dérivés des environnements communautaires et du gagne-pain des gens locaux. Par contre, l'enseignement moderne provenait d'un patrimoine colonial qui a fragmenté les collectivités, miné les valeurs traditionnelles et favorisé fortement les intérêts d'une élite privilégiée et pour la plupart urbaine, aux dépens des besoins des membres de la société.

À la lumière des préoccupations sérieuses actuelles au sujet de la valeur et de l'orientation de l'éducation formelle moderne, plusieurs études ont tenté de mettre en valeur des formes autochtones de génération et de transmission des connaissances comme cadres possibles pour des efforts actuels de réforme de l'éducation. Dembele, par exemple, présente une vue conceptuelle de l'éducation formelle au Mali qui, dit-il, peut servir de genèse culturelle pour

un nouveau système intégré d'éducation nationale.²⁶ D'après lui, les politiques gouvernementales en éducation ont peu répondu aux besoins et aux problèmes pédagogiques des collectivités rurales, en grande partie parce que la plupart des collectivités locales ne sont que faiblement liées aux structures modernes de l'État. À partir de conclusions tirées d'études de cas qui discernent l'opinion locale au sujet de l'enseignement moderne et de ce que l'éducation des enfants devrait inculquer, Dembede propose l'établissement d'écoles communautaires où l'on offre des programmes d'études parallèles, où les buts et les méthodes pédagogiques sont enracinés dans les pratiques locales laïques et où les critères régissant la sélection du personnel vont au-delà des références formelles. Son argument général est que les connaissances historiques, les sentiments locaux de la population et les besoins locaux actuels devraient être juxtaposés à l'école formelle. La réforme de l'éducation, en d'autres mots, devrait fusionner les formes traditionnelles de l'éducation et les aspects sélectifs des structures modernes de l'éducation formelle et non formelle et le contenu des programmes d'études.

Kingah suggère la même chose. Après avoir comparé les systèmes d'éducation formelle et moderne dans le contexte historique du Cameroun, l'auteur dit que les mesures de la réforme de l'éducation devraient de façon sélective faire appel aux méthodes et aux structures traditionnelles dont les éducateurs modernes depuis trop longtemps n'ont pas tenu compte.²⁷ En examinant l'alphabétisation fonctionnelle du peuple dogon, Douyon affirme que les systèmes d'éducation formelle, non formelle et conventionnelle offrent des exemples utiles qui peuvent servir de base à l'établissement d'un système d'éducation national plus intégré et, partant, plus efficace.²⁸ L'auteur cite des exemples de formules interactives de pédagogie dogone traditionnelle qui font contraste avec la tendance commune des formules autoritaires d'enseignement dans les écoles modernes. En outre, l'éducation devrait compter davantage sur l'utilisation des langues nationales pour l'enseignement et s'ajouter davantage vers la formation des habiletés pratiques. Au Bénin, Kpadonou et Awouekou ont également tenté de démontrer respectivement comment les histoires, la danse et les chants traditionnels peuvent s'intégrer plus efficacement dans l'éducation formelle des enfants.²⁹

Un secteur de l'éducation «prémoderne» — l'école coranique — n'a toujours pas fait l'objet de recherches élaborées. Ce n'est peut-être pas surprenant, étant donné le lien étroit entre l'éducation occidentale et la recherche en sciences sociales orientée sur la politique. Plusieurs études au Mali éclairent toutefois cette emprise constante et puissante de l'enseignement islamique. Dans une série d'entrevues structurées au sujet du peuple dogon, Togo a révélé que plusieurs restent fortement attachés à l'apprentissage

islamique et critiquent donc vertement l'école occidentale.³⁰ Un autre projet de recherche portait sur les différents types d'enseignement islamique et sur les différentes stratégies d'apprentissage encouragées par les enseignants islamiques et appuyées par les parents.³¹ Ces études et d'autres semblables démontrent clairement que l'enseignement islamique est vibrant dans certaines régions de l'Afrique occidentale et centrale.³² De plus, étant donné les défauts persistants et évidents de l'école occidentale moderne et le maintien de l'aide financière du Moyen-Orient pour plusieurs pays de l'ouest du Sahel, l'enseignement coranique est appelé à prendre de l'expansion. C'est en gardant ces faits à l'esprit que les chercheurs au Mali ont suggéré d'établir des liens plus étroits entre l'enseignement islamique et l'école moderne du gouvernement.

4. Conclusion

La recherche du ROCARE sur l'ENF n'ajoute pas de façon appréciable à la littérature internationale riche à ce sujet, mais plusieurs études dans les documents du ROCARE appuient les vues que l'éducation non formelle a la *capacité* d'être plus démocratique, plus rentable, plus participative et plus sensibilisée aux réalités et aux besoins locaux que les systèmes scolaires très bureaucratisés. En plus de signaler des champs de recherche qui se développeront éventuellement au cours des années à venir, la recherche du ROCARE suggère un certain nombre de possibilités d'action. Plusieurs chercheurs ont conclu qu'il faut établir des liens plus tangibles entre l'ENF et les systèmes scolaires nationaux, et que la recherche appliquée doit montrer comment opérationnaliser ces liens.³³ D'autres disent que les politiques nationales d'éducation devraient encourager les qualités de l'ENF à l'intérieur des systèmes scolaires, notamment par l'établissement de liens plus étroits entre l'éducation des enfants et le monde du travail et la production de revenus — les principales préoccupations chez les gens pauvres.³⁴ De même, les politiques devraient viser à transformer les écoles locales en des centres permanents d'apprentissage pour les enfants, les adultes, les enseignants et les vulgarisateurs, de sorte que la continuité — plutôt que discontinuité et l'aliénation — devienne l'élément central de l'éducation africaine. En vulgarisant l'ENF, les organismes d'aide et les gouvernements devraient voir à ce que l'ENF *facilite* l'apprentissage et non *transmette* l'information. Il faudrait constamment renforcer la formation et la supervision des éducateurs non formels. De même, les critères pour la sélection des vulgarisateurs devraient comprendre des indicateurs de personnalité de même que des connaissances démontrables.³⁵

Dans le contexte actuel de crise et de changement en éducation en Afrique occidentale et centrale, la recherche s'intensifie pour identifier des systèmes d'éducation et des structures plus efficaces s'intensifie. Alors que les ressources disponibles pour l'éducation publique sont à leur maximum ou à la baisse, et que la population continue à s'accroître, d'autres formes d'éducation en dehors de l'école moderne prennent de plus en plus d'importance. De plus en plus d'enfants n'ont pas accès à l'école publique, et plusieurs autres quittent l'école primaire en bas âge. Il semble que les parents choisissent des formes plus traditionnelles d'éducation, et notamment l'enseignement coranique. Des enquêtes historiques et anthropologiques des méthodes traditionnelles et des systèmes d'éducation chez les différents groupes ethniques pourront donc s'avérer de plus en plus utiles aux fins des politiques et de la pratique en éducation. La recherche appliquée dans le vaste domaine de l'éducation non formelle devient de plus en plus cruciale pour les décideurs, les administrateurs, les enseignants et les apprenants. Il faudra en outre mieux comprendre l'attrait croissant de l'enseignement islamique. Au cours de la prochaine décennie, il est fort probable que les chercheurs de l'Afrique centrale et occidentale accorderont beaucoup plus d'attention aux secteurs de la recherche en éducation considérés comme périphériques aux préoccupations centrales de l'école publique moderne.

111

Ouvrages cités

- ¹ J. P. Grossenbacher-Gbaguidi et A. E. Griver, *Alphabétisation et post-alphabétisation en R.P.B. Évaluation, bilan, nouvelles orientations et stratégies*, rapport du projet d'alphabétisation et de post-alphabétisation en R.P.B., Bénin, 1987.
- DNAFLA, *Enquêtes pédagogiques sur l'alphabétisation des enfants d'âge scolarisable*, Mali, 1989.
- SOTED, *Projet de création d'un institut des langues nationales au Togo*, Togo, 1990
- A. S. Zerbo, *Le problème d'alphabétisation fonctionnelle : Le cas de la Haute-Volta*, mémoire, U.B., Togo, Burkina Faso, 1982.
- D. J. B. Nakoulma, *Vers l'éradication de l'analphabétisme au Burkina Faso*, mémoire, Université de Ouagadougou, Burkina Faso, 1987.
- S. Cissé, *L'alphabétisation fonctionnelle : L'expérience malienne*, thèse, Université de Strasbourg/DNAFLA, Mali, 1981.
- A. Gbaguidi, J. Akohouendo et V. Agbo, *Étude sur la presse écrite en langues nationales au Bénin*, étude non publiée, Bénin, 1990.
- C. K. Sawadogo, *Impact de l'alphabétisation en zone rurale*, mémoire, Université de Ouagadougou, Burkina Faso, 1988.
- S. Touré, *Alphabétisation et développement coopératif : Évaluation de l'impact de l'alphabétisation sur la coopération en 7^e région*, thèse, ISFRA/DNAFLA, Mali, 1983.
- G. A. Sieba, *L'alphabétisation et le développement communautaire*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1980.
- A. Tembele, *Évaluation de l'impact de l'alphabétisation fonctionnelle en peulh dans la région du Mopti (bilan et perspectives)*, mémoire, ENS, Mali, 1977.
- ² A. T. Cheaka, *Évaluation des centres de formation agricole et rurale au Togo*, PNUD et UNESCO, Togo, 1988.
- M. Bengaly, *La formation rurale dans la zone CMDT de Koutiala*, mémoire, ENS, Mali, 1984.
- P. M. Zalle, *Alphabétisation fonctionnelle et pratique des techniques modernes de production agricole dans une communauté villageoise de Haute-Volta*, thèse, Université de Québec, Burkina Faso, 1982.
- D. Tall, *Initiation pratique à l'élevage de poules : projet de développement de l'aviculture villageoise*, mémoire, Burkina Faso, 1987.
- ³ CBRST/MEMS, *Étude socio-culturelle pour l'éducation en matière de population et de l'éducation sexuelle*, Bénin, 1985.
- Enquête projet identification de possibilités d'appui à l'artisanat en vue*

de l'insertion des sortants de la P.S.A. dans la vie active, Groupe de recherche en éducation coopérative et en créativité sociale, Bénin, 1987.

A. Dossou, «L'enseignement technique et l'artisanat : Une complémentarité indispensable», *L'Opinion*, n° 13, Bénin, 1990.

J. Some, *Le guidisme : une contribution à l'éducation de la jeune fille en Haute-Volta*, mémoire, IEPD, Burkina Faso, 1980.

G. P. Ouedraogo, *L'éducation informelle des jeunes à Ouagadougou*, mémoire, DCPJA, Cameroun, Burkina Faso, 1981.

V. Kabore, *L'organisation et l'animation des pionniers au Burkina Faso*, mémoire, DCPJA, Cameroun, Burkina Faso, 1987.

K. E. Dembélé, *Les deux gratins : Rapports entre éducation et développement dans cinq villages du pays Minyanka (Mali)*, thèse de 3^e cycle, ISFRA, Mali, 1989.

A. Napon, *Langage et école : approche sociolinguistique de la déficience scolaire à Ouagadougou*, mémoire, DEA, Burkina Faso, date inconnue.

⁴ O. Akpaka et L. Gaba, *L'éducation on formelle et les groupements féminins de production*, PNUD et UNESCO, Bénin, 1990.

B. Bérédogo, *Les activités de la femme rurale et sa participation au programme d'alphabétisation*, rapport administratif, Dnafla, Mali, 1985.

⁵ P. Guindo, *Des entreprises éducatives non conventionnelles à une prospective d'éducation permanente*, thèse, ISFRA, Mali, 1983.

⁶ Touré, 1983.

Voir aussi Cissé, 1981.

⁷ Bérédogo, 1985.

⁸ O. Akpaka et L. Gaba, 1990.

⁹ T. Kpumbu, *The Importance of Functional Education as Perceived by the Dzekwa River Population*, mémoire, INJS, Cameroun, 1985.

¹⁰ K. E. Dembélé, 1989.

Cissé, 1981.

¹¹ A. N. Kudaya, *Efficacité comparée des systèmes formel et informel de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (le cas du Togo)*, thèse, CIRSEED, Togo, 1989.

M. M. Konaté, *Impact de la formation et des facteurs contextuels sur la performance des travailleurs indépendants au Mali*, Publication (?), Mali, 1987.

S. Ouedraogo, *The Political Economy of the Relationships between Formal and Nonformal Education: Exploring Cost-Effectiveness from Burkina Faso*, thèse de doctorat, SUNY Buffalo, Burkina Faso, 1993.

¹² N. Coulibaly, *Évaluation des effets du programme de radio éducative sur les pratiques des auditeurs des groupes d'écoute collective*, thèse, Université Laval/ CEDDEA, Mali, 1984.

¹³ S. Touré, 1983.

Voir aussi S. Diakité, *Connaissances scolaires et développement : Une étude de cas de l'hygiène de l'eau en milieu rural au Mali*, thèse, Université Laval, Québec (Mali), 1984.

D. Kéita, *Les problèmes posés par le transfert des responsabilités aux paysans alphabétisés, OACV-Kita*, mémoire, ENS, Mali, 1977.

¹⁴ Bérédogo, 1985.

Voir aussi M. Diarra, *Comparaison des filles et des garçons de langue bambara de 2^e année dans l'apprentissage de la lecture*, mémoire, ENS, Mali, 1979.

¹⁵ O. Akpaka et L. Gaba, 1990.

Voir aussi K. Samaké, *Le centre de formation et d'animation rurale (CFAR-UNFM) de Ouelessebouyou*, mémoire, ENS, Mali, 1985.

¹⁶ E. Dembélé, S. Touré et M. Ascofaré, *Enquêtes pédagogiques sur l'alphabétisation des enfants d'âge scolarisable en 6^e et 7^e régions du Mali*, rapport administratif, DNAFLA, Mali, 1990.

¹⁷ A. Gbaguidi et al., 1990.

Kudaya, 1989.

Zerbo, 1982.

¹⁸ *Rapport de la commission alphabétisation aux États généraux de la culture, de la jeunesse et des sports*, Bénin, 1990.

Voir aussi *Séminaire national de formation des cadres d'alphabétisation et de post-alphabétisation*, Bénin, 1986.

I. Nacro, *Plurilinguisme et éducation en Afrique : Approche sociolinguistique de la situation en Haute-Volta*, dissertation de doctorat, Paris, Burkina Faso, 1984.

Grossenbacher-Gbaguidi et Griver, 1987.

¹⁹ Guindo, 1985.

Négligée et sous-estimée

S. Bada-Moussa, *Comparaison des expériences novatrices en matière de méthodes utilisées dans les cours d'alphabétisation*, UNESCO, Bénin, date inconnue.

Béridogo, 1985.

²⁰ DNAFLA, 1987.

²¹ B. Agboby-Atayi, *Évangélisation et colonisation au Togo : Missions chrétiennes et administration coloniale allemande 1880-1914*, mémoire, Université du Bénin, Togo, date inconnue.

N. Ali, *L'éducation collective au temps des Allemands*, mémoire, UB, Togo, 1982.

K. M'Gboona, *L'implantation de l'école au Togo septentrional*, étude non publiée, Togo, 1988.

K. M'Gboona, *Les grands artisans de la politique scolaire togolaise depuis ses origines*, DGPE, Togo, 1989.

A. Quashie et A. Komlan, *Précis d'histoire de l'enseignement au Togo des origines à 1975*, étude non publiée, UB, Togo, 1986.

A. Cissé, *L'école coloniale du Front populaire à la loi cadre*, mémoire, ENS, Mali, 1987.

I. Ballarabe et C. E. Catraye, *Évolution du statut social de l'enseignant au Bénin de la période coloniale à nos jours*, mémoire, ENS, Bénin, date inconnue.

P. M. Zio, *Éducation traditionnelle et éducation moderne du type colonial*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1986.

²² T. Diarra, *Initiations, éducation et société : Les initiations de l'enfance à l'adolescence en pays bamanan du Beledugu*, thèse de 3^e cycle, Mali, 1984.

P. Yelemou, *L'éducation de l'enfant chez les Samo du Sud*, mémoire, Université de Ouagadougou, Burkina Faso, 1976.

N. A. Traore, *Esquisse d'une forme traditionnelle d'éducation fonctionnelle : L'initiation des garçons en pays Sénoufo*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1976.

Auteur non indiqué, *L'éducation traditionnelle de la fille en milieu Bambara ou Dioula : de la naissance au mariage*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1976.

G. S. Topan, *L'éducation traditionnelle au Léburu au Nord du pays Samo*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1977.

A. C. Coulibaly, *L'éducation traditionnelle de la fille Bwa dans la région de Houndé*, mémoire, INE, Burkina Faso, 1980.

G. K. Sawadogo, *Pédagogie et éducation dans le culte du Dô en milieu Marka (Safané)*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1985.

115

Education conventionnelle et éducation non-formelle

C. Ouedraogo, *Éducation traditionnelle du Yadéga*, Burkina Faso, CPI, 1989.

C. Agoussou, *L'éducation de l'enfant en milieu Tori*, étude non publiée, Bénin, 1982.

²³ F. C. J. Kpadonou, *Le rôle éducatif des contes en milieu Agonlin*, étude non publiée, Bénin, 1983.

M. J. C. Tiendrebeogo, *«Mos soalma» contes et devinettes mossi — essai d'exploitation pédagogique*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1977.

B. Wedraogo, *La contrainte dans l'éducation traditionnelle du jeune moagha de la région de Zagtoui*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1977.

²⁴ N. Awouekou, *Les danses traditionnelles comme support pour la vulgarisation de la gymnastique en République du Bénin*, mémoire, UNB, Bénin, 1990.

S. Edaye, *Pour une possibilité de programmation de la gymnastique dans l'enseignement physique à partir d'une danse traditionnelle (Cas de Ouémé)*, mémoire, UNB, Bénin, 1990.

A. Ouedraogo, *L'enseignement de l'arabe et son impact sur la culture moagha au Burkina Faso*, mémoire, DFAP, Lettre Paris / DEA, Burkina Faso, 1985.

T. Ouettien, *Jeux et jouets traditionnels de bwamu : Valeur éducative et pédagogique*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1980.

²⁵ L. K. Houenassou, *Dualisme de l'éducation dans les pays de la côte du Bénin : Le cas de Togo*, mémoire, INSE, Togo, 1973.

²⁶ N. U. Dembélé, *De la pensée traditionnelle à l'éducation endogène*, thèse de 3^e cycle, ISFRA, Mali, 1984.

²⁷ W. D. Kingah, *Education in Nso: Development and Appraisal, 1961-1972*, mémoire, University of Yaounde, Cameroun, 1983.

²⁸ D. Douyon, *La formation des jeunes Dogons alphabétisés : d'une pédagogie traditionnelle à une pédagogie moderne pour le développement*, thèse, ISFRA/DNAFLA, Mali, 1983.

Voir aussi D. Konaté, *Analyse des moyens pédagogiques utilisés dans l'éducation traditionnelle voltaïque*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1975.

B. J. Bassole, *Les processus de socialisation de l'enfant gourounsi entre tradition et modernité : Méthodes et pratiques d'instruction et d'éducation*, mémoire, Université de Nice, Burkina Faso, 1978.

A. Badini, *Système éducatif traditionnel Moaga au Burkina Faso et*

action éducative scolaire, thèse de doctorat d'État, Université de Lille III, Burkina Faso, 1990.

T. Togola, *La conciliation entre les valeurs traditionnelles et celles de l'école moderne pour une éducation endogène*, mémoire, ENS, Mali, 1985.

ISFRA, *Problématique d'un modèle d'éducation endogène intégré à la communauté*, étude non publiée, Mali, 1990.

D. H. Kouty, *Études des activités physiques traditionnelles comme éléments socio-culturels du peuple : Matériel dans le nord-ouest du Bénin*, mémoire, UNB, Bénin, 1990.

A. Badini, 1990.

B. Bassé, *Concepts mathématiques dans la société traditionnelle en milieu mossi*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1980.

R. J. Sawadogo, *De l'éducation traditionnelle à l'éducation moderne*, mémoire, IEPD, Burkina Faso, 1986.

²⁹ F. C. J. Kpadonou, 1983.

Awouekou, 1990.

³⁰ B. Togo, *Développement et éducation en pays dogon : les stratégies éducatives au Séno-Gondo*, mémoire, ENS, Mali, 1989.

³¹ S. Cissé, *L'islam et l'éducation musulmane au Mali*, thèse d'état, DNAFLA, Mali, 1989.

³² K. Ly, *Contribution à l'étude de l'influence de l'école coranique sur les apprentissages au Mali*, mémoire, ENS, Mali, 1974.

I. Sounfountera, *Étude sur les écoles coraniques à Djénné*, mémoire, ENS, Mali, 1977.

M. Konaté et A. Diakité, *L'enseignement arabo-islamique dans le district de Bamako (place, fonction, incidence scolaire et sociale)*, mémoire, ENS, Mali, 1985.

O. Diallo, *Étude sur les écoles coraniques à Sikasso*, mémoire, ENS, Mali, 1987.

DNEF, *Les médersas au Mali*, rapport administratif, Mali, 1990.

³³ CBRST / MEMS, 1985.

DNAFLA, 1987.

Voir aussi O. S. Touré, *Étude sur l'utilisation de l'alphabet arabe dans l'enseignement formel et non formel au Mali*, DNEF/BREDA, Mali, 1988.

A. N. Kudaya, 1989.

³⁴ O. S. Cissé, *Communauté traditionnelle, association villageoise et*

Education conventionnelle et éducation non-formelle

alphabétisation fonctionnelle dans la région de Koutiala, thèse de 3^e cycle,
DNAFLA, Mali, 1984.

Dembélé, 1989.

³⁵ Béridogo, 1985.

Chapitre 7

Réforme de l'éducation

1. Réforme de l'éducation et recherche : Un tour d'horizon

La qualité et l'efficacité de l'enseignement préoccupent de façon continue les décideurs, les administrateurs et la population dans son ensemble; or, les systèmes d'éducation d'Afrique centrale et occidentale pendant des années ont été assujettis à toute une gamme d'initiatives visant à changer l'organisation, le programme d'études et la pédagogie dans les systèmes scolaires. Au cours des années 1980, le travail de réforme s'est intensifié à la suite de preuves de plus en plus évidentes d'une crise éventuelle en éducation. Malgré de fortes dépenses par le gouvernement pour l'éducation, il était évident qu'aucuns pays ne réussiraient à atteindre l'inscription universelle, et que les taux actuels d'inscription favorisaient grandement les garçons par rapport aux filles. Les questions d'efficacité interne ont été mises en évidence par un pauvre rendement scolaire et par le nombre croissant de redoubleurs ou de décrocheurs. Les incertitudes au sujet de la valeur pratique de l'éducation formelle et la contribution des programmes d'études aux besoins économiques et sociaux à long terme des jeunes — une plainte commune de tous les pays depuis l'ère coloniale — étaient aggravées par le niveau croissant de chômage chez les décrocheurs et l'augmentation de la migration vers le secteur rural chez les décrocheurs mécontents de leurs collectivités locales.¹ En plus de tout cela, à mesure que la décennie avançait, la stagnation économique et les mesures d'ajustement structurel subséquentes ne laissaient planer absolument aucun doute que les gouvernements ne seraient pas capables de gérer de façon satisfaisante les

systèmes d'éducation qu'ils s'étaient engagés si fortement à développer au cours des années qui ont suivi le colonialisme.

À la lumière de ces profonds changements, les préoccupations au sujet de l'efficacité interne et externe de l'enseignement auront motivé en grande partie l'implantation des réformes de l'éducation en Afrique occidentale et centrale. Quatre objectifs communs sont au coeur des politiques de réforme de l'éducation, que voici : a) adapter l'éducation moderne aux milieux socioculturels des communautés africaines; b) sensibiliser l'éducation davantage aux besoins nationaux en ressources humaines et économiques; c) améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles; et d) réduire les dépenses publiques en enseignement.

Depuis 25 ans, un nombre appréciable de mesures innovatrices ont fait l'objet de recherche et d'évaluation, mais les documents du ROCARE indiquent que les chercheurs africains en éducation ont en général tenté d'examiner cinq aspects de réforme : a) les structures organisationnelles et les processus administratifs des systèmes d'éducation nationaux; b) le programme d'études et la pédagogie connexe, notamment en sciences, en mathématiques et dans les langues métropolitaines (français et anglais); c) la «ruralisation» de l'enseignement, l'accent étant mis sur les changements au programme d'études et sur les liens entre les écoles et les communautés rurales; d) la formation professionnelle et le rendement scolaire; et e) les langues nationales comme moyen d'enseignement.

La portée et le point de concentration de ces études semblent en général se rattacher à l'organisation de la recherche et au statut individuel des chercheurs ou des équipes de recherche en cause. Par exemple, les études entreprises par les représentants de l'UNESCO et de la Banque mondiale sont souvent désignées comme des vérifications exhaustives du fonctionnement des systèmes nationaux, c'est-à-dire les structures administratives et financières, les capacités de planification et d'évaluation, les besoins en matériel et en infrastructure, et les modes de répartition du personnel. Le but principal de ces études est d'évaluer les capacités techniques de ces systèmes à maintenir de nouveaux programmes en éducation secondaire et tertiaire générale, en formation professionnelle et en formation à l'enseignement. Ces études sont uniformément descriptives et irrésistibles dans leur présentation de données quantitatives. L'intention en outre est prescriptive, les conclusions étant formulées d'ordinaire sous forme de recommandations de changement au niveau des politiques ou de l'organisation.²

Plusieurs rapports de ministères gouvernementaux qui examinent les questions de réforme sont aussi notés dans les documents du ROCARE. Ce sont pour la plupart des rapports diagnostiques, qui évaluent divers aspects des systèmes nationaux — la rentabilité, la formation professionnelle, les restrictions financières et contextuelles des changements planifiés en éducation. Les recommandations citées dans les documents du ROCARE utilisent entre autres une carte très précise des écoles,³ la vulgarisation des langues nationales dans les écoles,⁴ l'intégration des écoles dans les communautés locales,⁵ et la restructuration de l'éducation secondaire junior.⁶ Malheureusement, les rapports découlant de la recherche gouvernementale et des discussions tenues lors de colloques ont tendance à être très descriptifs et disent peu au sujet de la méthodologie de la recherche ou du fondement de l'interprétation et des conclusions. En outre, alors que ces études peuvent se présenter comme des directives en vue de réformes ministérielles, il y a un soupçon sous-jacent que, dans plusieurs cas, les rapports diagnostiques gouvernementaux servent surtout à justifier des politiques déjà décidées.

En ce qui a trait au volume, la plupart de la recherche du ROCARE qui étudie l'innovation et la réforme de l'éducation se présente sous forme d'études de cas faites sur le terrain, menées par des chercheurs individuels. La tendance ici a été d'effectuer des micro-enquêtes, et notamment des enquêtes sur la capacité des intervenants clés locaux — et particulièrement des enseignants — d'implanter de nouveaux programmes. Plusieurs de ces études de cas ont été effectuées par des étudiants de l'université et par des chercheurs indépendants; elles sont présentées sous forme de thèses et de *mémoires*, et de travaux de recherche. Voici les sujets traités :

- ◆ l'éducation secondaire générale,⁷
- ◆ les innovations dans les programmes d'études,⁸
- ◆ l'adoption de méthodes pédagogiques innovatrices,⁹
- ◆ la «ruralisation» de l'enseignement,¹⁰
- ◆ l'enseignement des langues nationales en éducation formelle,¹¹
- ◆ les modes d'expansion et de prestation de l'enseignement,¹²
- ◆ l'efficacité de la planification, de la gestion financière et du déploiement du personnel,¹³
- ◆ les méthodes de contrôle, de supervision et d'évaluation.¹⁴

Il est intéressant de noter aussi que les documents du ROCARE présentent un exposé plus complet des méthodologies de la recherche de plusieurs de ces études — et notamment dans le rapport du réseau ghanéen —

qu'ils ne font des méthodologies des études sectorielles plus exhaustives des ministères gouvernementaux et des études commandées à l'étranger. Il se peut que ce soit dû à un oubli des rédacteurs en chef des différents documents nationaux du ROCARE, mais l'allusion à la méthodologie de la dissertation laisse supposer qu'il y a quelques bonnes recherches faites par les étudiants sur le terrain qui demeurent non publiées et donc cachées du public.

2. Réforme scolaire : Obstacles et défauts

Comme il est indiqué dans les documents du ROCARE, l'aspect le plus frappant de la recherche accumulée sur la réforme de l'éducation est cette révélation des nombreux obstacles qui ont continuellement contrecarré les efforts pour améliorer les systèmes d'éducation formelle dans l'ouest et le centre de l'Afrique. Voici une synthèse de la recherche qui a révélé les défauts inhérents des politiques de réforme de l'éducation et les restrictions structurelles qui nuisent à leur implantation.

a. Planification insuffisante

Plusieurs études ont désigné la préparation insuffisante comme la raison de l'échec de nombreux projets et politiques en éducation. Fait ironique, à la lumière de l'imposante recherche découverte dans les documents du ROCARE, la préparation insuffisante résulte souvent d'une recherche préliminaire ou d'une attention insuffisante aux conclusions existantes de la recherche. Des évaluations imprécises ou incomplètes des ressources financières, matérielles et humaines ont nui à la mise en application de nouvelles initiatives.¹⁵ En plus de sous-estimer les besoins en ressources, on n'a pas tenu compte des attitudes et des perceptions du public, non seulement au sujet des réformes proposées, mais aussi des problèmes que les réformes sont censées redresser. Au moins deux études ont montré que les campagnes visant à sensibiliser l'opinion populaire et à solliciter ses vues au sujet des changements proposés n'ont pas toujours été accompagnées d'une planification de la réforme ni de décisions à cet égard.¹⁶ Trop souvent, semble-t-il, de nouveaux modes d'éducation (projets de production scolaire, classes d'alphabétisation en langue indigène et autres modes non formels d'éducation fondamentale pour la jeunesse) ont été introduits, sans que l'on tienne compte des aspirations des parents et de la jeunesse.¹⁷ Alors que les décideurs et les administrateurs se préoccupaient du manque de liens entre l'école régulière et le milieu socio-économique des communautés, les gens locaux eux-mêmes se sont souvent opposés à des dérogations perçues aux

normes de l'éducation formelle ordinaire, craignant de diminuer les occasions de mobilité de leurs enfants. Certes, dans certaines situations, ils considéraient les innovations pédagogiques comme des efforts furtifs visant à diriger leurs enfants vers un cadre d'apprentissage dont le prestige et les résultats socio-économiques à long terme sont considérés comme étant inférieurs au statut et aux récompenses de l'éducation formelle «classique» (op. cit.).

b. Manque de ressources et dépendance de l'extérieur

Le manque de ressources requises pour maintenir les changements planifiés en éducation a toujours posé un problème. On se sera plaint du manque d'assistance financière, de matériel et d'équipement nécessaires pour assurer une bonne mise en application.¹⁸ En outre, l'insistance sur les ressources requises pour la réforme de l'éducation a été le point critique du soutien financier aux établissements scolaires. Plusieurs études couvertes dans les documents du ROCARE particularisent le rôle principal que les organismes donateurs internationaux ont assumé en fournissant les fonds requis pour les nouveaux programmes.¹⁹ Il semble y avoir un rapport frappant entre les infusions de matériel et d'appui technique financés par l'étranger, et le maintien et la prolongation des réformes pédagogiques dans les pays du ROCARE. Par contraste, les initiatives autonomes des gouvernements sont rarement allées au-delà du stade expérimental à court terme, à cause, entre autres, d'un manque de fonds publics nécessaires. Cette situation semble aussi être une conséquence de la pression constante exercée sur les gouvernements, de s'assurer de réagir aux organismes donateurs plus riches de l'extérieur et de collaborer avec eux.²⁰ Bref, les études du ROCARE démontrent que la dépendance sur les organismes de l'extérieur est devenue une caractéristique commune inhérente des projets de réformes importantes de l'éducation.

c. La position critique des enseignants

Parallèlement à la majorité de l'abondante littérature internationale sur la réforme de l'éducation, les documents du ROCARE signalent l'importance des enseignants pour effectuer les changements planifiés en éducation. Plus souvent qu'autrement, il semblerait que les dimensions professionnelle et humaine de l'enseignement se soient avérées des obstacles critiques à la réforme. Un problème important découle de la compétence et des aptitudes relativement circonscrites des enseignants. Une proportion inquiétante d'enseignants dans les pays du ROCARE ont une compétence pédagogique limitée, une situation qu'une supervision sporadique et des programmes de formation en cours d'emploi rares (et d'ordinaire à court terme) ne peuvent

quasiment pas rectifier.²¹ Le manque de personnel pleinement qualifié donc est souvent cité comme un handicap important aux tentatives d'implanter des changements aux programmes d'études, d'autres méthodes d'enseignement et des liens opérationnels plus étroits avec les communautés locales (op. cit.).

Le manque de formation, cependant, n'est pas le seul problème. La recherche a également montré que les plans pédagogiques font trop souvent allusion au personnel enseignant professionnel comme à un groupe quelque peu technique et plutôt homogène d'«éléments» de ressources humaines à intégrer comme facteur dans les équations quantitatives des programmes de réforme.²² Il en résulte d'ordinaire que l'on ne comprend pas pleinement ou que l'on tient pour acquis les attitudes, les perceptions et le moral des enseignants, associés à leurs conditions de travail souvent misérables. Dans de telles situations, les hypothèses au sujet de l'engagement des enseignants envers leur profession et les attentes quant à leurs niveaux de compétence d'enseignant et à leur capacité à accepter et à mettre en application de nouvelles idées ne trouvent souvent pas leur égal dans la pratique réelle.²³

Il y a un autre problème dans la dysfonction entre les efforts visant à réformer les éléments clés de l'enseignement et les politiques actuelles sur le personnel des ministères de l'Éducation. Cissé (1985) et Tiero, par exemple, ont tous deux remarqué que les enseignants reçoivent rarement une prime pour travailler dans les régions rurales défavorisées.²⁴ Au contraire, ces affectations ont tendance à aller aux enseignants nouveaux et sans expérience (d'ordinaire des hommes célibataires) qui devront affronter les difficultés de logement, le manque de matériel scolaire et souvent une école dilapidée. Plusieurs enseignants considèrent une affectation dans des écoles dont le fonctionnement laisse à désirer comme un signe d'infériorité plutôt qu'une confiance professionnelle dans leur capacité à relever des défis importants. De même, les preuves laissent entendre que les enseignants s'inquiètent souvent des changements possibles; ils se méfient à l'occasion de l'efficacité des initiatives proposées, ou encore ils hésitent à se départir de méthodes et de routines bien connues.²⁵ Dans toutes ces circonstances, la formation visant à promouvoir la compréhension professionnelle et la mise en application de nouvelles initiatives pédagogiques a eu tendance à être insuffisante.

Ce qui est évident dans les documents du ROCARE, c'est que, rarement, les enseignants ont été directement engagés dans la conceptualisation et la planification des projets de réforme en éducation. On les considère plutôt comme des praticiens ayant besoin de nouvelles idées émanant des paliers supérieurs, ou comme des fantassins dont on s'attend qu'ils appliqueront avec plaisir de nouvelles politiques, conformément aux

directives du ministère.²⁶ Étant donnée les preuves qui illustrent les restrictions dévolues aux enseignants, il ne faut pas se surprendre si la plupart nous semblent avoir été fortement mis à l'épreuve lorsqu'on leur demande d'appuyer avec enthousiasme et engagement de nouvelles initiatives en éducation.

d. Évaluations des projets-pilotes

Plusieurs études présentées dans les documents du ROCARE semblent avoir été conçues principalement comme des évaluations d'efforts particuliers de réforme. Les conclusions de ces évaluations laissent voir des résultats mixtes. Dans certains cas, on considère que les programmes de réforme ont été raisonnablement efficaces. Ainsi, les efforts visant à «ruraliser» les écoles sont vus comme des mesures appropriées pour les besoins d'apprentissage des enfants, malgré les problèmes inévitables du manque de ressources et des difficultés administratives. Carton et Fino disent bien dans le contexte béninois que l'expansion des écoles artisanales rurales, les coopératives scolaires et les écoles de langue indigène doivent être défendues. Les problèmes, disent-ils, ne sont pas inhérents à la «ruralisation» de l'éducation elle-même, mais ils découlent plutôt du manque des ressources et de la capacité administrative d'atteindre pleinement les buts du programme.²⁷ Par contre, dans d'autres pays et régions, la recherche démontre que les expériences dans le domaine des méthodes d'enseignement parallèle ont été mal adaptées, que les changements dans le contenu des programmes d'études ont été mal conçus, et que les écoles-fermes n'ont pas réussi à faire avancer l'intégration des écoles dans les communautés locales.²⁸

Peu importe la variation du succès ou de l'échec relatif des efforts de réforme, les évaluations ont tendance à se concentrer principalement sur l'étape-pilote des programmes de réforme. Aucun des rapports de recherche présentés dans les documents du ROCARE n'indiquent les réformes fondamentales qui ont été bien disséminées et institutionnalisées dans les systèmes d'éducation nationaux. La réforme en éducation nous apparaît plutôt comme un défilé d'innovations individuelles qui souvent créent beaucoup d'activités pour de courtes périodes de temps dans un nombre limité d'écoles à l'intérieur des régions géographiques assez restreintes. Malheureusement, comme l'attestent les documents du ROCARE, à moins d'avoir une base de ressources et d'établissements forte, les efforts visant à réformer et à innover sont habituellement abandonnés ou relégués à l'état de projet-pilote perpétuel.

e. Incertitudes au sujet des résultats à long terme

Un autre défaut noté dans plusieurs documents du ROCARE semble être que plusieurs réformes de l'éducation — notamment la «ruralisation» apparente des programmes d'études et les variations de la formation professionnelle — n'ont pas amélioré les chances des adolescents, une fois leurs études terminées. La réforme tend à se concentrer surtout sur le contenu de l'éducation et sur sa prestation, mais elle semble porter moins d'attention aux résultats et aux occasions comparables produits par d'autres modes d'éducation formelle et non formelle. Alors qu'aucun des documents de recherche du ROCARE ne comportait une étude longitudinale pour suivre les élèves pendant plus d'une année une fois leurs études terminées, les preuves existantes offrent des évaluations incompatibles des effets à long terme des innovations pédagogiques. Une enquête sur la formation artisanale a indiqué une assimilation assez rapide dans la population active et un niveau de productivité et de satisfaction de l'employeur assez élevé avec les diplômés.²⁹ Une autre étude a conclu que l'enseignement initial dans la langue maternelle des enfants a amélioré le rendement scolaire, et surtout vers le milieu et la fin des études primaires.³⁰ D'autres études cependant laissent entendre que les programmes d'études parallèles pour les jeunes n'ont pas produit de résultats substantiellement meilleurs que ceux de l'éducation formelle ordinaire. L'évaluation de l'apprentissage des étudiants démontre que les résultats des tests regroupés sont assez semblables chez les étudiants inscrits dans différents programmes³¹ et que les perspectives de travail ne sont souvent pas meilleures pour les jeunes qui ont terminé une formation professionnelle ou agricole que pour les élèves ayant fait des études générales.³² De fait, dans quelques cas, la différence principale est que l'école parallèle est souvent considérée comme l'étape finale de l'éducation formelle — ce qui est déroutant pour plusieurs jeunes qui souvent ne sont pas disposés à laisser tomber leurs aspirations pour prendre ou reprendre des études plus générales.³³ En effet, les indications semblent être que les réformes en éducation modifient très peu l'attitude et les aspirations des élèves.

On a peu fait pour documenter l'efficacité des réformes de l'éducation à améliorer les chances de vie des jeunes, mais ces études disent au moins que la planification, l'implantation et l'évaluation des innovations et des réformes en éducation sont centrées beaucoup plus sur les questions de processus que sur les résultats et les effets socio-économiques tangentiels.

3. Recommandations pour la recherche

La plupart des études du ROCARE évaluant les innovations et les réformes en éducation concluent en proposant des recommandations visant l'amélioration des conditions qui trop souvent gênent la mise en application d'initiatives pédagogiques. Un thème particulièrement commun, étant donné que les efforts de réforme dépendent beaucoup des enseignants, est qu'il faut appuyer davantage les enseignants dont les conditions de travail sont souvent insatisfaisantes. Les genres d'appui requis le plus souvent dans ce secteur sont : des voies de communication plus efficaces entre les administrateurs scolaires et les enseignants,³⁴ plus d'occasions de formation et de perfectionnement professionnel,³⁵ plus de supervision et d'évaluation des enseignants,³⁶ du matériel scolaire suffisant dans toutes les écoles,³⁷ et de meilleures conditions de vie pour plusieurs enseignants affectés dans les communautés rurales.³⁸ Comme l'a indiqué une bonne partie de la recherche, un changement pédagogique planifié a peu de chances de réussir si on ne tient pas compte, comme il se doit, des enseignants. Il faut les consulter au début de la conceptualisation et de la planification des mesures de réforme,³⁹ et leurs conditions de travail et de vie devraient être considérées comme une facette intégrante de toute politique de réforme.⁴⁰

Un autre reproche commun des études du ROCARE est qu'il doit y avoir une meilleure communication entre les promoteurs de la réforme en éducation et l'ensemble de la population. Plutôt que d'annoncer des mesures de réforme préétablies aux communautés locales comme ce semble être le cas souvent, les autorités scolaires devraient consulter les dirigeants locaux et les parents tout au long de la planification et au début de la mise en application.⁴¹ La sensibilisation de la population locale devrait être un exercice régulier qui vise à assurer une acceptation populaire véritable des nouvelles politiques plutôt qu'un consentement timide des projets-pilotes séquentiels de courte durée. Pour que les politiques de réforme réussissent à long terme, il faut absolument que la population générale soit convaincue que les changements en éducation profiteront aux enfants et aux communautés. Et pourtant, c'est une condition qu'il ne faudrait pas considérer comme un fait accompli à partir de quelques discours et réunions préliminaires. Mais plutôt, elle doit être considérée comme un aspect important de la réforme — depuis la conception jusqu'à son institutionnalisation durable.

D'autres recommandations portent sur la fourniture adéquate et opportune de tout le matériel didactique requis pour une mise en application efficace de nouveaux programmes,⁴² pour l'établissement d'orientations de politique claires comprises par tous les intervenants,⁴³ et pour le renforcement de la

capacité d'évaluation qui ne peut qu'améliorer le contrôle des efforts actuels de réforme, mais qui peut aussi augmenter la base d'information des décisions futures en matière d'éducation.⁴⁴

Des diverses initiatives en éducation qui ont fait l'objet de la recherche du ROCARE, deux d'entre elles — la «ruralisation» des écoles et l'utilisation centrale des langues nationales en enseignement — ont constamment reçu des commentaires favorables. Alors que la recherche a révélé des défauts, des erreurs de calcul et des oublis relatifs à ce travail de réforme, il semble que les auteurs des études sont unanimes à dire que ces problèmes ne doivent pas être considérés comme des preuves d'un échec irrévocable, mais plutôt comme une leçon et une fondation pour des mesures correctrices. Considérés de cette façon, il faut viser sans cesse à établir des liens plus étroits entre l'école et les activités socio-économiques rurales, et les classes de langue nationale devraient s'étendre progressivement à la grandeur des systèmes scolaires primaires.⁴⁵

4. Défauts et mises en garde pour la recherche actuelle

Les documents du ROCARE révèlent que les chercheurs nationaux ont fourni un éclairage utile sur les hauts et les bas des efforts de réforme en éducation en Afrique centrale et occidentale. Or, la couverture des études nationales disponibles à l'heure actuelle comporte certaines mises en garde. Les documents du ROCARE font peu état de la conception et de la méthodologie de la recherche, deux éléments qui toutefois influent certainement sur la validité des interprétations et les conclusions. Il est presque certain que les nombreuses études des différents efforts de réforme en éducation varient selon le genre et la qualité des données recueillies, selon l'analyse des conclusions, et selon la formulation des interprétations et des conclusions. De plus, étant donné le manque de comparabilité explicite de la conception et de la méthodologie de la recherche, une mesure d'incertitude sur la qualité et la validité plane sur la plupart des études discutées dans les documents du ROCARE. Ce ne sont pas des raisons cependant de ne pas tenir compte de la recherche nationale. Au contraire, les questions au sujet de la conception et de la méthodologie devraient encourager les futurs chercheurs, planificateurs et administrateurs en éducation à examiner cette recherche, compilée en grande partie dans les bibliothèques et les archives.

En ce qui a trait au contenu, la recherche du ROCARE s'est penchée surtout sur les antécédents et les faiblesses conceptuelles des politiques de réforme, et sur les imprévus qui se manifestent dans des conclusions moins qu'inattendues. On a peu analysé toutefois les *processus* de la mise en applica-

tion. En outre, on semble peu comprendre l'effet des innovations et des réformes en éducation sur les acteurs clés chargés de les implanter, et sur les populations scolaires et les communautés locales qui sont les bénéficiaires ciblés des changements en éducation. Les effets résiduels des *efforts* à produire un changement positif et les perceptions de succès ou d'échec relatifs à différents niveaux des bureaucraties pédagogiques et dans les communautés locales, sont en grande partie toujours inconnus.

À noter également que la recherche sur la réforme de l'éducation a porté principalement sur les initiatives à grande échelle privilégiées par les gouvernements nationaux et les organismes donateurs d'aide multilatérale. On a porté beaucoup moins d'attention aux micro-initiatives entreprises de façon autonome par le personnel de l'école, par les comités des parents d'élèves, et par les élèves eux-mêmes. En outre, on s'est très peu occupé du rôle des ONG à encourager la réforme de l'éducation. C'est sûrement un écart fondamental dans la recherche, car non seulement les ONG ont-elles joué un rôle important dans le domaine de l'éducation des adultes pendant deux décennies, mais, elles ont aussi commencé, ces dernières années, à en jouer un plus important dans l'éducation des enfants et des adolescents. Alors que la recherche met l'accent sur les processus lents des réformes d'envergure du gouvernement et de l'ADO à l'intérieur des systèmes d'éducation formelle, elle en dit peu au sujet des changements progressifs dans la grande sphère fragmentée de l'éducation non formelle. Vu qu'une bonne part de la responsabilité à l'égard de l'éducation non formelle est dévolue aux ONG, la recherche antérieure sur la réforme de l'éducation a pu être trop mal orientée.

Une plainte commune exprimée dans les documents du ROCARE est que la recherche nationale en éducation semble n'avoir eu absolument aucun effet sur l'élaboration de politiques éducatives. Ceci est dû en partie à cette tendance des gouvernements de minimiser l'importance de la recherche par rapport à des considérations économiques et politiques plus pressantes qui influent sur les décisions de principe, surtout lorsque la recherche est entreprise par des groupes nationaux. Par contre, la non-utilisation de la recherche est aussi vue en partie comme le reflet du manque général de culture d'évaluation dans l'élaboration des politiques sociales et dans la prestation de services sociaux.⁴⁶ On considère en général la recherche et l'évaluation comme des activités tout à fait distinctes de la mise en application, comme des intrusions pouvant déranger et même menacer dans leur présumée recherche pour exposer les faiblesses de conception et les erreurs de jugement. C'est pourquoi la recherche dans le domaine de la réforme de l'éducation a souvent été entreprise sous forme d'enquête indépendante (menée d'ordinaire par des élèves) ou d'évaluation de projet sommative commandée par les organismes de

financement. Cette recherche ne fait pas partie d'un élément reconnu de la réforme elle-même, à titre de moyen permettant à ceux qui ont conçu et qui tentent d'implanter les changements progressifs en éducation de mieux comprendre le processus.

Une critique encore plus sérieuse de la recherche du ROCARE dans le domaine de la réforme de l'éducation est qu'il y a proportionnellement très peu de discussion théorique dans ces études au sujet du rôle de l'éducation dans les sociétés africaines. L'éducation formelle, héritée de l'ère coloniale et visant à faciliter l'accès aux cultures et économies liées étroitement au métropole du nord, représente une dérogation historique importante aux formes traditionnelles d'éducation qui ont servi aux fins de l'intégration socioculturelle communautaire. Ayant été identifiée comme un moyen essentiel de mobilité vers un emploi urbain rémunérateur, l'éducation formelle a été préférée à l'éducation conventionnelle.⁴⁷ Ce faisant toutefois, elle est devenue une force puissante de discontinuité culturelle et elle a contribué à l'aliénation de nombre de décrocheurs incapables d'obtenir un brevet scolaire. Dans de telles circonstances, les efforts visant à réformer l'éducation et à la rendre plus «pertinente» aux besoins et aux intérêts de la communauté, ont peut-être été à peine plus que des remaniements inefficaces en marge d'un système qui s'est avéré le rempart des économies capitalistes de l'État et une force qui établit les positions privilégiées des élites nationales à l'intérieur de ces économies.

Une autre perspective, elle aussi grandement oubliée, est qu'à mesure que la capacité des gouvernements de gérer le changement social s'affaiblit, les politiques visant à réformer l'éducation peuvent souvent représenter des efforts pour soutenir la légitimité d'états fragiles ou autocratiques. Alors que la documentation internationale abonde à l'égard de cette thèse, presque rien de la recherche citée dans les documents du ROCARE ne transmet un tel cadre théorique. Mais plutôt, presque toutes les études sur l'innovation et la réforme en éducation sont fondées sur les hypothèses technocrates et les modes d'analyse conventionnels.

5. Orientation pour la recherche future

Les documents du ROCARE ont démontré que la recherche nationale sur la réforme de l'éducation dans l'ouest et dans le centre de l'Afrique a mis à jour des éclairages utiles et posé les bases d'une étude scientifique future. Parce que les efforts visant à réformer les systèmes d'éducation demeureront inchangés et que le changement pédagogique (planifié ou non) est un

processus inexorable, deux secteurs généraux sont identifiés dans les documents du ROCARE comme nécessitant de plus amples recherches. Premièrement, il reste beaucoup à apprendre au sujet de rapport entre les réformes de l'éducation et les possibilités pour les bénéficiaires de l'éducation une fois leurs études terminées. Quelles occasions comparatives s'offrent aux jeunes qui obtiennent leur diplôme mais à partir de formes d'éducation différentes? Y a-t-il un lien causal entre le contenu différentiel de l'éducation et formes et niveaux différents d'activité socio-économique? Quels sont les ratios coûts-avantages comparatifs des mesures de réforme d'éducation? Ce qu'il faut évidemment, c'est une série d'études longitudinales qui suivent les élèves tout au cours de la réforme de l'éducation et dans leur vie future alors qu'ils cherchent à s'intégrer dans les économies sociales des communautés rurales et urbaines. De fait, les études sur la réforme de l'éducation peuvent considérer la réforme comme un *processus* facilitant les fins à plus long terme, et non comme une fin en soi. La recherche future devrait chercher à démontrer le lien entre les fins à long terme de la réforme et les examens transversaux des moyens opérationnels de la réforme.

Le deuxième secteur de recherche suggéré est le lien grandissant entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle. Alors que le nombre d'enfants qui ont peu ou pas d'accès à l'école publique formelle augmente, il y a maintenant amplement de preuves qui indiquent que l'on recherche de plus en plus de solutions de rechange dans l'éducation non formelle. Étant donné l'état critique des systèmes scolaires dans l'Afrique centrale et occidentale, il se peut que des innovations dans le secteur non formel influent sur les efforts de réforme dans le secteur formel. La recherche appliquée devrait viser à améliorer ce lien et devrait faciliter des perspectives d'apprentissage mutuellement avantageuses oubliées dans le passé.

Si elles doivent servir à des fins constructives, les études sur la réforme de l'éducation dans les pays du ROCARE doivent être liées aux politiques, chaque fois que c'est possible. C'est très important dans le contexte actuel de stagnation économique et d'austérité gouvernementale, parce que la planification des politiques est très ouverte aux exigences de la rationalité économique et des directives coûts-avantages. Les chercheurs nationaux devraient donc chercher à établir comment le changement en éducation peut le plus efficacement possible produire de meilleures perspectives pour les jeunes élèves déjà défavorisés et comment une décision en matière d'éducation peut tenir compte des besoins des pauvres et des impuissants. La recherche, en d'autres mots, devrait s'efforcer d'améliorer l'aspect *social* de l'élaboration des politiques dans toutes les sphères de l'éducation et non pas seulement les dimensions financières et techniques de l'éducation publique formelle.

Ouvrages cités

¹ B. Thiero, *Influence de la politique de la ruralisation sur les écoles fondamentales du Mali (District de Bamako)*, mémoire, ENS, Mali, 1989.

O. T. Ayuketa, *Youth Exodus and the Development of Mamfe Central Sub-division*, thèse, The National Institute of Youth and Sports, Cameroun, 1987.

M. L. Djenkam, *Le milieu familial et l'inadaptation sociale des jeunes (cas de Bafang)*, mémoire, INJS, Cameroun, 1985.

² Parce que les documents du ROCARE portent principalement sur le travail de recherche africaine en éducation, on laisse peu de place aux études sectorielles commandées de l'extérieur. On mentionne toutefois les études suivantes :

UNESCO, *Une expérience de ruralisation de l'enseignement : l'IPAR et la réforme camerounaise*, Paris (Cameroun), 1974.

M. C. Hummel et al., *Contribution de l'UNESCO à l'innovation et aux réformes pédagogiques : Étude d'un certain nombre de projets sur le terrain*, UNESCO, Paris, Bénin, 1980.

P. B. Sow et S. N. Dazogbo, *Évaluation de la ruralisation de l'enseignement fondamental en République du Mali*, rapport, IPN/BREDA, Mali, 1989.

M. Carton et D. Fino, *Rapport de la mission d'évaluation intermédiaire dans le cadre de l'autoévaluation*, Projet Bénino-Suisse d'appui à la production scolaire artisanale, Bénin, Genève, 1986.

M. Agonsanou, V. Claudia, B. Sossou et B. Wenger, *Évaluation de la production scolaire artisanale*, rapport final présenté par les membres de la mission d'évaluation externe conjointe, Cotonou et Zurich, 1988.

³ C. Ngamen, *Carte scolaire : définition, rôle et méthode d'élaboration*, étude non publiée, DPOS, Cameroun, 1988.

⁴ IPN, *Influence de la langue maternelle comme langue d'enseignement sur les performances d'élèves en mathématiques*, Mali, 1985.

L. J. Calvet, *Évaluation des classes expérimentales en bambara dans la région de Ségou*, rapport administratif, DNAFLA/IPN, Mali, 1988.

IPN, *Étude de l'enseignement en langue nationale sur les performances des élèves du 1^{er} cycle en français*, Mali, 1989.

DNAFLA, *Politique d'introduction des langues nationales dans le système scolaire*, rapport administratif, Mali, date inconnue.

⁵ IPN, *Évaluation des écoles ruralisées expérimentales en classe de 7^e*,

rapport administratif, Mali, 1974.

B. S. Cissé, *Essai d'évaluation de la ruralisation de l'enseignement fondamental au Mali*, rapport administratif, IPN, Mali, 1974.

MEN, *La réforme de l'enseignement au Togo*, rapport administratif, Togo, 1975.

R. Lallez, «An experiment in the Ruralization of Education: IPAR and the Cameroonian Reform» dans IPAR, *Experiments and Innovations in Education*, n° 8, UNESCO Press, Paris, 1974.

M. Kallon, *A Case Study of Curriculum Implementation: The Bunumbu Reform*, thèse de maîtrise ès arts, Queen's University, Ontario (Sierra Leone), 1992.

⁶ Ministry of Education, *An Evaluation of Junior Secondary Schools Established Between 1976-1981*, Curriculum Research and Development Division, Ghana, 1990.

⁷ C. Hounton et L. Somahoun, *Les nouvelles formes en 1984 pour le baccalauréat et le B.E.P.C. en République populaire du Bénin*, ENS/UNB, Bénin, 1985.

⁸ A. K. Sevor, *Ghanaian language policy in the context of the new structure and content of education and its pedagogical implementation for primary schools in the Ketu district*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1987.

B. Gyasi, *An examination of the implementation of the curriculum enrichment programme in first cycle schools*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1989.

A. Bignandi, *La pratique de la classe à jours jumelés : Difficultés et approches de solutions (cas des cours élémentaires de Bassar-Sud)*, mémoire, DIFOP, Togo, 1990.

N. F. Kombat, *The implementation of the proposals for basic education in the new structure and content of education in the Gambaga educational district*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1987.

K. Atsu, *L'introduction de la grammaire nouvelle dans l'enseignement du premier degré au Togo*, mémoire, DIFOP, Togo, 1986.

⁹ A. Poudiougou, *Les techniques audiovisuelles dans l'enseignement secondaire et primaire au Mali (avantages et inconvénients)*, mémoire, ENS, Mali, 1975.

B. D. Ouedraogo, *Les jeux traditionnels à l'école nouvelle*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1983.

J. Kangni et G. R. Soglo, *Le musée comme support didactique dans l'enseignement de l'histoire : Cas des musées ethnographiques et hommes de Porto Novo*, mémoire, ENS, Bénin, 1988.

¹⁰ A. W. Maiga, *Enseignement ruralisé au Mali : les objectifs*, mémoire, ENS, Mali, 1984.

I. Diarra, *Impact des écoles ruralisées expérimentales sur les pratiques agricoles des paysans de la région de Sikasso*, thèse de 3^e cycle, IPN, Mali, 1990.

T. J. Bengaly, *L'école, la ruralisation et les attentes en milieu rural*, mémoire, ENS, Mali, 1984.

K. Diabaté, *Analyse de 20 discours sur la ruralisation*, mémoire, ENS, Mali, 1987.

S. Togola, *Les implications psycho-pédagogiques de la ruralisation dans le cercle de Kangaba (Cas du groupe scolaire Soundiata)*, mémoire, ENS, Mali, 1985.

L. S. Traoré, *Essai d'évaluation de l'expérience de ruralisation de l'école fondamentale de Lobougoula*, mémoire, ENS, Mali, 1985.

G. I. Ahmadu, *Primary School Science Curricula and Rural Development: Aspects of the Bunumbu Programme*, Sierra Leone, thèse de maîtrise ès sciences, Oxford University, Sierra Leone, 1990.

Sow et Dazogbo, 1989.

Thiero, 1989.

¹¹ M. Diarra, *Problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement au Mali*, mémoire, ENS, Mali, 1983.

P. Guindo, *Compréhension de certaines expressions mathématiques bambara dans les classes primaires*, mémoire, ENS, Mali, 1974.

S. Sangaré, *L'influence de la langue d'enseignement sur la réussite scolaire : une évaluation des classes de 4^e et 5^e peulh au Mali*, thèse de 3^e cycle, IPN, Mali, 1989.

M. T. Mollogo, *Introduction du djioula dans l'enseignement en zone djioulaphone : problèmes sociaux et pédagogiques*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1982.

M. Konaté, *Problématique de l'enseignement en langue maternelle à l'éducation de base*, mémoire, IPB, Burkina Faso, 1983.

¹² R. Ayedoun, *La fonction éducative de la radiodiffusion en R.P.B.*, mémoire, UNB, Bénin, 1985.

W. D. Kuwornu, *The challenge of the rising need for elementary school education in Ghana and proposals for making fundamental education available to all: Special project in education*, University of Cape Coast, Ghana, 1981.

¹³ P. Adanho et C. Hazoume, *Modèle de stimulation financière du système éducatif: Manuel de présentation et utilisation*, étude non publiée, Bénin, 1990.

L. Mukam et al., *La réforme de l'enseignement primaire au Cameroun: Bilan (1967-1985) et stratégies*, étude non publiée, CNE, Cameroun, 1987.

¹⁴ M. Tekou N'day, *Surveillance de l'état de santé des élèves de base du district urbain de Parakou*, rapport, CRDS, Bénin, 1983.

T. Ndong, «The problems of and strategies for school management», *Revue Science et Technique*, Série Sciences humaines, n^{os} 3-4, (Cameroun), 1984.

IPAR, *Bulletin d'évaluation/inspection*, Cameroun, 1989.

¹⁵ S. A. Bockarie, *Curriculum Diffusion Project: Final Report of the Diffusion of Core Course Project in Secondary Schools*, manuscrit inachevé du CRDI, Sierra Leone, 1979.

H. E. Odoom, *The attitude of teachers towards the junior secondary (JSS) and its implementation*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1989.

¹⁶ S. Z. Bilounga, *La coopérative scolaire à la recherche d'une formule*, mémoire, ENS, Cameroun, 1974.

D. Fané, *La ruralisation de l'enseignement fondamental: étude de quelques attitudes parentales*, mémoire, ENS, Mali, 1983.

¹⁷ Y. Sana, *La formation des jeunes agriculteurs*, mémoire, Université de Ouagadougou, Burkina Faso, 1980.

R. M. Kompaore, *La ruralisation de l'enseignement de base et le problème d'intégration: Le cas des centres de formation des jeunes agriculteurs (CFJA) en Haute-Volta*, DEA Anthropologie, Dakar (Burkina Faso), 1982.

P. Sawadogo, *La coopérative scolaire à l'école primaire*, Mémoire, CPI, Burkina Faso, 1984.

M. N. Hode, *L'école nouvelle et la problématique de l'emploi en R.P.B.*, mémoire, ENA, Bénin, 1987.

¹⁸ G. Christian, *The continuation school system in the Cape Coast Municipality*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1987.

R. J. M. Ouedraogo, *L'école et la production*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1982.

¹⁹ J.-B. Rasera, *Coût et financement de l'éducation au Bénin*, Rapport de consultation, Bénin, 1986.

Négligée et sous-estimée

D.P. Dougna, *Financement de l'éducation au Togo : Tendances et évolution*, IIPE, Togo, 1987.

M. Carnoy et M. Agonsanou, *Coûts et financement de l'éducation au Bénin*, UNESCO/ PNUD, Bénin, 1990.

Kallon, 1992.

²⁰ Dougna, 1987.

Kallon, 1992.

²¹ K. J. Drabo, *Les relations conseillers pédagogiques et maîtres*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1985.

M. Amevigbe, *L'identification des besoins de perfectionnement des moniteurs d'enseignement primaire au Togo*, thèse, CIRSSSED, Togo, 1987.

S. D. Teguide, *Impact des stratégies de la formation continue des directeurs d'école sur l'amélioration de leur qualification professionnelle*, mémoire, INSE, Togo, 1988.

²² R. B. Katta, *Teacher Mobility in Sierra Leone: The Problem in Perspective*, manuscrit inachevé, Sierra Leone, 1983.

M. K. Cissé, *La crise de l'école malienne : La ruralisation est-elle une solution?*, mémoire, ENS, Mali, 1985.

G. V. Konaté, *L'instituteur face à la réforme du système éducatif voltaïque : Réflexion à partir d'une enquête*, mémoire, IPB, Burkina Faso, 1986.

²³ SOTED, *Amélioration de la qualité de l'enseignement au Togo : Domaines scientifiques*, rapport définitif, Togo, 1990.

Y. Djossou, *Les problèmes généraux de l'enseignement de l'anglais langue étrangère dans le 2^e degré au Togo*, mémoire, DIFOP, Togo, date inconnue.

Sangaré, 1989.

²⁴ Cissé, 1985.

Tiero, 1989.

²⁵ M. Diabaté, *L'introduction des méthodes nouvelles dans l'enseignement au Mali*, mémoire, ENS, Mali, 1974.

M. L. Haidara, *Attitude des maîtres en service dans les écoles du district de Bamako face à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement*, mémoire, ENS, Mali, 1990.

Konaté, 1986.

²⁶ G. Badu, *An Examination of the Implementation of the Curriculum*

136

Enrichment Programme in First Cycle Schools, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1989.

²⁷ Carton et Fino, 1986.

²⁸ G. C. Savadogo, *Les problèmes posés par l'introduction de la production à l'école primaire*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1985.

Odoom, 1989.

MEN, 1990.

²⁹ Agonsanou et al., 1988.

³⁰ IPN, 1985.

³¹ IPN, 1989.

³² Bengaly, 1984.

Sow et Dazogba, 1989.

Diarra, 1990.

³³ IPN, *Évaluation des écoles ruralisées expérimentales dans la classe de 8^e année*, Mali, 1984.

P. Awuah, *Attitudes of pupils and teachers towards the continuation school programme in Sunyani*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1985.

E. Dembélé, S. Touré et M. Ascofaré, *Enquêtes pédagogiques sur l'alphabétisation des enfants d'âge scolarisable en 6^e et 7^e région du Mali*, rapport administratif, DNAFLA, Mali, 1990.

³⁴ Odoom, 1989.

³⁵ Gyasi, 1989.

³⁶ Sangaré, 1989.

³⁷ Calvet, 1988.

IPN, 1989.

³⁸ J. Mouthe, *Analyse des ressources utilisées dans le système éducatif camerounais*, mémoire, CNE, Cameroun, 1985.

Kombat, 1987.

³⁹ Odoom, 1989.

Haidara, 1990.

⁴⁰ S. S. Masso et M. C. I. Yarou, *Le problème des classes volantes dans les CEMG et approches de solution : Cas des CEMG ex-protestant et Ste Rita*, mémoire, ENS/UNB, Bénin, 1987.

Katta, 1983.

⁴¹ Sawadogo, 1984.

Sangaré, 1989.

MEN, 1990.

⁴² H. M. Dyasi, «A Case Study of Science Curriculum Development», *Sierra Leone Journal of Education*, vol. 5, n° 1, Sierra Leone, 1970.

J. P. Hutchinson, A. Diarra et J. Poth, *Évaluation de l'expérimentation en langues nationales dans l'enseignement fondamental en République du Mali*, rapport administratif, IPN, Mali, 1990.

⁴³ MEN, 1990.

⁴⁴ Sow et Dazogba, 1989.

⁴⁵ K. J. Ouedraogo, *Comment les activités de production peuvent-elles devenir des activités d'éveil à dominante scientifique?*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1984.

Haidara, 1980.

Kompaore, 1982.

Sangaré, 1989.

⁴⁶ ROCARE, Cameroun, *L'État de la recherche en éducation au Cameroun*, 1991.

⁴⁷ S. M. Komi, *La réforme de l'éducation : une nécessité?*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1984.

P. Obanya, «Les réformes de l'éducation en Afrique : Des textes à la réalité», *Perspectives*, vol. 14, 1989.

Chapitre 8

Recherche en éducation en Afrique centrale et en Afrique occidentale :

Un champ fertile sous-exploité

1. Introduction

Dans l'ensemble, les documents du ROCARE ont fourni des renseignements utiles sur l'ampleur de la recherche en éducation en Afrique centrale et en Afrique occidentale. La présente synthèse de ces documents a puisé dans une bibliographie de 1 056 études produites dans sept des dix pays membres du ROCARE entre les années 1960 et 1991. À quelques exceptions près, la plupart de ces études ne sont pas publiées et ne sont donc connues que de leurs auteurs et peut-être de quelques directeurs de thèses et bibliothécaires. Ce qui est aussi évident, c'est que les documents du ROCARE sont bien loin d'avoir découvert toute la recherche en éducation dans la région. Trois documents, de la Côte d'Ivoire, de la Gambie et du Nigéria, tout en donnant une vue d'ensemble des tendances en éducation et des questions critiques de recherche, ne comportaient pas de bibliographie. Ceci dénote un manque appréciable de connaissances générales au sujet de la recherche existante. À lui seul, le Nigéria avec son histoire riche et ses investissements impressionnants en éducation à la suite de son indépendance, est sans doute le dépositaire d'une très grande recherche en éducation qui n'a pas encore été mise en lumière. De fait, sur le seul plan de la quantité, le volume de recherche en éducation au Nigéria pourrait égaler — et même surpasser — celle qui est couverte dans les documents existants du ROCARE. C'est une lacune qui, on ne peut qu'espérer, sera abordée d'ici quelques années. En outre, étant donné qu'on n'a établi aucune base systématique de données sur la recherche en éducation dans l'ouest et le centre de l'Afrique, on a sans doute effectué

plusieurs études non publiées et inconnues de tous au cours des cinq années qui ont suivi celle de la compilation des documents du ROCARE. Les études examinées dans la présente synthèse donc ne peuvent être considérées comme reflétant toute la recherche existante sur l'éducation en Afrique centrale et en Afrique occidentale. Il faut entreprendre une bibliographie plus complète, une tâche qui devrait être une préoccupation centrale et constante du réseau régional tout entier (voir chapitre 9).

Bien que non exhaustive, la valeur essentielle des documents du ROCARE — et surtout les bibliographies annotées des sept pays — est de révéler le volume et la diversité de la recherche qui existent, les diverses facettes de l'éducation étudiées, et les conclusions et les recommandations qui s'ensuivent. S'il est une admonition principale qui découle de ces documents, c'est que la recherche sur plusieurs aspects de l'éducation dans l'ouest et le centre de l'Afrique *n'est pas* un terrain inexploré. Les renseignements et les analyses abondent, et il importe aux chercheurs actuels de trouver et de consulter des travaux antérieurs dans leur domaine d'études éventuels, tout comme il importe à ceux qui accordent beaucoup d'importance à la recherche de disséminer et de publiciser des études qui jusqu'à maintenant étaient dormantes. Nous résumerons dans le présent chapitre ce qui semble être les points les plus saillants des études sur l'éducation couvertes dans les documents du ROCARE. Ce qui suit est donc une revue des genres d'études citées dans les documents, le contenu thématique essentiel des études, et diverses recommandations subséquentes de politiques. Nous terminerons en mettant en valeur plusieurs mises en garde notables dans les documents du ROCARE, ainsi que les directives pour la recherche future, suggérées dans les documents eux-mêmes.

2. Genres d'études

Sur le plan de la quantité des études sur l'éducation révélées dans les documents du ROCARE, l'observation la plus frappante est le travail d'enquête approfondi effectué par les étudiants d'université et par ceux qui ont obtenu un diplôme des *écoles normales supérieures*. Plus de la moitié de ces études sont de *mémoires* francophones. Un nombre beaucoup plus petit de thèses anglophones figurent également dans les documents (principalement des bacheliers ghanéens en éducation, des mémoires de spécialisation), quoique le volume de ces thèses serait sans doute beaucoup plus élevé si la recherche étudiante au Nigéria avait été incorporée. Il faut se poser des questions sur la rigueur méthodologique et la validité des conclusions des étudiants (voir ci-dessous), mais il reste qu'au cours des années, plusieurs

Recherche en éducation en Afrique centrale et en Afrique occidentale

jeunes chercheurs africains, de même que des étudiants plus âgés avec l'expérience acquise comme enseignants, ont étudié le domaine de l'éducation et écrit à son sujet dans leurs pays respectifs. Le travail des étudiants sur le terrain a sans doute compris des micro-études de cas portant sur l'enseignement en classe, sur des aspects particuliers de l'apprentissage des enfants dans la classe et sur les facteurs qui influent sur l'apprentissage, et sur les conditions de travail et les attitudes des enseignants. La plupart de la recherche sur l'éducation conventionnelle, sur l'histoire de l'éducation et sur l'éducation non formelle présentée dans les documents du ROCARE a été effectuée par des étudiants. De même, des étudiants ont écrit des commentaires critiques sur les programmes d'études et sur la réforme scolaire (notamment en ce qu'elle a trait aux milieux locaux et à la capacité et aux préoccupations des enseignants).

Les rapports des ministères nationaux de l'Éducation et des études sectorielles produites ou financés par des organismes d'aide internationale, de même que les rapports présentés comme travaux conjoints gouvernement-organisme d'aide, représentent un peu moins de 20 % des sources citées dans les documents du ROCARE. Les rapports des ministères gouvernementaux, à tendance descriptive et très diagnostique, évaluent divers aspects des systèmes nationaux — les taux d'inscription et les taux d'attrition, les restrictions financières et contextuelles de l'expansion de l'éducation, la qualité relative de l'enseignement et les questions de réforme des programmes d'études. Les études des organismes internationaux et celles qui ont été publiées conjointement avec les gouvernements nationaux, qui semblent le plus souvent entreprises par des experts-conseils de l'extérieur, prennent en général la forme de vérifications exhaustives visant à évaluer les structures administratives et financières, le déploiement du personnel, les besoins en matériel et en infrastructures, les liens entre l'éducation et l'emploi, et la capacité de planifier et d'évaluer des systèmes nationaux.

Trois autres genres d'études — catégorisées dans la présente synthèse comme documents publiés, exposés de colloque et documents non publiés — couvrent une grande variété de questions relatives à la compétence individuelle ou aux intérêts de leurs auteurs. La plupart des documents publiés semblent être parus en tant que publications non revues par un comité de lecture, plusieurs étant diffusées sur une base limitée. En évidence, un élément commun qui relie presque toute la recherche mise en lumière dans les documents du ROCARE — savoir que la dissémination de la recherche africaine en éducation, peu importe sa présentation, est très limitée et donc généralement inconnue ou rapidement mise de côté, faute de crédibilité.

3. Contenu de la recherche : Thèmes et conclusions

Voici un résumé des principaux thèmes et conclusions des six chapitres précédents.

a. Financement et administration de l'éducation

La recherche sur le financement de l'éducation est maigre et elle a été effectuée principalement sous forme d'études sectorielles diagnostiques commandées par les gouvernements et les organismes donateurs. Par conséquent, la croyance populaire à l'égard du financement de l'éducation — à coup sûr à un très haut niveau — a été expliquée à fond dans les publications des organismes d'aide. Toutefois, la recherche provisoire d'études de cas sur le financement de l'éducation par la communauté et les foyers, ainsi que la participation locale à l'administration scolaire sont beaucoup plus intéressantes. Il reste beaucoup à étudier, mais il est prouvé que les communautés n'ont pas maintenu le financement récurrent des écoles et que plutôt, les dépenses locales pour les écoles incombent à la famille et peuvent varier grandement selon les moyens et les dispositions des ménages. Ceci laisse entendre donc que l'idée du soutien communautaire ou collectif pour l'enseignement — une notion souvent utilisée comme base pour les tendances actuelles des politiques à l'égard de la décentralisation de l'éducation — est trop simpliste. Des comptes rendus descriptifs d'études de cas de comités de parents d'élèves en particulier laissent supposer qu'on s'attend d'ordinaire à ce que ces comités réagissent aux initiatives produites à l'intérieur du système scolaire et les appuyer. Par contre, dans plusieurs régions, la pauvreté des foyers et leur participation marginale à la gestion des écoles locales laissent entendre que la décentralisation à long terme du financement et de l'administration de l'éducation pourra donner lieu à des disparités grandissantes au niveau de l'accès et de la qualité de l'éducation.

b. Apprentissage dans les systèmes d'éducation formelle

Les documents du ROCARE présentent des enquêtes assez exhaustives sur l'apprentissage des élèves dans les écoles. À l'intérieur de ce cadre général, deux sujets qui se chevauchent souvent semblent avoir été l'objet principal de la recherche : les descriptions de l'apprentissage et les facteurs qui influent sur l'apprentissage des élèves. La plupart des évaluations descriptives du rendement scolaire puisent dans la recherche sur les cadres particuliers de la salle de classe et, alors que certaines études se concentrent sur certaines matières du programme, telles que l'histoire, les mathématiques et les sciences,

142

presque toutes les études examinent l'acquisition des connaissances de base des enfants dans des secteurs comme la lecture, l'écriture, la communication et la mémorisation cognitive. L'ensemble du travail descriptif laisse croire que le potentiel d'apprentissage des enfants est souvent loin de se réaliser dans les salles de classe. Cela mène souvent à des considérations des facteurs qui influent sur l'apprentissage des élèves — et souvent qui empêchent — et peuvent mener à un redoublement et à un abandon prématuré de l'école. Les principales considérations sont le manque de liens symbiotiques entre les rôles et les activités des enfants au foyer et à l'école, et l'écart culturel plus grand qui existe entre les normes conventionnelles de vie communautaire et le génie moderne de l'école formelle. Au-delà de ces facteurs contextuels, les déterminants les plus influents du rendement de l'élève à l'école sont la qualité de l'enseignement, la disponibilité relative de manuels et de matériel pédagogique et l'état de l'infrastructure scolaire. Les documents du ROCARE signalent que la majorité de ces preuves semblent quelque peu superficielles et anecdotiques, et elles confirment en général ce qui est grandement connu au sujet des déterminants des différents rendements scolaires. Il faut noter toutefois que les pays membres du ROCARE ont effectué beaucoup de recherche sur l'apprentissage en salle de classe. Ils ont soulevé diverses questions critiques et ils devraient stimuler une recherche plus approfondie dans ce domaine.

c. Les enseignants et l'enseignement

Contrairement aux perceptions très répandues qu'on n'en connaît très peu au sujet de l'activité en salle de classe et sur l'enseignement dans les écoles africaines, les documents du ROCARE indiquent qu'on a glané beaucoup d'information à partir des études qualitatives sur les enseignants et l'enseignement. Presque toute la recherche citée atteste les modes de pédagogie doctrinaires et terre à terre, mais les études ont mis en lumière les circonstances difficiles auxquelles font face les enseignants africains. Il ne faut pas se surprendre que la formation insuffisante et la supervision professionnelle soient constamment mises en lumière pour expliquer la qualité pauvre de l'enseignement. Par contre, des preuves tirées d'études de cas ont également révélé i) les conditions de vie et de travail difficiles des enseignants, ii) les programmes d'études démodés qui font peu pour stimuler l'imagination dans l'enseignement, iii) les structures d'évaluation qui continuent d'être fondées presque entièrement sur des examens établis à l'extérieur, à l'échelle du pays et axées sur la sélection, iv) un manque général de matériel de lecture et un stimulus intellectuel limité offert aux enseignants, et v) une détérioration de l'opinion publique au sujet de l'enseignement en général. Dans l'ensemble, les études du ROCARE sur les enseignants et l'enseignement

offrent amplement de preuves pour expliquer les lacunes pédagogiques et le faible moral des enseignants dans les systèmes scolaires africains. Il s'agit ici du secteur le plus riche de la recherche en éducation dans la région, un secteur que ne devraient pas ignorer ceux qui désirent poursuivre d'autres études sur les enseignants et l'enseignement en salle de classe.

d. L'éducation et l'intégration socio-économique

Le lien entre l'éducation en tant que moyen de perfectionnement des ressources humaines et la sous-utilisation évidente de ces ressources n'a pas été un secteur particulièrement important de recherche en éducation par les pays membres du ROCARE. Aucune explication de cette situation n'est offerte dans les documents du ROCARE, mais il est raisonnable de supposer : i) que plusieurs chercheurs ayant de l'expérience comme enseignants ou administrateurs scolaires ont davantage été portés à examiner des questions qui sont internes au système scolaire, ii) que la recherche sur le rapport entre les études et l'emploi ne se prête pas autant à une étude de cas qualitative à court terme que la recherche en salle de classe, et iii) que la formation limitée dans les méthodes de recherche, associée à un financement minime, ont limité le champ d'études. En outre, jusqu'à la période relativement récente des mesures d'ajustement structurel, la question de l'emploi n'était pas considérée comme une priorité pour la recherche en éducation.

La plupart de la recherche citée sur l'éducation et le travail, effectuée principalement sous les auspices des organismes donateurs et des ministères gouvernementaux, a été en grande partie diagnostique, se concentrant sur les indicateurs généraux des marchés du travail changeants et sur la soi-disant efficacité externe de l'école. Plusieurs études de cas toutefois ont révélé l'écart entre l'éducation fournie et le travail disponible, de même que les discontinuités actuelles entre l'orientation des études et les questions communautaires prédominantes et les emplois. En particulier, là où l'emploi au niveau de l'état n'existe pas, l'éducation formelle ne semble pas avoir contribué directement au gagne-pain des professionnels, ni en agriculture ni en ce qu'on appelle assez librement l'économie du secteur informel; elle n'a pas non plus amélioré la capacité des diplômés d'école de s'adapter aux climats économiques sérieusement touchés par les ajustements structurels.

Des preuves plus nombreuses laissent entendre toutefois que non seulement l'économie informelle manquant de structure offre plus de potentiel d'emploi aux jeunes, mais que, par nature, elle offre des chances de formation technique, entrepreneuriale et en gestion sur place. De plus, des

Recherche en éducation en Afrique centrale et en Afrique occidentale

conclusions provisoires indiquent que l'orientation générale de l'éducation a un effet d'accélération sur la formation professionnelle subséquente et sur les acquis expérimentaux pratiques, et donc, indirectement, sur la productivité au travail. De tels résultats sembleraient appuyer les appels constants de faire de l'école un établissement communautaire de bonne foi, et de l'intégrer plus efficacement dans la vie communautaire. Mais, on sait bien que la majorité des efforts en ce sens ont rarement dépassé le statut proverbial du projet-pilote. À cet égard, la recherche du ROCARE a révélé qu'un obstacle important est ce manque d'identification véritable avec l'école moderne — et de prise en charge — de celle-ci. Cette question n'est pas facilement résolue car, comme les documents du ROCARE le laissent entendre, l'éducation formelle est toujours grandement considérée comme une institution de l'État (fondée, suppose-t-on, sur une idée toute aussi répandue que les gouvernements centraux n'ont pas le pouls des communautés locales). En outre, les mesures de réforme de l'éducation — c.-à-d. la ruralisation des programmes d'études et la vulgarisation des langues nationales comme moyens d'enseignement — sont en général considérées surtout comme des projets de gouvernements ou d'organismes donateurs. Étant donné les antécédents historiques de l'expansion de l'école, et le fait qu'elle continue de dépendre beaucoup des fonds publics et étrangers, de telles idées sont à la fois logiques et apparemment difficiles à déloger. Ces vues mettent également en évidence l'incertitude visant à améliorer les chances professionnelles des jeunes par l'entremise d'efforts à améliorer la «pertinence» des programmes d'études scolaires.

Cette incertitude est appuyée par des études axées sur les disparités régionales et entre les sexes. Une partie de ce travail est presque complètement descriptif et puise surtout dans des statistiques qui révèlent des différences au niveau de l'inscription et du rendement. Ailleurs, la recherche a souligné les facteurs économiques et socioculturels sous-jacents aux échelles des avantages de l'éducation, en particulier celles qui presque toujours dissuadent la parité des sexes dans les écoles. Un secteur de recherche plutôt original, qui sans doute attirera plus l'attention à l'avenir, est celui qui commence à toucher sur les relations entre les disparités pédagogiques et sociales d'une part et les effets des médias de masse et des preuves grandissantes de délinquance urbaine d'autre part.

En somme, la recherche du ROCARE sur ce qu'on définit comme étant la relation entre l'éducation et l'intégration socio-économique semble plutôt faible, mais elle a néanmoins fourni un éclairage important pour les chercheurs et les éducateurs.

e. Éducation non formelle et formelle

La recherche sur l'ENF est assez clairsemée, mais on retrouve dans les documents du ROCARE plusieurs études sectorielles portant sur l'alphabétisation et les programmes ruraux d'éducation permanente. Étant donné la grande portée et la diversité de l'ENF en Afrique centrale et en Afrique occidentale, les résultats de la recherche sont jusqu'à maintenant assez particuliers. Néanmoins, lorsqu'on les considère à la lumière de ce que l'on connaît ailleurs au sujet de l'ENF, les études effectuées par les pays membres du ROCARE indiquent que l'ENF jouit de coûts unitaires moindres que ceux de l'instruction scolaire. En outre, son orientation pratique vers les préoccupations et les besoins immédiats de la communauté, ainsi que sa tendance à promouvoir un milieu d'environnement plus participatif que celui qu'on retrouve en général dans l'instruction scolaire, sont des éléments qui plaisent à la population. Par contre, des preuves démontrent en outre que l'ENF n'est pas sans reproche. Les programmes pour les femmes se sont avérés à l'occasion n'être rien d'autre que des charges additionnelles, alors qu'ailleurs la formation non formelle est ainsi menée qu'elle fait peu pour encourager l'apprenante à apprendre. Étant donné le fait que la majorité de l'ENF est fortement soutenue par des organismes non gouvernementaux recevant des fonds de l'étranger, elle est aussi demeurée fragmentée et sans coordination, portée surtout à alléger les besoins fondamentaux perçus plutôt qu'à accroître la sensibilité politique et les pratiques démocratiques plus élaborées. Les enquêtes critiques de l'ENF sont utiles car, parce que l'éducation extrascolaire semble de plus en plus offrir un complément rentable possible à l'instruction scolaire, il lui faut être assujettie à une analyse rigoureuse (par opposition aux prétentions chimériques et aux attentes bizarres), si son potentiel doit se réaliser de façon élaborée dans différents contextes.

Les histoires de l'éducation et les études de l'éducation formelle émanent principalement des universités et des *écoles normales supérieures*. La plupart d'entre elles sont des récits descriptifs assez simples, mais plusieurs des comptes rendus cités dans les documents du ROCARE sont des arguments à peine voilés en faveur de la validation des formes autochtones de la transmission des connaissances et de l'intégration des aspects de l'apprentissage conventionnel à l'éducation moderne comme moyen d'améliorer la pédagogie en salle de classe et le fondement socioculturel de l'enseignement. Dans un même ordre d'idées, les quelques études sur l'éducation islamique présentées dans les documents du ROCARE indiquent une sphère d'apprentissage qui a gardé sa popularité dans la région du Sahel en Afrique occidentale, en partie à cause des fondations spirituelles et culturelles communautaires qui tendent à être oubliées ou même ignorées par l'enseignement moderne.

f. Réforme de l'éducation

La recherche du ROCARE sur l'innovation et la réforme de l'éducation a été passablement approfondie, allant des évaluations exhaustives des systèmes nationaux par des organismes multilatéraux à des études de cas individuelles menées sur le terrain des efforts de réforme particuliers, par exemple la formalisation des langues nationales à des fins d'enseignement, et les changements aux programmes d'études axés sur la «ruralisation» des écoles. Le recul et l'échec ont été des thèmes communs sous-jacents à la plupart des évaluations critiques des mesures de la réforme. Dans l'ensemble, les documents du ROCARE mettent en lumière différentes raisons pour les manques à la réforme de l'éducation. Une recherche préliminaire insuffisante a souvent donné lieu à une sous-estimation des ressources requises pour les nouvelles initiatives et une réponse insuffisante aux besoins et aux vues des intervenants locaux clés — notamment les enseignants, les parents et les jeunes. Les enseignants en particulier sont souvent considérés comme un groupe relativement homogène de ressources humaines sur lesquelles on peut compter pour procéder à des changements dans les programmes d'études et pour adopter de nouvelles approches à l'enseignement. On n'a pas suffisamment porté attention aux difficultés quotidiennes de plusieurs enseignants, et aux politiques sur le personnel des ministères de l'Éducation qui souvent servent à gêner le rôle central que les enseignants inévitablement doivent assumer dans une réforme scolaire. Comme l'indiquent les documents du ROCARE, il semble surtout que les enseignants ont rarement participé à la conceptualisation et à la planification des projets de réforme. La recherche souligne donc l'écart généralisé entre la planification pédagogique et les imprévus humains inhérents à la *mise en application* des plans.

Les documents du ROCARE font également ressortir un scénario récurrent de la réforme de l'éducation comme étant une série d'innovations progressives, à commencer souvent par un imposant soutien financier devant assurer le succès du projet-pilote, d'ordinaire dans des régions géographiques relativement limitées, suivi d'une perte progressive d'activité dynamique une fois que le changement planifié tente de prendre de l'ampleur. Voici les raisons principales citées pour cette baisse de vitesse : i) des bases de ressources faibles incapables de maintenir l'institutionnalisation à long terme du changement fondamental, ii) des incertitudes et, à l'occasion, une certaine prudence de la part des intervenants locaux à l'égard des effets et des résultats de politiques particulières sur la réforme en éducation, et iii) une dépendance continue du soutien des organismes donateurs qui, eux-mêmes, sont assujettis à des changements dans les buts du programme que les Africains d'ordinaire ne sont pas en mesure d'influencer. Tout comme pour d'autres

secteurs de la recherche, les études de divers aspects de la réforme en éducation énoncées dans les documents du ROCARE offrent des mises en garde dont les décideurs et les planificateurs en éducation travaillant en Afrique centrale et en Afrique occidentale devraient tenir compte.

4. Recommandations

Il est rare que des chercheurs en éducation s'empêchent de formuler des recommandations relatives à une politique éclairée, à de meilleures procédures administratives ou à un enseignement et à un apprentissage plus efficaces. Comme on l'a glané dans les documents du ROCARE, de nombreuses recommandations et propositions ont été formulées de façon constante par les chercheurs qui ont travaillé de façon indépendante dans différentes régions, et même à l'occasion sur différents sujets.

a. Finances et administration

Les études du financement de l'éducation renferment en général dans leurs conclusions une ou plusieurs des propositions suivantes : i) une augmentation et une diversification du financement; ii) une réaffectation des fonds dirigés à différents niveaux et types d'enseignement; iii) une gestion plus efficace des modalités et des niveaux existants du financement de l'éducation; et iv) une participation plus véritable de la communauté locale à la prise de décisions en matière d'éducation et dans l'administration scolaire. En ce qui a trait aux deux premières propositions, à part une entente concernant le besoin d'un financement *accru* de l'éducation, on ne s'entend pas sur la façon de mobiliser les fonds, ni de les répartir. Quelques auteurs prônent des dépenses accrues par l'État pour l'éducation, alors que d'autres parlent davantage en faveur de la mobilisation de la société civile, pour obtenir un soutien financier accru de la communauté et du secteur privé. Il y a en outre des vues incompatibles évidentes dans les propositions relatives à la réaffectation de fonds pour l'éducation. Alors que la plupart des chercheurs conviennent que le gouvernement devrait dépenser davantage pour l'éducation fondamentale, il y a de nettes différences d'opinion au sujet de la reconfiguration du financement de l'éducation par le public. L'État devrait-il réduire son financement des études supérieures? L'éducation secondaire et l'éducation tertiaire devraient-elles tendre progressivement vers une plus grande privatisation? Devrait-on introduire des systèmes d'outils de test, de prêts scolaires et des bourses pour les élèves économiquement ou autrement défavorisés? Ces questions et les discussions qu'elles provoquent, sont d'ordinaire fondées sur des intérêts

politiques et idéologiques, les résultats de la recherche devant servir à appuyer une partie ou l'autre.

Les arguments en faveur de systèmes de gestion de l'éducation plus rentables, d'une meilleure coordination du financement de l'éducation, et d'une plus grande participation locale à la prise de décisions et à l'administration relatives à l'école, bien qu'apparemment raisonnables, vont rarement au-delà de telles déclarations générales et ne prennent presque jamais en considération les contradictions et les embûches possibles. Cela est dû au fait que la plupart des études sur le financement et l'administration de l'éducation sont très techniques et descriptives, ou encore elles sont conçues comme des études de cas assez circonscrites. Très peu de ces études ont été placées dans des contextes théoriques exhaustifs. Par conséquent, l'orientation technocratique de la plupart des recommandations, et la tendance à assumer que les améliorations peuvent se réaliser tout simplement en rationalisant les ressources de l'État et en encourageant l'intérêt et la bonne volonté de la population laissent entendre le besoin d'une recherche plus théoriquement encadrée et, par la suite, le besoin de propositions qui reconnaissent les répercussions politiques des changements financiers et administratifs importants à l'intérieur des systèmes d'éducation nationaux.

b. Apprentissage et enseignement

Des études distinctes sur l'apprentissage des élèves et sur la pratique de l'enseignement ont produit en général des recommandations assez similaires, probablement à cause du lien entre l'apprentissage et l'enseignement dans la salle de classe. Plusieurs rapports de recherche ont conclu que les langues nationales devraient occuper une place plus importante dans les manuels scolaires et devraient continuer d'être répandues comme le moyen principal d'enseignement. En outre, malgré les défauts antérieurs, il y a toujours de bonnes raisons pour une orientation communautaire authentique des écoles, avec les divers changements organisationnels et aux programmes d'études que cela comporte. De tels changements sont annoncés comme étant des mesures critiques pour réduire les difficultés de langue (et, partant, d'apprentissage) auxquelles font face plusieurs enfants et pour minimiser leur aliénation dans les classes. En outre, étant donné l'influence critique du foyer sur l'apprentissage et le rendement scolaire des enfants, les chercheurs font appel à l'établissement de voies de communication plus efficaces entre les parents et les enseignants, et à une participation parentale plus véritable dans l'éducation de leurs enfants. Ceci exige une délégation d'autorité, alors que les enseignants en particulier deviennent encore plus responsables que jamais envers les parents et les dirigeants communautaires.

Les enseignants sont au coeur de toutes les propositions visant à un apprentissage plus efficace. Par conséquent, les chercheurs qui ont étudié les méthodes de pédagogie et de gestion de classe, et qui se sont renseignés sur les conditions de vie et de travail des enseignants, appuient presque tous le besoin d'améliorer la formation préalable des enseignants, et de renforcer grandement les systèmes de formation en cours d'emploi et de supervision professionnelle. Les améliorations aux conditions essentielles de vie et de travail des enseignants, et une étude de structures plus efficaces des primes, sont également abordées en termes généraux comme étant nécessaires pour améliorer la qualité de l'enseignement et les occasions d'apprentissage des élèves.

c. La réforme de l'éducation en réponse aux besoins sociaux changeants

La conjonction entre l'éducation et les besoins professionnels des jeunes dans le contexte de l'économie changeante a en outre produit deux grandes séries de suggestions axées sur les politiques. La première, qui tend à se concentrer principalement sur des politiques économiques nationales, prône l'expansion et l'appui concerté d'une activité économique dans le secteur privé comme moyen d'absorber les jeunes gens éduqués et de libérer leur potentiel productif. Ceci veut dire en général que le gouvernement se dégage d'une activité économique et de la formulation de stratégies qui faciliteront les investissements et la création d'emplois dans le secteur privé. La deuxième série de propositions se concentre plus directement sur l'élaboration de politiques en éducation en prônant des investissements beaucoup plus importants dans l'éducation fondamentale et la préparation à la vie, et des liens plus interactifs entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle. De tels changements devraient permettre en particulier aux jeunes socialement et économiquement défavorisés d'avoir accès à une éducation de bonne qualité au-delà des restrictions conventionnelles — et pour certains, coûteuses — des systèmes scolaires concurrentiels, fondés sur les manuels et axés sur les examens. Les stratégies éducationnelles plus utilitaires proposées ont l'appui de chercheurs étudiant l'ENF et les formes autochtones d'éducation. Leurs conclusions mènent souvent à l'acceptation du besoin d'incorporer à l'éducation formelle les attributs pédagogiques et organisationnels particuliers de l'éducation non formelle et de l'éducation conventionnelle. Afin d'assurer l'établissement de liens symbiotiques entre l'école moderne et les autres sphères d'éducation et de formation, les chercheurs ont également prôné une coordination et un contrôle plus efficaces de l'éducation non formelle et de l'éducation formelle.

150

Bien que les documents du ROCARE n'offrent qu'une idée des énoncés de politiques fondés sur la recherche afin de revitaliser le rôle de l'éducation comme une force de développement économique et de la sociologie appliquée, on convient davantage que, si la jeunesse africaine doit faire face et s'ajuster aux changements sociaux et économiques dramatiques qui ont envahi les sociétés africaines, les systèmes d'éducation — et les programmes de politiques des gouvernements qui appuient ces systèmes — doivent être changés radicalement.

5. Méthodologie et théorie

En examinant l'état général de la recherche en éducation en Afrique centrale et en Afrique occidentale, les documents du ROCARE ont fourni des résumés descriptifs utiles du contenu et des conclusions de la recherche. En outre, on fait souvent allusion à diverses méthodes pour recueillir les données, à savoir les questionnaires, les entrevues et les observations. Par contre, le résumé des études n'offre pratiquement aucune évaluation de la méthodologie de la recherche. Il est évident toutefois, alors que la recherche est vue comme une entreprise scientifique, c.-à-d. qui souscrit à des principes méthodologiques généralement acceptés qui assurent la validité de l'information recueillie et la crédibilité de l'interprétation et de l'argumentation qui s'ensuivent — il faut connaître davantage les fondations méthodologiques de la recherche actuelle en éducation dans l'ouest et le centre de l'Afrique, et discuter plus à fond les questions de méthodologie. Les commentaires à ce moment-ci font suite surtout aux demandes de renseignements et aux commentaires qui découlent des documents du ROCARE. Il faut les interpréter comme une façon de stimuler une étude plus approfondie des questions méthodologiques et des besoins en matière de formation à la recherche des pays du ROCARE.

Étant donné la diversité des études présentées dans les documents du ROCARE, qu'on parle de documents gouvernementaux nationaux, d'exposés à un colloque et de rapports d'experts-conseils, ou encore de dissertations doctorales, de *mémoires* d'études du troisième cycle ou encore de travaux de recherche au niveau du baccalauréat, il faut aborder les questions touchant le degré de rigueur méthodologique. Par exemple, les preuves recueillies à partir des entrevues et des questionnaires doivent être validées par de l'information explicite sur les méthodes d'échantillonnage, sur l'identification de variables clés, sur les questions posées pour tirer de l'information pertinente sur les variables choisies, sur la structure des entrevues et sur les situations où elles

ont été faites. En outre, il faut indiquer clairement les méthodes et les contextes d'observation, y compris les techniques de collecte de données (durant ou après les périodes d'observation). Il faut aussi décrire à fond les techniques d'analyse des données quantitatives et qualitatives. Ce n'est qu'en expliquant ainsi les techniques de collecte et d'analyse des données que les chercheurs peuvent démontrer que leur recherche scientifique se distingue du journalisme. On a indiqué que la couverture méthodologique de ce genre manque dans les documents du ROCARE. On espère toutefois que les chercheurs en éducation examineront attentivement les études du ROCARE, non seulement pour les conclusions qu'elles fournissent, mais aussi pour les méthodes qui ont servi pour tirer ces conclusions.

Les paramètres assez restreints de la recherche sont beaucoup plus transparents. Une bonne portion des études présentées dans les documents du ROCARE ont été effectuées par des élèves de l'éducation tertiaire, qui nécessairement ont été portés à se limiter à des études de cas transversales, dont plusieurs manquent de comparabilité systématique avec la recherche antérieure. C'est pourquoi, bien qu'évidemment on soit tenté de formuler des généralisations axées sur les politiques, les conclusions pourront de fait avoir peu de choses intéressantes à dire au-delà des situations particulières. Il est naturel toutefois que des examens détaillés d'études de cas sur l'enseignement en salle de classe puissent mener à des déclarations générales assez plausibles au sujet de la qualité de l'enseignement et sur ce qu'il faudrait faire pour l'améliorer. Néanmoins, les documents du ROCARE indiquent clairement que la recherche en éducation en Afrique centrale et en Afrique occidentale doit de plus en plus comprendre des études longitudinales beaucoup plus approfondies et des enquêtes beaucoup plus comparatives établies à partir de la recherche antérieure, qui augmentent la généralisabilité des résultats — et, partant, améliorent les chances d'influencer la politique.

Un autre élément d'une bonne partie de la recherche est ce manque apparent de discussion théorique. Les documents du ROCARE expliquent que la plupart des études sont en grande partie descriptives et ne comportent pas — sinon peu — de points de repère théoriques. Cela peut expliquer en partie pourquoi il semble manquer de recherche *comparative* et pourquoi la preuve des études de cas ne peut qu'être restrictive. Quoi qu'il en soit, à moins d'être liés à des cadres théoriques plus vastes, les aperçus et la compréhension qu'on peut tirer de l'évidence empirique particulière peuvent malheureusement être limités et produire des conclusions ou des recommandations qui au mieux reflètent ce qu'il y a de mieux au niveau de la pensée technocrate — mais au pire découlent de fausses preuves ou d'interprétations imprécises.

6. Directives pour la recherche en éducation

À partir de leurs examens exhaustifs faisant le point de la connaissance actuelle, les documents du ROCARE suggèrent plusieurs directions pour la future recherche en éducation. Dans le vaste domaine de l'administration et du financement de l'éducation, ils proposent deux secteurs généraux d'études. Premièrement, étant donné ce qui semble être une tendance inévitable vers la privatisation progressive de l'éducation, et certes, la diffusion de dépenses récurrentes pour l'éducation publique, il faudrait entreprendre des études comparatives de la dynamique de la participation communautaire et du soutien différent des foyers pour l'éducation. Il faudrait étudier plus à fond les coûts d'opportunité absorbés par les familles ayant un ou plusieurs enfants à l'école ainsi que les facteurs influant sur leur participation financière et matérielle à l'école locale. Les chercheurs aussi devraient mener des enquêtes comparatives auprès des ménages de différents status économiques, et ce, dans différentes régions et différents habitats, sur leurs opinions et leurs attentes divergentes à l'égard de l'éducation. Deuxièmement, alors que l'éducation fondamentale englobe des sphères de l'enseignement et de l'apprentissage qui vont bien au-delà du domaine de l'école primaire formelle, et qui peuvent de plus en plus offrir un rendement social et économique égal et même meilleur que celui du système formel, la recherche devrait se concentrer beaucoup plus sur les fondements financiers et administratifs des programmes d'éducation non formelle communautaires.

Les études sur l'apprentissage de l'élève, tout en continuant de se concentrer sur le mode d'interaction élèves-enseignant en salle de classe et sur les niveaux du rendement de l'élève dans différentes matières, devraient néanmoins être portées systématiquement à trouver les déterminants d'un apprentissage efficace chez les enfants dans différentes localités. Ces études devraient comprendre des évaluations comparatives des facteurs à l'école qui semblent améliorer l'apprentissage, c.-à-d. les méthodes d'enseignement, le nombre d'élèves, la disponibilité de manuels et de matériel pédagogique. La recherche devrait aussi cibler les facteurs contextuels locaux influant sur l'apprentissage de l'élève, p. ex. le temps consacré aux devoirs et aux tâches extrascolaires, le niveau d'appui des parents, l'environnement général au foyer, etc. Il faudrait aussi songer à des études longitudinales qui mettent en corrélation les indicateurs de la qualité de l'éducation et les genres d'éducation reçue avec les postes sociaux et professionnels subséquents des diplômés d'école. Une telle recherche nous fera sans doute mieux comprendre les effets à long terme de l'apprentissage dans les différentes sphères et niveaux de l'éducation.

De la même façon, la recherche sur les enseignants et sur l'enseignement devrait commencer à se concentrer sur les facteurs qui contribuent à un enseignement exemplaire dans différentes circonstances. Par exemple, alors que les études sur la qualité de l'enseignement ont constamment conclu qu'il faudrait des programmes de formation pour les enseignants avant l'emploi et en cours d'emploi plus longs et plus efficaces, les chercheurs devraient commencer à examiner la mesure dans laquelle la formation préalable et en cours d'emploi améliore de fait l'enseignement, et éventuellement l'apprentissage des élèves. Des études comparatives des conditions de vie des enseignants, de leurs activités et relations dans les communautés qu'il desservent, de leurs qualités personnelles et qualités de chef, de leurs attitudes envers l'enseignement et de leurs projets professionnels à long terme devraient être effectuées afin de découvrir comment un bon enseignement est possible dans des circonstances difficiles. La recherche sur l'enseignement devrait également se concentrer sur les méthodes de l'éducation non formelle aux adultes qui, au cours des années, a été informée par les notions féminines de l'interchangeabilité de l'apprenant et de l'éducateur, et du dialogue comme forme d'acquisition de connaissances. Cette recherche peut évaluer l'effet relatif des programmes d'alphabétisation, d'hygiène et de vulgarisation agricole, notamment sur les aspects du développement communautaire. Une recherche dans ce domaine peut également éclairer les conditions régissant l'adaptation dans les salles de classe formelles de méthodes de pédagogie plus participatives axées sur l'apprenant.

Ce qui est peut-être le plus important, c'est que les chercheurs qui étudient les conditions et le rendement professionnel des enseignants devraient de plus en plus engager les sujets de leur recherche — les enseignants eux-mêmes — comme participants actifs à certains sinon tous les aspects de la recherche. Comme l'atteste une documentation abondante sur la recherche à l'égard des mesures participatives, non seulement l'engagement des enseignants comme partenaires de recherche peut-il souvent améliorer la qualité des données accumulées, mais il est beaucoup plus probable que la recherche influera directement sur la pratique de l'enseignement. Étant donné les appels très répandus pour une plus grande application de la recherche en Afrique centrale et en Afrique occidentale, la participation des enseignants à la recherche — avec des primes et des horaires bien établis — devrait devenir un objectif pour la recherche en éducation dans les pays membres du ROCARE.

Les chercheurs en éducation devraient également commencer à porter une plus grande attention aux déterminants qui facilitent l'intégration des décrocheurs à des postes productifs et très satisfaisants. Jusqu'à ces derniers temps, bien sûr, un emploi au gouvernement était le secteur professionnel le

plus généralement connu pour la plupart des diplômés potentiels d'école. Par contre à la suite des politiques d'ajustement structurel et des tendances à la privatisation, et avec les preuves que les décrocheurs doivent chercher des emplois dans une économie de marché «informelle», les chercheurs devraient commencer à suivre le cheminement professionnel des décrocheurs, afin d'évaluer les effets comparatifs variables de l'éducation générale et de l'éducation professionnelle sur le rendement subséquent au travail. De même, étant donné l'importance actuelle de l'éducation non formelle comme solution de rechange pour les jeunes qui sont incapables d'avancer dans le système scolaire formel, et comme moyen à court terme relativement peu coûteux d'acquérir des connaissances professionnelles particulières, les chercheurs devraient tenter d'examiner de plus près les structures et les processus de l'éducation non formelle, et l'efficacité de l'ENF comme agent de changement social et comme moyen d'améliorer le revenu individuel. Les chercheurs devraient également étudier les aspects complémentaires de l'éducation formelle et de l'éducation non formelle, et la façon d'établir des liens de collaboration entre les deux systèmes, surtout dans les collectivités locales. La transformation des écoles conventionnelles en des centres d'apprentissage communautaires utilisés plus à fond, par exemple, serait l'objet d'une telle recherche. Tout aussi irrésistible serait une recherche comparative plus approfondie de l'éducation islamique et sur les formes traditionnelles de transmission des connaissances et de la culture.

En s'aventurant le long de nouvelles voies de recherche, les chercheurs en éducation en Afrique centrale et en Afrique occidentale pourraient souscrire à trois objectifs principaux. Le premier est d'améliorer la base de connaissances de tous les aspects de l'éducation dans la région — à l'extérieur et à l'intérieur de l'éducation publique formelle. Ce faisant, leur but essentiel devrait être d'améliorer la compréhension générale des changements inévitables influant sur l'éducation et ainsi aiguïser la compréhension analytique requise pour faire des choix et pour gérer le changement dans l'éducation. Le deuxième but consiste à examiner le processus lui-même du changement planifié en éducation — c'est-à-dire d'évaluer scrupuleusement les innovations et les réformes à tous les niveaux, depuis la pédagogie innovatrice en salle de classe jusqu'aux changements administratifs systémiques. Là encore l'étude devrait se concentrer sur l'évolution du changement dirigé, de la planification à la mise en oeuvre, jusqu'aux effets indirects à court terme et à long terme. En suivant attentivement le processus de réforme, les chercheurs apprécieront davantage les dimensions sociale, culturelle et politique du changement planifié que souvent supplantent les facteurs financiers et techniques plus visibles. Le troisième but de la recherche en éducation serait un but idéologique — à savoir réévaluer la fonction de

Négligée et sous-estimée

l'éducation afin de renverser les situations de défavoritisme et d'iniquité. Les chercheurs du ROCARE devraient exposer les pratiques pédagogiques qui renforcent le marginalisme socio-économique, tout en cherchant à déterminer des politiques et des pratiques qui non seulement améliorent les perspectives d'apprentissage, mais aussi augmentent les perspectives sociales et professionnelles des bénéficiaires de l'éducation.

On ne peut pas s'attendre à ce que ces directions pour la recherche, et les buts sous-jacents suggérés comme guides pour la recherche, surgissent tout simplement en vertu d'une meilleure compréhension et d'une bonne volonté améliorée. En Afrique occidentale et en Afrique centrale, il faut élaborer des stratégies de recherche nationales et régionales. Cela est essentiel au mandat du ROCARE, et on en discutera dans le prochain chapitre.

Chapitre 9

Création de capacités et les conditions du réseautage régional :

Des leçons pour le ROCARE

1. Introduction

Depuis au moins le milieu des années 1970, les réseaux de recherche en Afrique subsaharienne attirent de plus en plus d'attention et d'appui. Il faut examiner les expériences antérieures dans le domaine du réseautage de la recherche en Afrique si le but continu du ROCARE est d'améliorer la qualité, les effets et l'environnement général de la recherche en éducation en Afrique occidentale et centrale. En faisant allusion aux premières années du ROCARE et à deux autres réseaux de recherche africains en éducation qui précèdent la création du ROCARE, ce dernier chapitre mettra en lumière les difficultés rencontrées et les leçons apprises par ces réseaux de recherche. Nous expliquerons ensuite ce qui est généralement considéré comme étant les conditions d'un bon réseautage de recherche en Afrique et nous offrirons des commentaires additionnels de mise en garde sur les aspects du réseautage électronique. La conclusion du chapitre comportera des propositions sur la façon pour le ROCARE d'améliorer le milieu de la recherche en éducation au cours des années à venir.

2. Premières années et objectifs initiaux du réseau de recherche en éducation en Afrique

La création du ROCARE en 1988 n'était pas une initiative nouvelle.

Elle était précédée par l'établissement de deux réseaux antérieurs de recherche en éducation, le programme de formation à la recherche pour l'ouest de l'Afrique (WARTP), lancé en 1974 avec l'appui de la Fondation Ford, et le réseau actuel de recherche sur l'éducation en Afrique occidentale et australe (ERNESA), créé en 1984 avec l'appui du Centre de recherche pour le développement international (CRDI). Semblable à celui du ROCARE, mais caractérisé par des activités et des priorités quelque peu différentes, le but essentiel de ces réseaux était de renforcer la recherche régionale en éducation. Le WARTP regroupait des pays francophones seulement et, comme son nom l'indique, un des objectifs principaux était d'améliorer les capacités de recherche et d'évaluation des politiques de ses pays membres. À cette fin, les activités principales du WARTP consistaient en la formation des étudiants diplômés, la publication de la recherche étudiante et des rapports sur les expériences innovatrices, et une série d'ateliers qui permettaient aux chercheurs et aux administrateurs scolaires de discuter d'activités innovatrices et «d'échanger...de l'information et des expériences entre les établissements et les pays».¹ Le WARTP a cessé ses activités après un peu plus de dix ans, lorsque la fondation Ford a mis fin à son appui.

Suivant dans les traces de la Fondation Ford, le CRDI vers la fin des années 1970 a établi son propre programme d'aide pour la recherche en éducation en Afrique. Cette assistance au départ a servi à appuyer des projets particuliers de recherche en éducation dans de nombreux pays africains. Après plusieurs années toutefois, il est devenu très évident que le financement de petits projets indépendants contribuait peu à améliorer la capacité générale de recherche ou à renforcer l'influence de la recherche sur l'élaboration de politiques éducatives et sur l'administration scolaire. Par conséquent, ayant déjà aidé le réseau de recherche en éducation en Amérique latine (le REDUC) et en Asie (le SEARRAG), le CRDI a accepté de faciliter la création d'ERNESA en 1984. Quatre ans plus tard, le ROCARE voyait le jour. Bien que les conditions d'appui pour les deux réseaux différaient quelque peu, les deux partageaient quatre buts communs :

- a) promouvoir les rapprochements entre les communautés nationales et internationales de recherche en éducation (en Afrique occidentale, cela consistait à promouvoir les liens entre les communautés francophones et anglophones de recherche),
- b) parrainer des projets de recherche ayant des thèmes communs et permettant la collaboration transnationale et le partage d'information,
- c) contribuer à l'amélioration de la capacité de la recherche en éducation par des ateliers périodiques sur les méthodes de recherche et par la dissémination des conclusions de la recherche, et

158

Création de capacités et les conditions du réseautage régional

d) élaborer des programmes africains cohésifs de recherche qui se rapporteraient aux questions actuelles de politiques pédagogiques et améliorer l'influence des chercheurs africains sur des décisions de principe nationales.

Au début des années 1990, les résultats du réseautage de recherche en éducation en Afrique subsaharienne étaient mixtes. Comme on pouvait s'y attendre, on avait connu beaucoup de frustrations et de reculs. Par contre, il y a eu plusieurs réalisations inattendues (dont la production des documents du ROCARE examinés dans le présent rapport).

3. Contraintes et défauts

En réexaminant les commentaires et les évaluations des expériences des réseaux, quatre catégories générales de problèmes ont nui au réseau de recherche en éducation en Afrique.

a. Communication limitée

La *raison d'être* fondamentale des trois réseaux de recherche en éducation précités — WARTP, ERNESA et ROCARE — a été la communication et l'échange entre les chercheurs et ceux que la recherche intéresse. Par contre, le réseautage a souvent faibli, justement à cause de mauvaises communications. En commentant ce point, Namuddu a trouvé chez les organismes donateurs une certaine naïveté à l'égard du réseautage institutionnalisé, comme moyen de stimuler la communication professionnelle.

Les donateurs habitués au bon fonctionnement de réseaux foncièrement informels dans les communautés de savants du monde industrialisé ont tenté d'amener les érudits africains à créer des réseaux institutionnalisés, sans tout d'abord comprendre que l'absence de communication entamée et maintenue localement est en elle-même la preuve la plus importante que les structures et les croyances communautaires nécessaires requises pour appuyer les réseaux pratiques n'ont toujours pas vu le jour en Afrique.²

Cette naïveté semblait évidente durant l'existence du WARTP et au début du ROCARE. Au sujet du WARTP, Diambomba a écrit que, bien qu'il y ait eu un nombre de réunions prévues financées par la Fondation Ford, elles «n'ont pas...mené à des échanges spontanés entre les membres des réseaux une fois que ceux-ci sont retournés chez eux...Même à l'intérieur des pays en cause, le réseau n'a pas réussi à briser les barrières bureaucratiques qui séparent même les établissements qui effectuent des expériences similaires en

éducation».³ D'après Diambomba, les membres n'ont pas manifesté d'attachement commun. Que ce soit lors d'ateliers officiels prévus ou d'autres réunions, les participants se sont plutôt considérés comme des représentants de leurs établissements et pays respectifs au lieu de membres partageant des intérêts communs. Lors de réunions internationales, «même à l'heure des repas, les participants étaient portés à se regrouper par pays et par établissement».⁴

Les premières années du ROCARE ont été marquées par un manque semblable de communication entre les membres du réseau. Gênés par une direction régionale inefficace, les échanges transnationaux étaient tout au plus sporadiques et portaient principalement sur des questions administratives et financières. On ne produisait ni lettre ni bulletin. La communication était bien meilleure à l'intérieur de quelques pays, mais portait entièrement sur la collecte des examens dernier cri de la recherche en éducation — les documents du ROCARE — qui était le projet central du réseau de la première phase. Un programme de contacts réguliers a également été établi entre les coordonnateurs du réseau régional et le personnel des programmes du CRDI, principalement à des fins d'administration et de supervision. À l'occasion de fait, la contribution du CRDI a exposé la dépendance initiale du réseau sur un appui logistique du donateur et sur les besoins d'une direction apte et engagée au niveau de la région et du pays.

b. Composition du réseau

Le réseau se compose en grande partie de professeurs seniors d'université et de membres du personnel ministériel. Alors que l'engagement de ces personnes comme membres du réseau est essentiel si la recherche doit influencer les politiques gouvernementales, il y a des risques si le réseau ne se compose que de personnes seniors. D'ordinaire, les professeurs d'université africains ont une importante tâche pédagogique et administrative et ont alors très peu de temps pour la recherche indépendante. Lorsqu'ils en ont, étant donné leurs échelles de salaires relativement faibles, les professeurs seniors ont tendance à entreprendre une recherche sous contrat à l'échelle internationale. Comme tel, ils sont souvent obligés de céder le droit de propriété complet de leur recherche et ne peuvent donc pas disséminer de façon indépendante les résultats de leur travail. Tout aussi problématique est cette tendance chez les chercheurs en éducation financés par des donateurs de se voir non pas comme les bénéficiaires d'un climat de recherche possiblement amélioré, mais plutôt comme des experts-conseils.⁵ Quant aux membres du personnel ministériel, alors que plusieurs ont de l'expérience dans la recherche — d'ordinaire comme étudiants diplômés et à l'occasion comme chargés de cours à l'université — et

Création de capacités et les conditions du réseautage régional

qu'ils peuvent appuyer ouvertement l'importance de la recherche et le besoin d'améliorer la capacité de recherche dans leurs propres pays, il est rare qu'ils soient directement engagés dans la conduite de la recherche. Certes, bien qu'ils puissent être des consommateurs importants des résultats de la recherche et qu'à l'occasion, sont en mesure d'appuyer cette recherche, ils sont d'ordinaire préoccupés par des exigences administratives et politiques. Une faiblesse critique du réseau de recherche a donc été la tendance de compter indûment sur des personnalités établies qui sont trop occupées pour maintenir l'engagement requis en vue de la viabilité du réseau. On a oublié comme participants possibles au réseau les étudiants d'université et les étudiants des études avancées dans les collèges des enseignants, les chercheurs et les évaluateurs des ONG et les administrateurs scolaires et enseignants des échelons inférieurs.

c. Le dilemme des liens fermes Nord-Sud

Les trois réseaux précités de recherche en éducation doivent leur existence en grande partie aux discussions entre les chercheurs africains et les organismes donateurs, notamment la Fondation Ford et le CRDI. Bien que, de lui-même, le financement des donateurs ne nuit pas à la viabilité à long terme du réseau, un problème clé a été le manque de diversification des sources de financement extérieur. Dans le cas du WARTP, lorsque la Fondation Ford n'était plus en mesure d'appuyer ce réseau comme elle l'avait déjà fait, le réseau a cessé ses activités peu après. Jusqu'à tout récemment, ERNESA et ROCARE eux aussi dépendaient complètement des fonds du CRDI.

On peut comprendre, étant donné la prédominance de ces organismes donateurs, que leur personnel chargé des programmes a directement travaillé à promouvoir l'activité du réseau. Bien que ce soit un aspect essentiel de leur travail d'appui, sans lequel les réseaux de recherche en éducation n'auraient pas existé, il y a des signes que la centralité de la participation des donateurs réduit la crédibilité du réseau comme activité vraiment nationale et régionale, et nuit donc à l'engagement local envers l'entreprise. Cela dénote un dilemme embarrassant : malgré une rhétorique nationale fréquente enthousiaste à l'appui du réseau de recherche et des objectifs visant à améliorer la capacité de recherche régionale, les établissements n'ont pas manifesté aussi facilement leur engagement parallèle aux activités du réseau. Diambomba fait remarquer que cela peut refléter en partie des politiques faibles ou inexistantes de perfectionnement des ressources humaines des établissements membres. Sans doute, dans l'époque actuelle de redressement structurel, cela reflète les restrictions financières et administratives sérieuses de la plupart des

établissements africains. Dans de telles circonstances, le réseau de recherche organisé à l'extérieur a toujours semblé être encore une autre forme d'aide technique externe que les établissements nationaux fragiles acceptent en principe mais sont incapables ou non disposés à compléter, si ce n'est que par un appui superficiel. Cela a fait que les établissements partenaires du Nord ont été identifiés à l'occasion plus fortement avec les réseaux de recherche en éducation africains que les universités africaines elles-mêmes. La Stanford University et l'Université Laval étaient des centres de formation clés d'étudiants diplômés pour le WARTP, et la Harvard University a entretenu des liens étroits avec le réseau ERNESA. (Plus récemment, ont tenté à l'Ohio University de créer un nouveau réseau dont le mandat est d'établir d'autres liens nord-sud chez les chercheurs en éducation africaniste.)⁶ Le rôle important de ces universités et d'autres du nord dans la recherche en éducation africaine n'est pas surprenant, étant donné leurs bases de ressources qui sont beaucoup plus grandes que celles des universités africaines. De plus, l'Afrique offre nettement aux universités du nord un très bon domaine de recherche, et leurs connaissances africanistes servent à attirer les fonds et à maintenir le prestige international. La perpétuation de liens fermes entre le nord et le sud, bien qu'apparemment nécessaire, a néanmoins ralenti l'allure avec laquelle les fondations du réseautage sont établies à l'échelle nationale et régionale.

d. L'économie politique actuelle de la recherche appliquée

Un autre problème des réseaux de recherche en éducation africains peut se résumer en général comme étant un environnement où la propriété nationale de la recherche appliquée en éducation est quasi inexistante. Cela est dû en grande partie au fait que le gouvernement en général ne tient pas compte des résultats de la recherche comme fondement de l'élaboration de politiques et que les organismes donateurs s'approprient de plus en plus la recherche en éducation africaine. Parce que les états africains sont uniformément confrontés à un resserrement de leur ceinture financière et à l'incertitude politique, la plupart ont de la difficulté à simplement maintenir le statu quo pédagogique. Étant donné les risques politiques et les coûts financiers connexes à la plupart des changements proposés en éducation, il ne faut pas s'étonner si la recherche africaine a très peu influé sur l'élaboration de politiques en éducation. La tendance a été plutôt d'effectuer les changements en éducation soit en fonction d'un opportunisme politique ou en réponse à des initiatives des organismes donateurs. Tout en étant un défi pour les réseaux de recherche en éducation, l'environnement officiel généralement désintéressé nuit aux efforts d'agrandir et d'encourager la participation et l'engagement locaux.

162

Création de capacités et les conditions du réseautage régional

L'influence multilatérale et bilatérale des organismes donateurs, qui se fait sentir un peu partout sur l'éducation africaine, a en outre créé un milieu qui neutralise le réseau de recherche indigène en Afrique (malgré l'appui des donateurs pour les réseaux). Après avoir investi pendant deux décennies ou plus dans les systèmes d'éducation, non seulement les principaux organismes donateurs ont-ils des intérêts dans l'éducation africaine, mais les programmes de réforme de l'éducation sont maintenant très influencés par ces organismes, et surtout par la Banque mondiale. Cela a mené les organismes à financer la recherche directement liée à leurs propres programmes de soutien pédagogique. Il en est résulté ce que Samoff définit comme étant un «complexe financier-intellectuel»⁷ où une bonne partie de la recherche influente en éducation est produite par les organismes d'aide, et soit menée «de façon interne» ou à forfait auprès de chercheurs expérimentés, dont plusieurs sont africains. De fait, ayant amplement de ressources pour faire appel à des chercheurs qualifiés en éducation et pour déterminer les questions et les mandats de recherche, les principaux organismes donateurs sont devenus des «propriétaires» de facto d'une bonne partie de la recherche publicisée sur l'éducation en Afrique. Cela a désavantagé sérieusement les réseaux de recherche en éducation en pleine expansion, a diminué leur attrait pour les chercheurs nationaux et nuï à leur capacité d'élaborer des programmes parallèles de recherche et d'exprimer des vues qui diffèrent des déclarations et des politiques des donateurs internationaux et des ministères gouvernementaux.

4. Conditions de réussite d'un réseau

Un examen des évaluations et des commentaires faits par des gens ayant de l'expérience à établir ou à financer des réseaux de recherche montre que, pour être viables, les réseaux de recherche doivent absolument avoir un certain nombre de conditions compatibles, même si les structures et les processus de ces réseaux ont considérablement varié.

Une condition évidente pour la réussite d'un réseau, c'est un ensemble d'intérêts partagés qui peut servir d'incitatif clé aux fins de la participation. La collégialité et le partage de connaissances, en plus d'être des fonctions essentielles du réseautage, sont essentiels au maintien des membres. En ce sens, tout comme l'interaction sociale est à la fois un moyen et une fin, les processus et les buts du réseau de recherche sont intimement liés. Les incitations externes (l'assiduité aux réunions, la rémunération financière, l'avancement de sa propre carrière ou d'un établissement) ne sont pas exclues,

mais ils ne suffisent pas d'eux-mêmes à assurer la viabilité à long terme du réseau. La communication et l'interaction — éléments essentiels du réseautage — devraient motiver et récompenser les participants. C'est pourquoi les intérêts communs pour la recherche doivent être un élément important du réseautage et devraient être encouragés de manière à assurer une participation constante et grandissante des membres.

Comme pour tout autre organisme, les structures du réseau diffèrent suivant les activités. Comme King l'a observé, les bons réseaux reflètent le caractère des activités qu'ils entreprennent.⁸ Il peut s'agir de «groupes de commentaires» qui comptent fortement sur un échange informel d'information et d'idées entre personnes de même pensée, ou de réseaux «documentalistes», dont la tâche essentielle est de recueillir et de disséminer des connaissances axées sur les politiques et de compter beaucoup moins sur la communication fréquente entre ses membres. Un réseau peut être une association professionnelle, par exemple, un ki-es-ki permettant aux personnes de communiquer l'une avec l'autre, de connaître le travail des collègues, et de formuler des liens communs de collaboration chaque fois que c'est possible. Son but premier peut aussi être d'accroître les connaissances générales et la sensibilisation des membres à des résultats de recherche particulière. Un réseau peut être un centre de diffusion d'information, ou son but essentiel peut être de promouvoir la formation à la recherche et de produire une recherche coopérative axée sur les politiques. Il peut aussi être un groupe consultatif professionnel avec les chercheurs et les décideurs afin de maintenir un contact régulier. Alors qu'un réseau peut combiner plusieurs de ces fonctions, il doit, pour être viable, répondre à un besoin fondamental et permettre le développement et le maintien d'un groupe engagé.

Une fois les mandats définis, les réseaux devraient être développés par un nombre limité mais bien déterminé de mesures. Voici quelques activités initiales possibles :

- ◆ établir des banques de données nationales, régionales ou les deux,
- ◆ diffuser des périodiques et des bulletins, soit par le courrier régulier ou de plus en plus, par le courrier électronique,
- ◆ organiser des ateliers de formation,
- ◆ créer et mettre en application des projets coopératifs de recherche, et
- ◆ formuler des stratégies de défense des politiques.

Ces activités comptent inévitablement sur la capacité de planifier, sur les ressources disponibles, et sur les capacités administratives.

Création de capacités et les conditions du réseautage régional

Les tâches les plus critiques et les plus immédiates toutefois, que l'on caractérise comme donnant la vie aux réseaux,⁹ sont le perfectionnement et l'expansion des membres du réseau. Cela peut se faire de différentes façons. On peut établir un réseau en diffusant aux personnes de brèves formules biographiques à remplir et à retourner. L'information une fois reçue devrait être imprimée dans les bulletins du réseau et envoyée à un lectorat sans cesse grandissant. Entre autres moyens de grossir les rangs des membres, il y a les lettres de sollicitation, les commentaires, et de brefs articles à publier par la suite dans les périodiques et bulletins du réseau. En somme, le développement des réseaux de recherche comporte des étapes graduelles conformes à des fins possibles et bien claires, c.-à-d. ni trop dispendieuses ni trop ambitieuses.

Quelle que soit son évolution, la structure a toujours deux questions critiques à prendre en considération : le degré de communication entre les membres et l'équilibre entre le maintien de relations informelles d'une part et la formalisation des structures du réseau (c.-à-d. établir des bureaux, tenir les livres, etc.) d'autre part. De l'avis de certains partisans, les réseaux qui fonctionnent à partir d'un contact informel régulier entre les particuliers qui ont des intérêts communs ont tendance à être plus dynamiques que ceux qui mettent en vedette les liens entre les organismes. Les particuliers obligés de travailler l'un avec l'autre par exemple, opteront facilement pour de petits réseaux informels facilitant à la fois le perfectionnement professionnel et l'autonomie intellectuelle. Si on les laisse à ce niveau informel initial, il est peu probable que les réseaux puissent devenir des groupes de pression efficaces et assumer des postes de défense capable d'influencer le sionisme du gouvernement. Pour que cela se produise, une approche plus efficace au réseautage serait la formation de liens de collaboration entre les établissements.

Un partage régulier d'information entre les établissements de recherche ayant des mandats et des programmes similaires peut étendre le champ de communication, attirer du financement sur une grande échelle et avoir plus de potentiel pour critiquer et influencer de façon efficace les politiques gouvernementales. Mais là encore, il y a des inconvénients possibles dans la formalisation des réseaux. L'attachement d'un établissement à un réseau de recherche peut diminuer la capacité d'un organisme à rechercher et à contrôler de façon indépendante le financement de sa recherche. Il se peut aussi qu'un organisme membre d'un réseau engage des frais administratifs supplémentaires imprévus qui pourront ne pas être promptement récupérables. Alors que les voies de communications internes de plusieurs établissements en Afrique sont

déjà faibles, et que le contact avec leurs homologues est sporadique, il est peu probable que la capacité et la volonté organisationnelle pour le réseautage puissent répondre aux attentes des partisans et des organismes de soutien. D'autres obstacles, qu'il s'agisse d'une bureaucratie gênante et une structure très hiérarchique et autoritaire, ou encore le manque de cohésion et de stabilité de l'établissement, peuvent miner les perspectives d'une interaction régulière au sein du personnel des organisations membres.

Alors que la composition idéale sera variée, les établissements clés participant aux réseaux de recherche en éducation doivent être les facultés d'université, les collèges de formation d'enseignants et les *écoles normales supérieures*. Certes, étant donné les restrictions importantes des établissements d'études supérieures africains — les restrictions financières sérieuses, une lourde charge d'enseignement et d'administration pour les membres du corps professoral et leurs conditions de travail pauvres en général, le peu de liens avec les autres universités ou établissements de recherche — la participation de ces établissements à la mise sur pied d'un réseau peut être difficile et limitée. Par contre, la plupart des ONG et les unités établies de planification et d'évaluation dans les ministères du gouvernement peuvent, à plusieurs égards, être des participantes de réseaux beaucoup plus attrayantes. Toujours est-il que les universités et les établissements de formation d'enseignants ne sont pas les seuls bastions de la connaissance, mais ils sont les bases des chercheurs étudiants qui, comme l'ont montré les documents du ROCARE, ont fourni une vaste part de la recherche documentée en éducation dans l'ouest et le centre de l'Afrique. Les réseaux qui se concentrent sur la recherche en éducation ne peuvent guère se permettre d'ignorer les professeurs et les étudiants dont la tâche reconnue est d'enseigner et de se renseigner sur les questions critiques en éducation dans leurs propres pays et dans les pays voisins.

On n'a pas encore décidé de la primauté des liens individuels par rapport aux liens organisationnels plus officiels, mais l'on convient que le réseautage comporte des échanges personnels et que la stabilité des membres est essentielle à la viabilité à long terme des réseaux. À la même occasion toutefois, bien qu'idéalement égalitaires et non hiérarchiques par leur structure, ces réseaux ont invariablement besoin d'un groupe d'acteurs clés — un noyau dynamique — qui se distingue du cercle périphérique ou «extérieur» du réseau. Petit au début, un réseau peut demeurer relativement informel et égalitaire, la distinction entre le noyau et la périphérie demeurant assez minime. À mesure que le réseau grandit, à la fois en termes du nombre de membres et de ses activités, cette distinction devient nécessairement plus marquée, parce que les acteurs clés — les coordonnateurs — doivent assumer

Création de capacités et les conditions du réseautage régional

l'administration habituelle du réseau et «commercialiser» le réseau en recrutant de nouveaux membres, en cherchant des fonds et en faisant du lobbisme au nom du réseau et de ses activités. Cela peut poser un problème aux réseaux en croissance car, s'ils veulent demeurer des associations crédibles d'échanges réguliers, il leur faut garder un degré important de personnalisation si les membres de la périphérie veulent continuer à contribuer activement. Il faut maintenir un équilibre délicat entre les besoins administratifs et institutionnels d'un réseau en croissance, et le besoin d'une communication régulière et assez informelle entre tous les membres du réseau, ce qui est son ultime *raison d'être*.

Étant donné qu'un objectif commun du réseautage est de produire une interaction et un échange réguliers chez les membres, une «culture de la correspondance» doit être inhérente aux réseaux de recherche. Malheureusement, en Afrique subsaharienne, une diversité d'obstacles infrastructurels, politiques, économiques et sociaux ont eu tendance à nuire à une correspondance professionnelle très répandue. C'est pourquoi, en plus d'assurer une infrastructure des communications, il faut créer chez les membres du réseau une culture de communications régulières. À l'heure actuelle, la logistique et les éléments de la culture — p. ex. les lettres, les bulletins et divers médias électroniques et de télécommunications — existent déjà ou peuvent être facilement et rapidement mis en place. Mais, ce qui est plus important, c'est la culture elle-même — c.-à-d. les attitudes et les normes du partage et de la communication régulière de la recherche qui exigent le plus d'attention. Plus le réseau est dirigé «localement», plutôt que par «les donateurs», plus les chances sont bonnes de maintenir l'engagement des participants. Alors que les réseaux de recherche en Afrique ont souvent eu à se fier sur le soutien externe — ce qu'ils continueront sans doute de le faire dans un avenir visible — la dynamique du réseau national et régional devrait être principalement dans les mains de ses membres. Lorsque les réseaux n'ont pas cette culture interne de la correspondance, l'expérience a montré que, peu importe la grande disponibilité et la nature sophistiquée des éléments culturels en place, les réseaux sombrent dans l'obscurité.

5. Réseautage informatisé en Afrique : Avantages et mises en garde

Comme partout ailleurs dans le monde, le réseautage informatisé et les systèmes de courrier électronique prennent de l'ampleur en Afrique. Ces développements établissent un potentiel de communication énorme au-delà des frontières nationales africaines, qui, jusqu'ici, s'est avérée plus difficile que

la communication à l'intérieur d'un pays et les échanges nord-sud (par exemple entre les établissements nord-américains et européens et leurs homologues africains). Alors que les lignes téléphoniques deviennent plus élaborées, même plusieurs centres ruraux ont maintenant le même accès au courrier électronique que les grands centres urbains. Cette situation améliore les perspectives du réseau, car le courrier électronique dans l'ensemble est plus efficace et moins dispendieux que les transmissions par télécopieur. Les documents envoyés par le courrier électronique peuvent être corrigés à l'ordinateur par les destinataires et remisés sur disquette, ce qui facilite l'établissement de banques de données communes pour les participants du réseau.

Il n'y a pas de doute que le réseau électronique offre d'excitantes possibilités pour la communication et la collaboration dans la recherche. Par contre les chercheurs et les commanditaires de réseaux devraient faire attention de ne pas trop s'enticher de la technologie électronique et éviter de la percevoir comme l'élément critique qui galvanisera l'efficacité du réseau. Dans plusieurs régions de l'Afrique, les systèmes téléphoniques fonctionnent de façon intermittente, et les coûts pour les usagers sont plus élevés que ceux des pays du nord. Même la réception d'un message électronique en utilisant le système téléphonique peut être coûteuse aux usagers en Afrique. Ces problèmes sont dus à une infrastructure faible et à des restrictions économiques, mais il faut reconnaître que dans certains pays, les gouvernements ne s'opposent pas à des restrictions sur la libre circulation de l'information. La venue des réseaux et de leurs nombreux systèmes de courrier électronique et de télécopie peuvent bien sûr accélérer l'échange d'information et démocratiser la production et la dissémination des connaissances. Cela ne profite peut-être pas aux groupes d'intérêt puissants, surtout s'ils considèrent les réseaux de recherche comme une force déstabilisante possible. Dans ce cas, il pourrait constamment y avoir des coûts élevés pour les usagers et des systèmes téléphoniques qui fonctionnent mal.

Ce dernier point souligne le fait que la technologie des télécommunications n'est pas socialement neutre. Le progrès technologique a tendance à profiter à ceux et celles qui demeurent dans les régions assez fortunées (les centres qui ont l'électricité 24 heures sur 24 et des systèmes téléphoniques fiables) tout en marginalisant davantage ceux qui demeurent dans les régions défavorisées (où le service d'électricité et de téléphone ne sont pas fiables). Il y a un autre problème : même là où les systèmes de communication électronique fonctionnent bien, ces systèmes risquent de servir à avancer les programmes des «usagers importants» aux dépens des «petits usagers». Par exemple, les liens des établissements du sud avec ceux du nord

Création de capacités et les conditions du réseautage régional

(les universités et les organismes donateurs, par exemple) peuvent facilement faire en sorte que ce dernier groupe détermine l'orientation et le contenu du dialogue, de même que le mandat pour la recherche. Il est donc essentiel que les usagers locaux, nationaux et régionaux du réseau informatisé établissent leurs propres connexions locales de courrier qui sont relativement indépendantes des liens internationaux plus importants. Bref, on devrait encourager les usagers de «la petite technologie» à contrebalancer les forces de la «grande technologie».

L'introduction de la nouvelle technologie peut aussi être coûteuse, non seulement en termes de dépenses d'immobilisations, mais de spécialistes requis pour exploiter les systèmes électroniques. Les programmes de formation pour des usagers futurs absorberont possiblement d'assez fortes proportions des budgets des donateurs. Vu la dépense qu'entraîne la technologie du réseau, plusieurs organismes donateurs eux-mêmes ont des restrictions budgétaires plus serrées, à la suite aux décisions politiques et budgétaires dans leurs propres pays. Cela soulève de sérieuses questions au sujet de l'allocation des ressources. Si on alloue plus d'argent à la technologie électronique, que cela voudra-t-il dire pour les budgets de recherche existants? Il est ironique de penser que les fonds dépensés pour un outillage sophistiqué devant faciliter le cheminement et la dissémination de la recherche pourraient réduire les montants versés pour la recherche actuelle et la formation à la recherche.

Il faut aussi penser que la technologie de la communication ne doit pas être vue comme étant synonyme de réseau de recherche *per se*. Les réseaux de recherche sont essentiellement des relations *sociales* établies sur la collégialité et le rapport personnel, et ce sont ses relations qu'il faut constamment encourager et appuyer. La technologie électronique peut servir à faciliter ces relations, mais le point critique des réseaux (et des organismes donateurs qui les appuient) ne devrait pas être la perfection constante et l'expansion de la technologie mais le développement et l'expansion des contacts personnels, les premiers étant au service des derniers.

Une autre mise en garde porte sur la surcharge de l'information, un problème qui a pris de l'ampleur avec la venue de la soi-disante «inforoute». Paradoxalement, un bon réseau informatique peut préoccuper les chercheurs individuels s'il donne lieu à des exigences plus grandes et à des interactions multipliées sans but trop précis. Alors que les chercheurs en Afrique s'attachent de plus en plus au système de réseau électronique, la question clé sera alors : Le partage sans cesse grandissant de la communication et de l'information est-il utile, ou est-ce qu'une bonne part de cette activité ne risque pas de devenir un souci de plus à éliminer de l'échange précieux de la

Négligée et sous-estimée

recherche? L'utilité de la communication électronique sera sans doute évaluée par tâtonnements, mais on est porté à croire que les usagers la considèrent très utile pour interagir avec un petit cercle intime de collègues. Par contre, lorsqu'on est raccordé à plusieurs établissements et à des «listes de serveurs», le courrier électronique peut devenir un fardeau. Ceci nous rappelle un point antérieur : les réseaux de recherche doivent avoir un ensemble d'objectifs clairement énoncés — et les télécommunications doivent *servir* ces objectifs, et non pas les subsumer avec de grandes quantités de texte superflu. En somme, il faut élaborer un code informel de contenu pour chaque réseau, en vertu duquel les membres sont sélectifs au reliant des renseignements pertinents aux objectifs et aux intérêts du réseau.

Ouvrages cités

¹ M. Diambomba, *Why the Francophone West Africa Research Training Program did not Evolve into an African Network: An exploratory Analysis Using Elements of Network Theory*, document non publié, Université Laval, Québec, 1990, p. 9.

² K. Namuddu, «Networking, Restriction of Information, and Democratization in Africa», dans K. King, éd., *NORRAG News: Special Issue — Networking in Education and Training*, n° 13, décembre 1992, p. 10.

³ Diambomba, 1990, p. 20.

⁴ *Ibid.*, p. 32.

⁵ Diambomba, 1990.

⁶ Le titre officiel de ce réseau est African Educational Research Network (AERN).

⁷ J. Samoff, «The Reconstruction of Africa», *Comparative Education Review*, vol. 32, n° 2 i), 1993, p. 181-222.

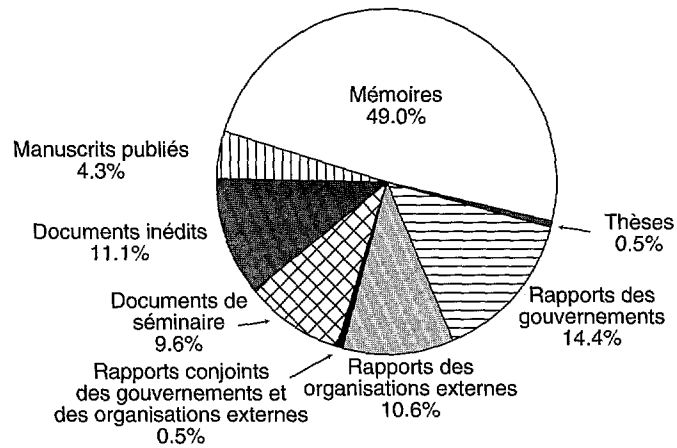
⁸ K. King, «Networking as a Knowledge System», dans NORRAG NEWS, décembre 1992, p. 2-5.

⁹ R. Myers, «Consultative Group on Early Childhood Care and Development», dans NORRAG NEWS, décembre 1992, p. 15-16.

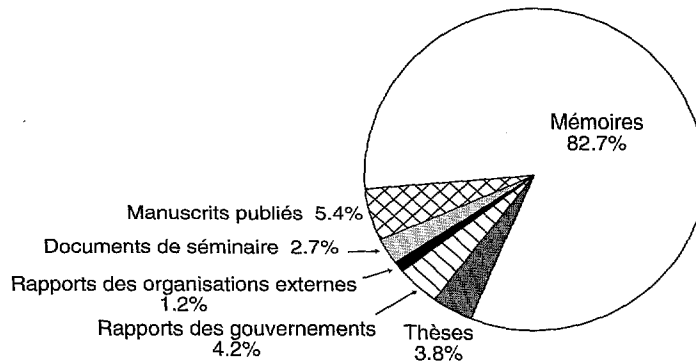
Annexe A

Types de rapports de recherche
par pays

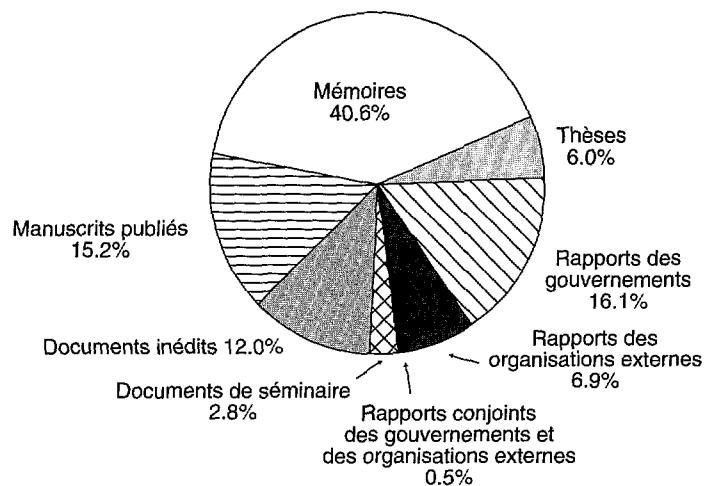
Bénin



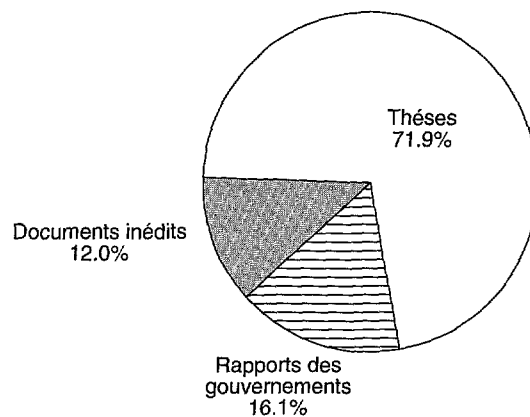
Burkina Faso



Cameroun

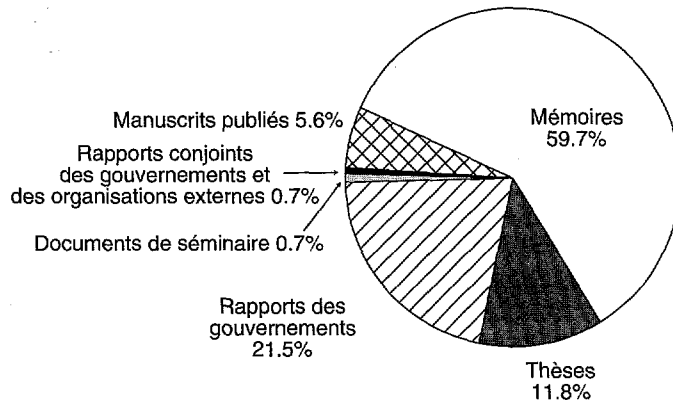


Ghana

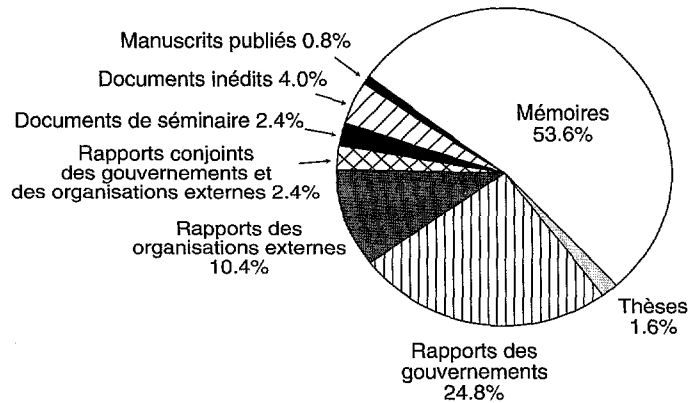


174

Mali

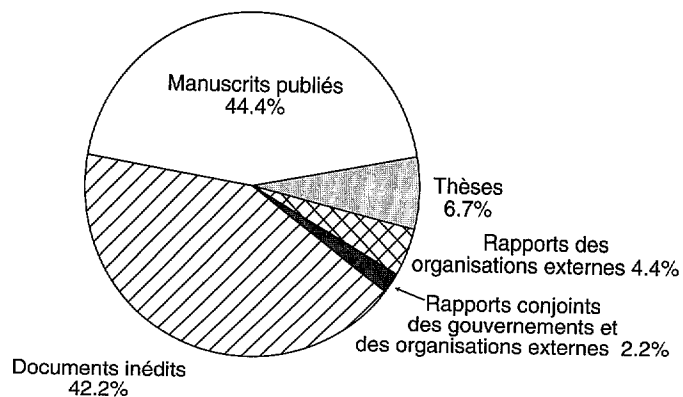


Togo

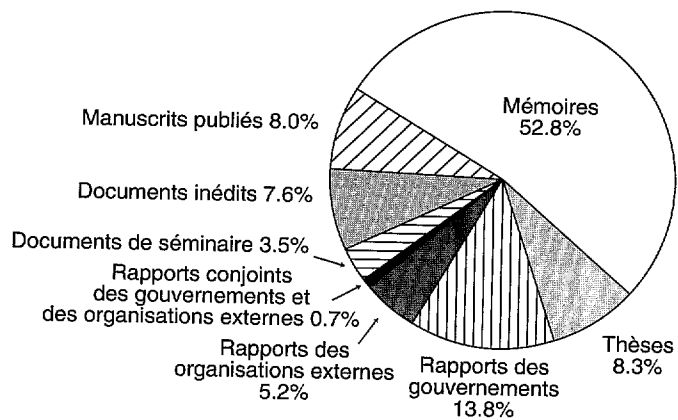


175

Sierra Leone



Tous les rapports



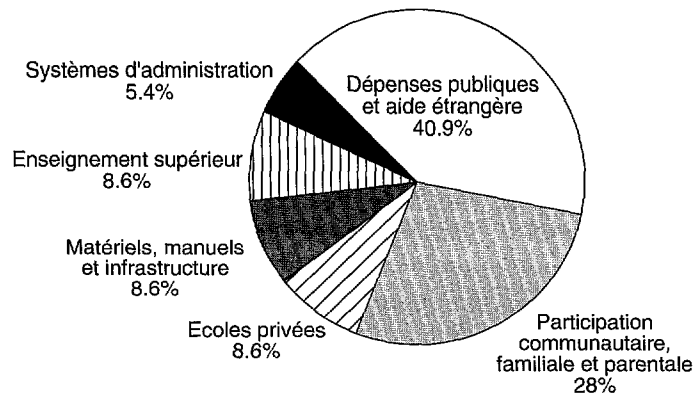
176

Annexe B

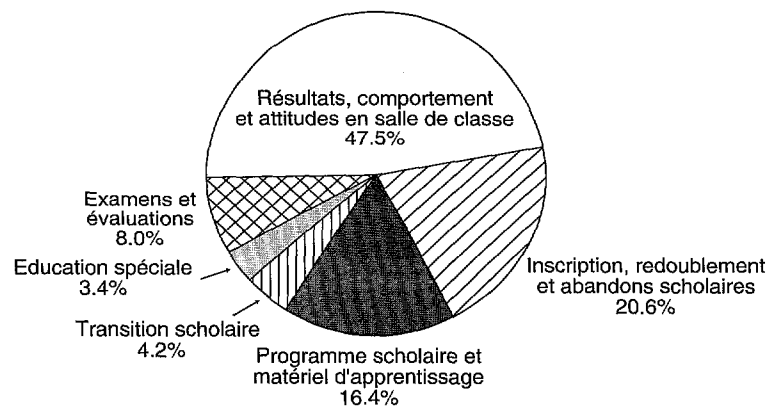
**Proportion de sous-thèmes par rapport
à des thèmes généraux**

177

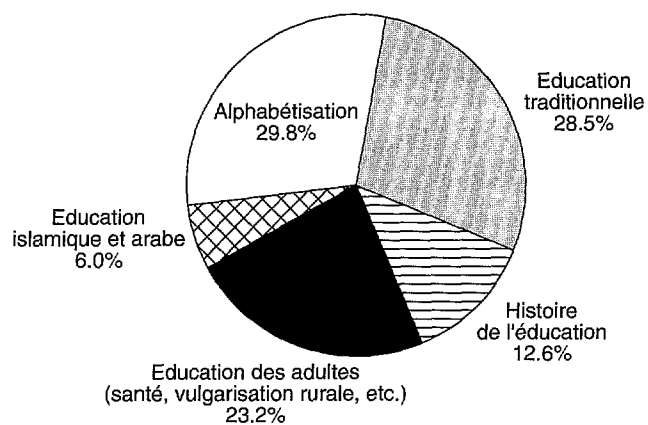
Finances et administration de l'éducation



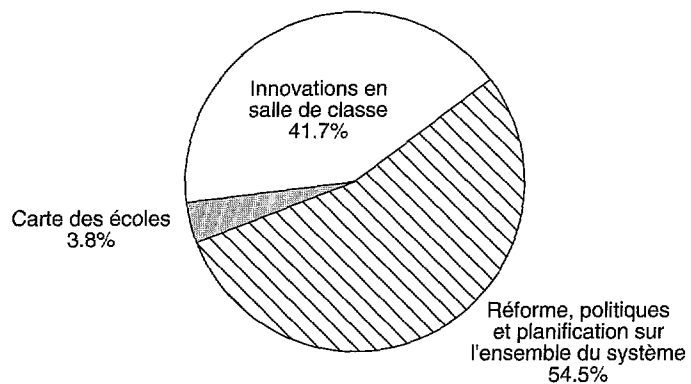
Apprentissage dans les systèmes d'éducation formelle



Education non-formelle et traditionnelle

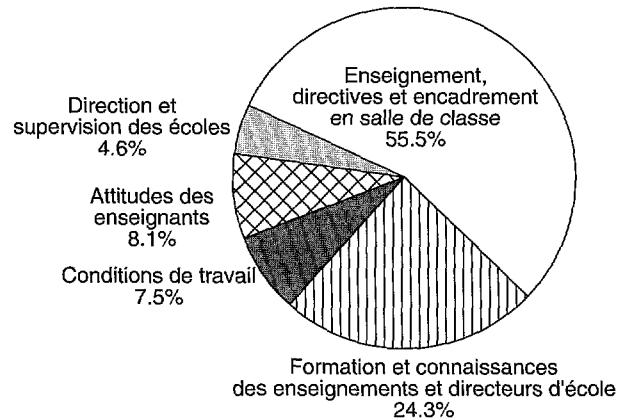


Réforme de l'éducation

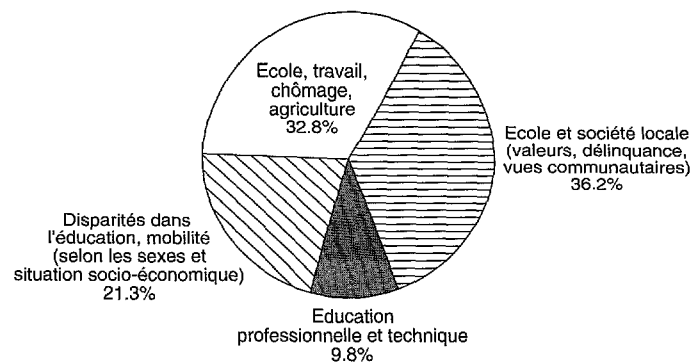


179

Enseignants et enseignement



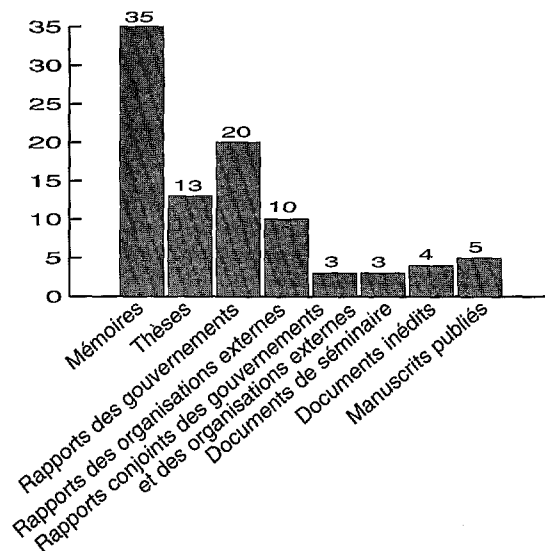
Education et intégration socio-économique



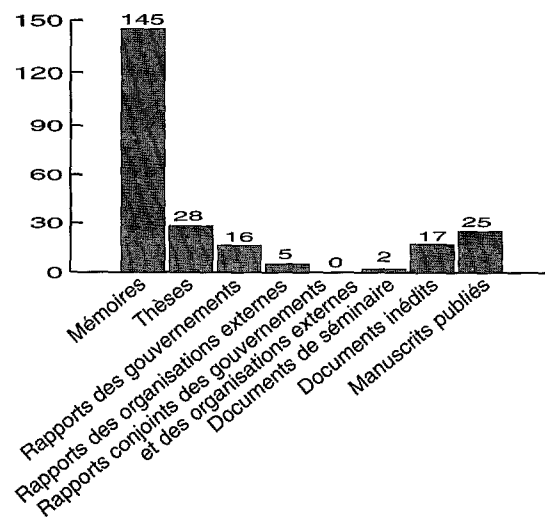
Annexe C

Types de rapports de recherche
par thème général

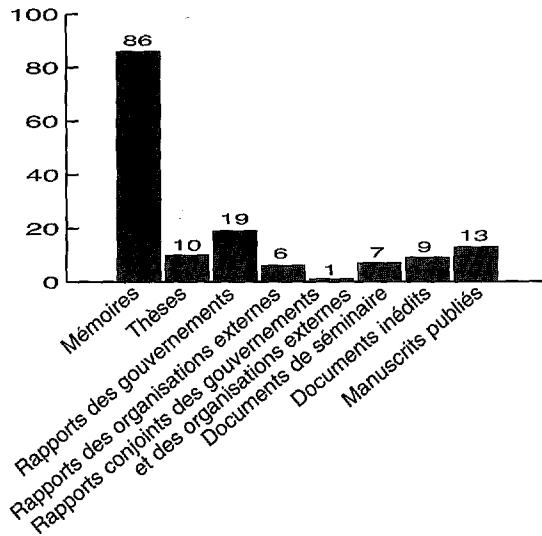
Finances et administration de l'éducation



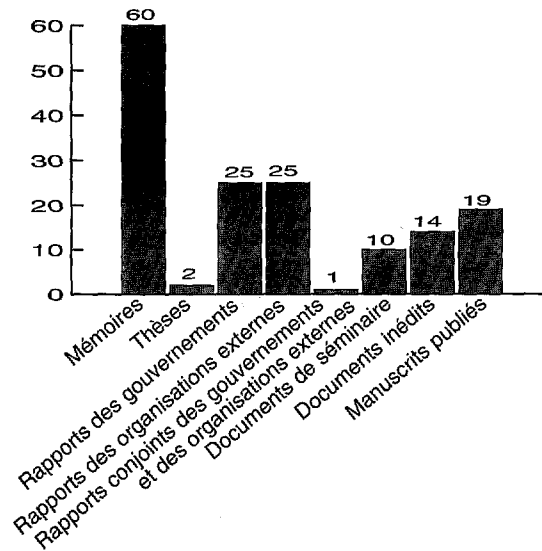
Apprentissage dans les systèmes d'éducation formelle



Education non-formelle et traditionnelle

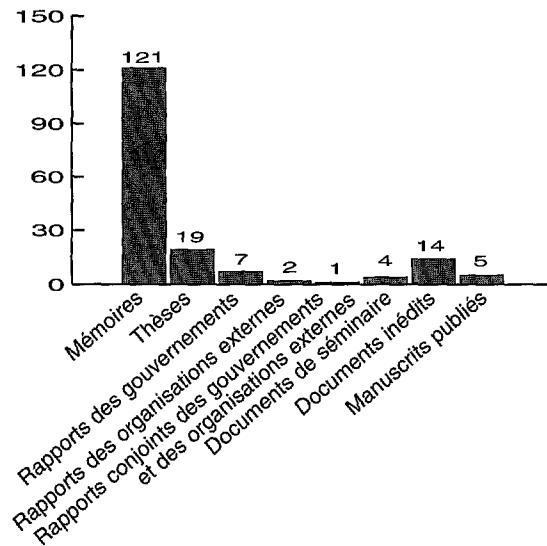


Réforme de l'éducation

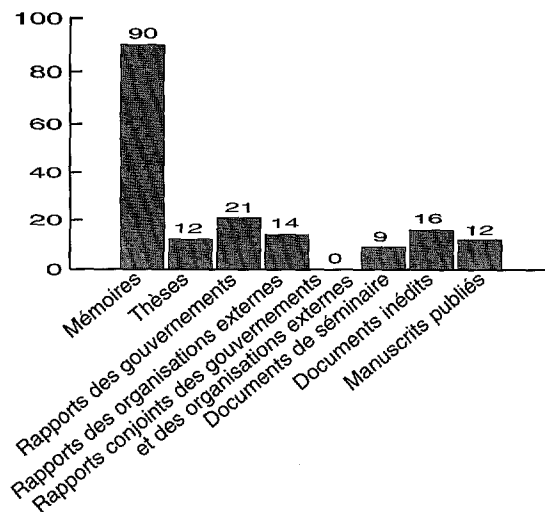


183

Enseignants et enseignement

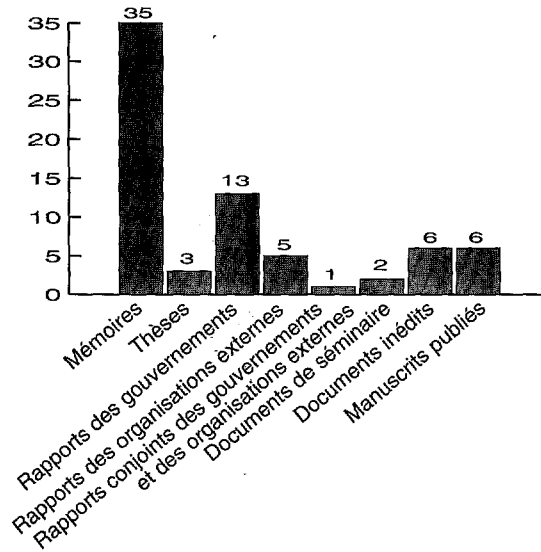


Education et intégration socio-économique



184

Vue générale descriptive et politique générale



145

Bibliographie

Bénin

Abadassi, M. et S. C. Mendemakou. *Rapports intimes entre professeurs et élèves jeunes filles comme facteurs de détérioration de la relation enseignant-enseigné et ses conséquences sur la fréquentation scolaire*, mémoire, ENS, Bénin, 1986.

Abassi, M. *Influences des mass média sur l'éducation des élèves*, mémoire, UNB, Bénin, 1988.

Adanho, P. et C. Hazoume. *Modèle de stimulation financière du système éducatif: Manuel de présentation et utilisation*, étude non publiée, Bénin, 1990.

Adebayo, O. F. *La bibliothèque scolaire en République populaire du Bénin*, étude non publiée, UNB/ENS, Bénin, 1984.

Adovi, F. *L'influence de la télévision béninoise sur l'éducation des enfants de 5 à 15 ans*, mémoire, UNB, Cotonou, 1988.

Affifon, S. C. et G. J. Sossou. *Les divers niveaux de responsabilité dans la baisse du rendement scolaire*, mémoire, UNB/ENS, Bénin, 1987.

Agabo, E. *Les problèmes de l'emploi dans une économie en crise : Le cas du Bénin*, mémoire, UNB, Bénin, 1986.

Négligée et sous-estimée

Agbobantinkpo, K. A. *Émancipation sexuelle, tabous chez les Fon d'Abomey*, mémoire, ENS, Bénin, 1981.

Agomele, J. *L'exode rural et ses conséquences sur le développement social et économique en RPB : Cas de la province du Mono*, mémoire, UNB, Bénin, 1982.

Agonhessou, L. *La délinquance juvénile : Un problème de l'éducation*, étude non publiée, Bénin, 1982.

Agonsanou, M., V. Claudia, B. Sossou et B. Wenger. *Évaluation de la production scolaire artisanale*, rapport final présenté par les membres de la mission d'évaluation externe conjointe, Cotonou et Zurich, 1988.

Agoussou, C. *L'éducation de l'enfant en milieu Tori*, étude non publiée, Bénin, 1982.

Ahouannou, C. G. *Les incidences familiales et scolaires de la crise d'identité chez l'enfant en milieu urbain*, mémoire, UNB/ENS, Bénin, 1987.

Akpaka, O. et L. Gaba. *L'éducation on formelle et les groupements féminins de production*, PNUD et UNESCO, Bénin, 1990.

Ali, I. et R. Ofo, *L'importance des excursions dans la formation des professeurs de géographie à l'école normale supérieure*, mémoire, ENS, Bénin, 1986.

Awouekou, N. *Les danses traditionnelles comme support pour la vulgarisation de la gymnastique en République du Bénin*, mémoire, UNB, Bénin, 1990.

Ayedoun, R. *La fonction éducative de la radiodiffusion en R.P.B.*, mémoire, UNB, Bénin, 1985.

Baba-Moussa, S. *Comparaison des expériences novatrices en matière de méthodes utilisées dans les cours d'alphabétisation*, UNESCO, Bénin, date inconnue.

Bagri, G. *Les opérations éducation et développement : Réalité ou illusion pédagogique*, mémoire, INFRE, Bénin, date inconnue.

Ballarabe, I. et C. E. Catraye. *Évolution du statut social de l'enseignant au Bénin de la période coloniale à nos jours*, mémoire, ENS, Bénin, date inconnue.

Bockey, J.N.N. et S. D. Noumon, *Recrutement et formation des enseignants*

187

Bibliographie

dans les premières années d'application de la réforme : Effets sur le système éducatif en RPB (1977-87), mémoire, ENS, Bénin, 1988.

Carnoy M. et M. Agonsanou. *Coûts et financement de l'éducation au Bénin*, UNESCO/PNUD, Bénin, 1990.

Carton, M. et D. Fino. *Rapport de la mission d'évaluation intermédiaire dans le cadre de l'autoévaluation*, Projet Bénino-Suisse d'appui à la production scolaire artisanale, Bénin, Genève, 1986.

CBRST/MEMS. *Étude socioculturelle pour l'éducation en matière de population et de l'éducation sexuelle*, Bénin, 1985.

CBRST/MEMS. *Enquête projet identification de possibilités d'appui à l'artisanat en vue de l'insertion des sortants de la PSA dans la vie active*, groupe de recherche en éducation coopérative et en créativité sociale, Bénin, 1987.

Desroche, H. (éditeur). *Entreprises d'économie sociale et création d'emploi*, Actes de l'Université coopérative internationale, Bénin, 1985.

Dossou, A. «L'enseignement technique et l'artisanat : Une complémentarité indispensable», *L'Opinion*, n° 13, Bénin, 1990.

Edaye, S. *Pour une possibilité de programmation de la gymnastique dans l'enseignement physique à partir d'une danse traditionnelle (Cas de Ouémé)*, mémoire, UNB, Bénin, 1990.

Gangbesso, L. et L. Gangbesso. *La liaison école-famille : Cas de l'enseignement moyen général*, mémoire, ENS, Bénin, 1987.

Gbaguidi, A., J. Akohouendo et V. Agbo. *Étude sur la presse écrite en langues nationales au Bénin*, étude non publiée, Bénin, 1990.

Gbinlo, M. S. I. *La fréquentation scolaire en milieu rural, cas de l'Atlantique*, étude non publiée, Bénin, 1985.

Gnaho, J. C. et J. Samson, *Incidences du passage de l'enseignement de base à l'enseignement moyen général sur le rendement scolaire des élèves*, UNB/ENS, Bénin, 1985.

Gouglenon, *Contribution à l'étude de la délinquance infante-juvénile en RPB*, mémoire, UNB, Bénin, 1988.

- Grossenbacher-Gbaguidi, J. P. et A. E. Griver. *Alphabétisation et post-alphabétisation en R.P.B. Évaluation, bilan, nouvelles orientations et stratégies*, rapport du projet d'alphabétisation et de post-alphabétisation en R.P.B., Bénin, 1987.
- Hessou T. et R. Ahoyo. *Le travail de l'enfant en RPB*, mémoire, UNB, Cotonou, 1986.
- Hode, M. N. *L'école nouvelle et la problématique de l'emploi en R. P. B.*, mémoire, ENA, Bénin, 1987.
- Hounton, C. et L. Somahoun. *Les nouvelles formes en 1984 pour le baccalauréat et le BEPC en République populaire du Bénin*, ENS/UNB, Bénin, 1985.
- Hummel, M. C. et al., *Contribution de l'UNESCO à l'innovation et aux réformes pédagogiques : Étude d'un certain nombre de projets sur le terrain*, UNESCO, Paris, Bénin, 1980.
- Kangni J. et G. R. Soglo, *Le musée comme support didactique dans l'enseignement de l'histoire : Cas des musées ethnographiques et hommes de Porto Novo*, mémoire, ENS, Bénin, 1988.
- Kayossi, J. *La drogue et ses manifestations en RPB*, mémoire, UNB, Cotonou, 1986.
- Kouty, D. H. *Études des activités physiques traditionnelles comme éléments socio-culturels du peuple : Matériel dans le nord-ouest du Bénin*, mémoire, UNB, Bénin, 1990.
- Kpadonou, F. C. J. *Le rôle éducatif des contes en milieu Agonlin*, étude non publiée, Bénin, 1983.
- Marouf, A. *État nutritionnel et parasitoses intestinales des écoliers du district rural d'Adjarra : Province de l'Ouémé*, mémoire, UNB, Bénin, 1984.
- Masso, S. S. et M. C. I. Yarou. *Le problème des classes volantes dans les CEMG et approches de solution : Cas des CEMG ex-protestant et Ste Rita*, mémoire, ENS/UNB, Bénin, 1987.
- MEMS/UNESCO. *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : Perspectives de l'UNICEF Cotonou*, rapport administratif, Bénin, 1987.

Bibliographie

- MEMS/UNESCO. *Micro-étude des coûts et financement des enseignements moyens général, technique et professionnel*, Bénin, 1987.
- MEPD/DEP. *Coûts et financement de l'enseignement — analyse 1969-1978, projection 1978-1987*, rapport administratif, Bénin, 1979.
- Metonou, M. *L'école et le milieu*, mémoire, INFRE, Bénin, 1984.
- Mithoun, L. et R. A. Idjaton. *Relations parents d'élèves et enseignants des CEMG Porto-Novo*, mémoire, UNB/ENS, Bénin, 1985.
- Moudachirou, E. *Le comportement langagier des béninois scolarisés (cas de Fon)*, mémoire, UNB/ENS, Bénin, 1986.
- Oussou-Kiho, B. et V. Sayi. *Les répétiteurs dans le système éducatif béninois (cas de l'EMG niveau I)*, mémoire, ENS, Bénin, 1986.
- Rapport de la commission alphabétisation aux États généraux de la culture, de la jeunesse et des sports*, Bénin, 1990.
- Rasera, J. B. *Coût et financement de l'éducation au Bénin*, rapport de consultation, Bénin, 1986.
- ROCARE Bénin. *Rapport national sur l'état de la recherche en éducation*, Bénin, 1991, p. 21-23.
- Rodriguez, E. M. et J. P. de Souza, *La dégradation des rapports entre enseignants comme facteur de détermination de relation enseignant-enseigné*, mémoire, ENS, Bénin, 1988.
- Saizonou, A. D. *La formation des professeurs d'anglais à l'École normale supérieure : Problèmes d'adéquation à l'enseignement moyen général*, mémoire, ENS, Bénin, 1986.
- Santa-Anna. *Les milieux familiaux et scolaires : Cadre et rayonnement de l'éducation*, mémoire, INFRE, Bénin, 1985.
- Satoguina, P. M. *Habitudes de lecture dans les milieux scolarisés et universitaires béninois*, mémoire, UNB/ENA, Bénin, 1985.
- Séminaire national de formation des cadres d'alphabétisation et de post-alphabétisation*, Bénin, 1990.

Négligée et sous-estimée

Sossou, L. *Le chômage technique au Bénin*, mémoire, ENA/UNB, Bénin, 1988.

Tamou-Tabé, N. *Quelques incidences psychologiques et scolaires de l'absence paternelle*, UNB/ENS, Bénin, 1987.

Tekou N'day, M. *Surveillance de l'état de santé des élèves de base du district urbain de Parakou*, rapport, CRDS, Bénin, 1983.

UNESCO. *Étude sur la déperdition d'effectifs scolaires chez les jeunes filles au RPB*, Commission nationale béninoise de l'Unesco, Bénin, 1978.

UNESCO/CBRST. *Études des principales causes de la déperdition scolaire chez les jeunes filles dans la province du Mono*, Bénin, 1988.

UNICEF/CNBU/MTAS. *Les enfants en circonstances difficiles du Bénin (une étude préliminaire)*, Bénin, 1990.

Burkina Faso

Auteur non indiqué, *L'éducation traditionnelle de la fille en milieu Bambara ou Dioula : de la naissance au mariage*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1976.

Auteur non indiqué, *Pour l'enseignement de l'histoire locale, un essai sur l'ex-province de Wubritenga ou Royaume de Ouagadougou*, mémoire, IEPD, Burkina Faso, 1982.

Auteur non indiqué, *L'enseignement des sciences d'observation au cours moyen 2^e année en milieu rural Lobi : problèmes posés et suggestions*, mémoire, IEPD, Burkina Faso, 1986.

Ba, A. B. *Les problèmes de l'enseignement en Haute-Volta IOB*, mémoire, Burkina Faso, 1978.

Badini, A. *Système éducatif traditionnel Moaga au Burkina Faso et action éducative scolaire*, thèse de doctorat d'État, Université de Lille III, Burkina Faso, 1990.

Bagagnan, I., T. A. Bagre et M. Ouattara. *La problématique de la préparation de la classe dans nos écoles*, mémoire, IEPD, Burkina Faso, 1988.

Barry, M. E. *Analyse critique d'un manuel scolaire : calcul, cours moyen*,

191

Bibliographie

mémoire, Burkina Faso, 1986.

Bassé, B. *Concepts mathématiques dans la société traditionnelle en milieu mossi*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1980.

Bassole, B. J. *Les processus de socialisation de l'enfant gourounsi entre tradition et modernité : Méthodes et pratiques d'instruction et d'éducation*, mémoire, Université de Nice, Burkina Faso, 1978.

Belemkoabka, D. *Comment les maître du CMI utilisent les aides pédagogiques, notamment les manuels pour la préparation de leur classe en lecture, en calcul et en géographie*, mémoire, CPI : Burkina Faso, 1983.

Belem, N. J. *Le financement de l'éducation en Haute-Volta*, mémoire, ESSEC, Burkina Faso, 1981.

Camara, M. *Activités manuelles, agricoles et pastorales à l'école voltaïque*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1977.

Coulibaly, A. C. *L'éducation traditionnelle de la fille Bwa dans la région de Houndé*, mémoire, INE, Burkina Faso, 1980.

Coulibaly, A., D. Kienou et Fulgence, *L'évaluation dans l'enseignement des exercices d'observation au CM : étude-critique-suggestions*, mémoire, IEPD, Burkina Faso, 1988.

Djiguembde, B., B. A. Neya et A. Bassonso. *La part du maître dans les difficultés de l'élève en calcul à l'école élémentaire*, mémoire, IEPD, Burkina Faso, 1987.

Drabo, K. J. *Les relations conseillers pédagogiques et maîtres*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1985.

Hien, S. H. *Étude analytique de l'enseignement de l'histoire au cours élémentaire dans les écoles des sous — préfectures de Gaoua, Batié, Kampti et Nako*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1982.

Jarousse, J. P. et A. Mingat, *Financement et politique de l'éducation au Burkina Faso*, Banque mondiale, Burkina Faso, 1987.

Kabore, M. B. *La scolarisation des filles au Burkina Faso 1986*, mémoire, Université de Bordeaux, 1986.

Négligée et sous-estimée

- Kabore, V. *L'organisation et l'animation des pionniers au Burkina Faso*, mémoire, DCPJA, Cameroun, Burkina Faso, 1987.
- Kambou, I. *Les problèmes de l'enseignement en Haute-Volta*, mémoire, Burkina Faso, 1978.
- Karambiri, M. *L'enseignement de l'histoire au cours moyen, intégré dans de véritables activités d'éveil*, mémoire, IEPD, Burkina Faso, 1982.
- Komi, S. M. *La réforme de l'éducation : une nécessité?*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1984.
- Kompaore, R. M. *La ruralisation de l'enseignement de base et le problème d'intégration : Le cas des centres de formation des jeunes agriculteurs (CFJA) en Haute-Volta*, DEA Anthropologie, Dakar, Burkina Faso, 1982.
- Konaté, D. *Analyse des moyens pédagogiques utilisés dans l'éducation traditionnelle voltaïque*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1975.
- Konaté, D. et G. S. Topan, *La communication pédagogique dans les classes à larges effectifs (Analyse et suggestions)*, mémoire, IPB, Burkina Faso, 1986.
- Konaté, M. *Problématique de l'enseignement en langue maternelle à l'éducation de base*, mémoire, IPB, Burkina Faso, 1983.
- Konaté, G. V. *L'instituteur face à la réforme du système éducatif voltaïque : Réflexion à partir d'une enquête*, mémoire, IPB, Burkina Faso, 1986.
- Kone, B. *L'enseignement du calcul en jula dans les classes EB1 et EB2 de la réforme : problèmes et suggestions*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1984.
- Koutou, L. C. *Réflexion de l'introduction de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'exercice d'observation au CE1*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1977.
- Lompo, B. E. *La poésie au CE2*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1984.
- Lompo, L. J. C. *Les examens et concours à l'école élémentaire voltaïque : réflexion sur la formulation et la correction des épreuves de l'examen du CEP de la session*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1981.
- Maclure, R. «Misplaced Assumptions of Decentralization and Participation in

193

Bibliographie

Rural Communities: Primary School Reform in Burkina Faso», *Comparative Education*, vol. 30, n° 3, 1994.

Maiga, D. Z., S. Ouattara et E. L. Ouedraogo, *La pratique des activités dirigées dans nos classes CM*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1988.

Millogo, M. T. *Introduction du djioula dans l'enseignement en zone djioulaphone : problèmes sociaux et pédagogiques*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1982.

Minoungou, S. C. *Les coûts de l'enseignement primaire et secondaire*, mémoire, Université de Ouagadougou, Burkina Faso, 1987.

Nabolle, M. *Étude analytique de l'enseignement de la grammaire au cours moyen première année*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1982.

Nacro, I. *Plurilinguisme et éducation en Afrique : Approche sociolinguistique de la situation en Haute-Volta*, dissertation de doctorat, Paris, Burkina Faso, 1984.

Nakoulma, D. J. B. *Vers l'éradication de l'analphabétisme au Burkina Faso*, mémoire, Université de Ouagadougou, Burkina Faso, 1987.

Napon, A. *Langage et école : approche sociolinguistique de la déficience scolaire à Ouagadougou*, mémoire, DEA, Burkina Faso, date inconnue.

Nignan, P. *Les problèmes de la scolarisation des filles en milieu rural mossi*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1981.

Obanya, P. «Les réformes de l'éducation en Afrique : Des textes à la réalité», *Perspectives*, vol. 14, 1989.

Ouamenga, G. Y. *Les maîtres de l'école voltaïque et le problème de leur évaluation*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1984.

Ouattara, N. B. *Étude des diverses causes de l'inégalité des chances dans la scolarisation à Tiéfora*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1982.

Oubda, J. et J. Tapsoba, *Allier la production scolaire à une formation sommaire sur les problèmes alimentaires pour améliorer la nutrition des écoles primaires*, mémoire, IEPD, Burkina Faso, 1986.

Négligée et sous-estimée

Ouedraogo, A. *L'enseignement de l'arabe et son impact sur la culture moagha au Burkina Faso*, mémoire, DFAP, Lettre Paris / DEA, Burkina Faso, 1985.

Ouedraogo, A. *Propos sur l'éducation pour la santé à l'école élémentaire au Burkina Faso*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1986.

Ouedraogo, A. K. *L'enseignement intégré en Haute-Volta (Approches théoriques et applications pédagogiques)*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1982.

Ouedraogo, B. D. *Les jeux traditionnels à l'école nouvelle*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1983.

Ouedraogo, C. *Éducation traditionnelle du Yadéga*, Burkina Faso, CPI, 1989.

Ouedraogo, G. P. *L'éducation informelle des jeunes à Ouagadougou*, mémoire, DCPJA, Cameroun, Burkina Faso, 1981.

Ouedraogo, K. J. *Comment les activités de production peuvent-elles devenir des activités d'éveil à dominante scientifique?*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1984.

Ouedraogo, P. *Étude de rentabilité relative au fonctionnement des établissements scolaires privés non conventionnels*, SYNEPEL, Burkina Faso, 1983.

Ouedraogo, R. J. M. *L'école et la production. Mémoire*, CPI: Burkina Faso, 1982.

Ouedraogo, S. *The Political Economy of the Relationships between Formal and Nonformal Education: Exploring Cost-Effectiveness from Burkina Faso*, thèse Ph.D., SUNY Buffalo, Burkina Faso, 1993.

Ouetien, T. *Jeux et jouets traditionnels de bwamu : valeur éducative et pédagogique*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1980.

Oule, T. D. *L'enseignement de l'histoire locale au CE2 : fiches*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1988.

Panantigri, B. *Analyse des causes d'absentéisme dans les centres de formation des jeunes agriculteurs de la région de Komsilga de 1977 à 1986*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1986.

Sana, Y. *La formation des jeunes agriculteurs*, mémoire, Université de Ouagadougou, Burkina Faso, 1980.

MC

Bibliographie

- Sani, S. *Coût et financement de l'enseignement technique au Burkina Faso : exemple de la ville de Ouagadougou*, mémoire, Université de Ouagadougou, Burkina Faso, 1988.
- Savadogo, G. C. *Les problèmes posés par l'introduction de la production à l'école primaire*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1985.
- Savadogo, T. L. *Les problèmes de scolarisation en zone rurale au Yatenga 1986*, mémoire, IEPD, Burkina Faso, 1986.
- Sawadogo, C. K. *Impact de l'alphabétisation en zone rurale*, mémoire, Université de Ouagadougou, Burkina Faso, 1988.
- Sawadogo, G. K. *Pédagogie et éducation dans le culte du Dô en milieu Marka (Safané)*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1985.
- Sawadogo, P. *La coopérative scolaire à l'école primaire*, Mémoire, CPI, Burkina Faso, 1984.
- Sawadogo, R. J. *De l'éducation traditionnelle à l'éducation moderne*, mémoire, IEPD, Burkina Faso, 1986.
- Sia, D. P. *L'enseignement des sciences d'observation : discipline d'éveil à dominante scientifique au CM*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1985.
- Sib, A. *Les jeux de lecture : Leur importance dans l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1985.
- Sidibe, A. S. *Le maître d'école : deux formes d'autorités*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1980.
- Sidibe, D. *Comment l'enseignement de l'histoire peut-il développer l'esprit critique chez l'enfant à l'école élémentaire?*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1985.
- Sieba, G. A. *L'alphabétisation et le développement communautaire*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1980.
- Sinare, S. F. et R. M. Yameogo. *Essai de définition d'objectifs opérationnels et l'élaboration d'instruments d'évaluation en géographie au CM2*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1990.

Négligée et sous-estimée

Soma, Y. A. *École culturelle de l'instituteur dans sa profession et son milieu social*, mémoire, IEPD, Burkina Faso, 1983.

Some, B. F. *L'inspecteur de l'enseignement du 1^{er} degré et la fonction de contrôle*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1986.

Some, J. *Le guidisme : une contribution à l'éducation de la jeune fille en Haute-Volta*, mémoire, IEPD, Burkina Faso, 1980.

Tall, D. *Initiation pratique à l'élevage de poules : projet de développement de l'aviculture villageoise*, mémoire, Burkina Faso, 1987.

Tamboura, B. et S. M. Komi. *La motivation dans l'enseignement de la lecture*, mémoire, IEPD, Burkina Faso, 1987.

Tapsoba, J. *Étude analytique de l'enseignement de la géographie au CM2*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1986.

Tapsoba, V. *Les disparités régionales et leurs explications en matière d'éducation formelle au Burkina Faso*, mémoire, Université de Ouagadougou, Burkina Faso, 1984.

Tiema, F. *Coûts et financement de l'enseignement technique*, mémoire, ENAM, Burkina Faso, 1986.

Tiendrebeogo, M. J. C. *«Mos soalma» contes et devinettes mossi — essai d'exploitation pédagogique*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1977.

Topan, G. S. *L'éducation traditionnelle au Léburu au Nord du pays Samo*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1977.

Traore, M. A. *Quelles techniques pour l'enseignement de la lecture dans les classes à grands groupes?*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1985.

Traore, N. A. *Esquisse d'une forme traditionnelle d'éducation fonctionnelle : l'initiation des garçons en pays Sénoufo*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1976.

Wedraogo, B. *La contrainte dans l'éducation traditionnelle du jeune moagha de la région de Zagtrouli*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1977.

Yelemou, P. *L'éducation de l'enfant chez les Samo du Sud*, mémoire, Université de Ouagadougou, Burkina Faso, 1976.

Bibliographie

Zalle, P. M. *Alphabétisation fonctionnelle et pratique des techniques modernes de production agricole dans une communauté villageoise de Haute-Volta*, thèse, Université de Québec, Burkina Faso, 1982.

Zerbo, A. S. *Le problème d'alphabétisation fonctionnelle : Le cas de la Haute-Volta*, mémoire, U.B., Togo, Burkina Faso, 1982.

Ziba, T. *Définition des objectifs opérationnels et la préparation écrite des leçons de langage dans la méthode «Pour parler français»*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1982.

Zio, P. M. *Éducation traditionnelle et éducation moderne du type colonial*, mémoire, CPI, Burkina Faso, 1986.

Cameroun

Ade, W. B. *The differences in the performances of government and mission secondary schools at the G.C.E. 'O' level. A case study of two Bamenda-based schools*, thèse, ENS, Cameroun, 1990.

Akoulouze, A. R. *L'influence de l'organisation scolaire primaire sur l'enseignement des maîtres au Cameroun : le cas des maîtres de la province du Centre-Sud*, Université Laval, Québec, 1982.

Atangana-Mebara, J. M., J. Y. Martin et C. Ta Ngoc. *Éducation, emploi et salaire au Cameroun*, UNESCO, Paris, 1984.

Ayuketah, O. T. *Youth Exodus and the Development of Mamfe Central Sub-Division*, thèse, The National Institute of Youth and Sports, Cameroun, 1987.

Bela, L. *Natalité, coût et financement de l'éducation au Cameroun : l'exemple des lycées et collèges de la ville de Yaoundé en 1987/1988*, ISSEA, Cameroun, 1989.

Bilounga, S. Z. *La coopérative scolaire à la recherche d'une formule*, mémoire, ENS, Cameroun, 1974.

Cooksey, B. *Education and Class Formation in Cameroon*, dissertation de doctorat, University of Birmingham, Cameroun, 1978.

Négligée et sous-estimée

Djeukan, M. L. *Le milieu familial et l'inadaptation sociale des jeunes (cas de Bafang)*, mémoire, INJS, Cameroun, 1985.

Edou Essono, P. et E. Bakondong. *Le comportement verbal chez quelques maîtres des écoles publiques de Yaoundé*, mémoire, ENS, Cameroun, 1976.

Ekomane, N. et M. Atchoumi. *Contribution à l'étude de la conscience des objectifs pédagogiques chez les maîtres des écoles primaires publiques du Mfoundi*, mémoire, ENS, Cameroun, 1980.

Essindi, E. J. *Famille, école et éducation dans l'Afrique actuelle*, document non publié, Cameroun, 1977.

Essomba, F. X. *Insertion socio-économique des jeunes dans les filières d'études post-primaires. Études sur les petits métiers du secteur de l'économie dit «informel» de la ville de Yaoundé*, mémoire, Yaoundé, Cameroun, ENS, DIPCO, 1990.

IPAR. *Bulletin d'évaluation/inspection*, Cameroun, 1989.

Kingah, W. D. *Education in Nso: Development and Appraisal, 1961-1972*, mémoire, University of Yaounde, Cameroun, 1983.

Kpumbu, T. *The Importance of Functional Education as Perceived by the Dzekwa River Population*, mémoire, INJS, Cameroun, 1985.

Lallez, R. «An experiment in the Ruralization of Education: IPAR and the Cameroonian Reform» dans IPAR, *Experiments and Innovations in Education*, n° 8, UNESCO Press, Paris, 1974.

Mbida, L. P. *L'école et l'avenir des jeunes camerounais : Inquiétude et espoirs : cas de Yaoundé*, mémoire, INJS, Cameroun, 1982.

Minyono, N. M. F. *La pénurie des enseignants dans les branches scientifiques*, compte rendu de réunion, MINEDU, Cameroun, 1984.

Moulen, J. *L'école normale supérieure et la formation de professeurs*, étude non publiée, Cameroun, 1985.

Mouthe, J. *Analyse des ressources utilisées dans le système éducatif camerounais*, CNE, Cameroun, 1985.

Mukam, L. et al., *La réforme de l'enseignement primaire au Cameroun : Bilan*

199

Bibliographie

(1967-1985) et stratégies, étude non publiée, CNE, Cameroun, 1987.

Mungah, T. *An investigation into the relationship between teaching styles and the development of children's competence in language use, with special reference to the Cameroon*, dissertation de doctorat, University of Bristol, Cameroun, 1984.

Ndongo, T. «The problems of and strategies for school management», *Revue Science et Technique*, Série Sciences humaines, n°s 3-4, (Cameroun), 1984.

Ngamen, C. *Carte scolaire : définition, rôle et méthode d'élaboration*, étude non publiée, DPOS, Cameroun, 1988.

Ngassa, L. *Causes des déperditions et des retards scolaires à l'école des sources de Yaoundé*, mémoire, ENS, Cameroun, date inconnue.

Nguekam, N. A. *Le chômage des diplômés de l'enseignement supérieur au Cameroun : Stratégies d'insertion dans le système de production*, mémoire, ENS, Cameroun, 1986.

Nhoh, E. B. «Les problèmes de la scolarisation en Afrique vus du Cameroun», dans *La quête du savoir*, Université de Montréal, Cameroun, 1982.

Ongadzi, P. *La formation des enseignants au Cameroun : analyse des programmes et méthodes des ENI en égard aux réalités professionnelles des instituteurs*, mémoire, ENS, Cameroun, 1986.

Otsambo Akangboa, R. *Naissance et développement des petits métiers : Le cas de la ville d'Abong-Mbang*, mémoire, INJS, Cameroun, 1988.

Rideout Jr., W. M. *Politics and education. Cases from twelve nations*, Cameroon Santa Barara, UCLA, 1981.

ROCARE, Cameroun. *L'État de la recherche en éducation au Cameroun*, 1991.

Sankeu, I. *L'évaluation formative chez les maîtres du CE des écoles publiques du Mfoundi*, mémoire, ENS, Cameroun, 1981.

Sicho, *Les déterminants du choix professionnel chez les jeunes adolescents : Le cas des apprentis menuisiers-ébénistes dans la petite entreprise artisanale de Yaoundé*, mémoire, ENS, Cameroun, 1986.

Négligée et sous-estimée

Sodon, S. *Milieux de formation et aspirations professionnelles des jeunes : Étude sur les élèves des classes terminales de Yaoundé*, mémoire, ENS, Cameroun, 1988.

Tchakoute, C. *Parents d'élèves et choix de filières d'études dans l'enseignement secondaire*, mémoire, ENS, Cameroun, 1988.

Tchekambou, D. *Les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur et le problème de l'emploi au Cameroun*, Mémoire, INJS, Cameroun, 1984.

Tchego, J. M. «Analyse numérique des migrations scolaires au Cameroun», *Revue Science et Technique*, Série Sciences humaines, 1987-1988.

Temzeung Kentsa, N. *Origine socioprofessionnelle et représentation de l'enseignement technique chez les élèves de 3^e de Yaoundé*, mémoire, ENS, Cameroun, 1986.

Tsafak, G. *Analyse des facteurs sociaux et individuels associés aux redoublements des élèves en cours d'études primaires au Cameroun*, thèse, Université Laval, Québec, 1978.

Tsafak, G. «La recherche éducationnelle au Cameroun : structures, priorités et financement». *Annales de la Faculté des lettres et des sciences humaines*, 1986.

Tsafak, G. «Les caractéristiques scolaires et socio-économiques des élèves-maîtres des écoles normales», *Revue Science et Technique*, Cameroun, 1987-1988.

UNESCO. *Une expérience de ruralisation de l'enseignement : l'IPAR et la réforme camerounaise*, Paris (Cameroun), 1974.

UNESCO et Banque mondiale. *Finances, planification et gestion de l'éducation (Cameroun)*, rapport administratif, Cameroun, 1984.

Wokwenmendang, Z. *Disponibilité des matériels didactiques et leur utilisation dans l'enseignement du calcul et des sciences d'observation*, mémoire, ENS, Cameroun, 1981.

Ghana

Abaidoo, P. *The role of the local community in the promotion of education*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1985.

Adjei-Kwarteng, C. *An evaluation of teacher training programmes for the junior secondary school: A case study of Komenda training college*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1990.

Afegra, D. A. *The attitude of teacher-trainees towards postings to rural areas as a reflection of their experience of rural life*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1990.

Agbavor, A. K. *Views of elementary school teachers about teaching as a career at Afloa education circuit*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1990.

Agunu, S. K. *The role of parent-teacher associations in local school management (A case study of Michel Camp schools, Tema)*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1989.

Akoto, J. K. *A study of the causes and degree of dropping out in elementary schools at Tanyiqbe in the Volta region*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1985.

Amadu-Mahama, A. *A study of parent-teacher associations' participation in the administration of first cycle schools in Tamale*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1987.

Amofah, I. K. *The development of community schools in the Assign area*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1987.

Appiah, J. A. *The impact of co-educational and single-sex educational systems on school performance*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1985.

Asare, F. O. *Student participation in school administration: a comparative study*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1987.

Awuah, P. *Attitudes of pupils and teachers towards the continuation school programme in Sunyani*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1985.

- Ayim-Ampofo, C. *A study of the relationship between parent-type and the incidence of school dropout among junior secondary school pupils in Koforidua*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1990.
- Badu, G. *An Examination of the Implementation of the Curriculum Enrichment Programme in First Cycle Schools*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1989.
- Bediako-Adu, C. *The effects of parent-teacher co-ordination on the education of children in the Assin Area*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1987.
- Boakye-Agyekum, F. *Why teachers quit teaching Ghana: A case study in Kumasi metropolitan area*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1990.
- Christian, G. *The continuation school system in the Cape Coast Municipality*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1987.
- Darko, R. S. *A study of absenteeism in three selected schools in Akwatia, a mining township in the Asamankese district*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1987.
- Dedjoe, R. V. *Parental attitude towards girls education at Anlo-Afiadenyigba*. *Mémoire de spécialisation (B.Ed.)*, University of Cape Coast, Ghana, 1987.
- Gyasi, B. *An examination of the implementation of the curriculum enrichment programme in first cycle schools*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1989.
- Gyilime, P. K. *The role of parent-teacher associations in the education of the Ghanaian child — a study of first cycle schools in the Kintampo education district*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1986.
- Kadingdi, S. A. *The effects of parent-teacher associations (PTAs) on the education of children in first cycle institutions in the Navrongo district*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1988.
- Kombat, N. F. *The implementation of the proposals for basic education in the new structure and content of education in the Gambaga educational district*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1987.

Bibliographie

- Koomson, E. *A study of the factors that cause the incidence of dropout of pupils in junior secondary schools*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1990.
- W. D. Kuwornu, *The challenge of the rising need for elementary school education in Ghana and proposals for making fundamental education available to all: Special project in education*, University of Cape Coast, Ghana, 1981.
- Kwofie. *Problems of implementation of government policy on initial teacher education in Ghana: Komenda training college as a case study*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1988.
- Kyei, H. Y. *The role of parents in financing elementary education in the Tema township*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1987.
- Ministry of Education. *An Evaluation of Junior Secondary Schools Established Between 1976-1981*, Curriculum Research and Development Division, Ghana, 1990.
- Nyamalor, G. K. *Teaching in Ghanaian Public Elementary Schools: A Case Study of Schools in the Ho Township*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1987.
- Odoom, H. E. *The attitude of teachers towards the junior secondary (JSS) and its implementation*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1989.
- Odurose-Kwarteng, D. *Community participation in the junior secondary school implementation programme with special reference to the Sekyere education district in Asante region of Ghana*, thèse de maîtrise en éducation, University of Cape Coast, Ghana, 1991.
- Seidu, A. M. *The need for parent-teacher associations (PTA) for special education schools in Ghana*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1986.
- Sevor, A. K. *Ghanaian language policy in the context of the new structure and content of education and its pedagogical implementation for primary schools in the Ketu district*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1987.

Négligée et sous-estimée

Tetteh, N. J. *A study of the causes of dropping out in first cycle schools in the Ningo traditional area*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1989.

Tetteh, J. *Factors that affect the reading ability of pupils of the Volta school for the deaf*, mémoire de spécialisation (B.Ed.), University of Cape Coast, Ghana, 1989.

Mali

Bengaly, T. J. *L'école, la ruralisation et les attentes en milieu rural*, mémoire, ENS, Mali, 1984.

Béridogo, B. *Les activités de la femme rurale et sa participation au programme d'alphabétisation*, rapport administratif, Dnafla, Mali, 1985.

Calvet, L. J. *Évaluation des classes expérimentales en bambara dans la région de Ségou*, rapport administratif, DNAFLA/IPN, Mali, 1988.

Camara, S. *Attitude des parents face à l'école malienne (autofinancement)*, mémoire, ENS, Mali, 1987.

Cissé, A. *L'école coloniale du Front populaire à la loi cadre*, mémoire, ENS, Mali, 1987.

Cissé, B. S. *Essai d'évaluation de la ruralisation de l'enseignement fondamental au Mali*, rapport administratif, IPN, Mali, 1974.

Cissé, B. S. *Les associations de parents d'élèves au Mali : leurs perceptions sur l'école, sur leurs rôles et sur leurs responsabilités dans le système scolaire malien*, rapport IRFED, Mali, 1984.

Cissé, M. K. *La crise de l'école malienne : La ruralisation est-elle une solution?*, mémoire, ENS, Mali, 1985.

Cissé, O. S. *Communauté traditionnelle, association villageoise et alphabétisation fonctionnelle dans la région de Koutiala*, thèse de 3^e cycle, DNAFLA, Mali, 1984.

Cissé, S. *L'islam et l'éducation musulmane au Mali*, thèse d'état, DNAFLA, Mali, 1989.

205

Bibliographie

- Cissé, S. *L'alphabétisation fonctionnelle : L'expérience malienne*, thèse, Université de Strasbourg/DNAFLA, Mali, 1981.
- Coulibaly, N. *Évaluation des effets du programme de radio éducative sur les pratiques des auditeurs des groupes d'écoute collective*, thèse, Université Laval/CEDDEA, Mali, 1984.
- Coulibaly, O. *Aux limites de l'enseignement public : Des nouvelles voies d'éducation pour le Mali*, mémoire, ENS, Mali, 1990.
- DAF/MEN. *Adéquation entre la formation et l'emploi au Mali*, Mali, 1986.
- Dembélé, E., S. Touré et M. Ascofaré. *Enquêtes pédagogiques sur l'alphabétisation des enfants d'âge scolarisable en 6^e et 7^e régions du Mali*, rapport administratif, DNAFLA, Mali, 1990.
- Dembélé, K. E. *Les deux gratins : Rapports entre éducation et développement dans cinq villages du pays Minyanka (Mali)*, thèse de 3^e cycle, ISFRA, Mali, 1989.
- Dembélé, N. U. *De la pensée traditionnelle à l'éducation endogène*, thèse de 3^e cycle, ISFRA, Mali, 1984.
- Diabaté, K. *Analyse de 20 discours sur la ruralisation*, mémoire, ENS, Mali, 1987.
- Diabaté, M. *L'introduction des méthodes nouvelles dans l'enseignement au Mali*, mémoire, ENS, Mali, 1974.
- Diakité, S. *Connaissances scolaires et développement : Une étude de cas de l'hygiène de l'eau en milieu rural au Mali*, thèse, Université Laval, Québec (Mali), 1984.
- Diallo, O. *Étude sur les écoles coraniques à Sikasso*, mémoire, ENS, Mali, 1987.
- Diamouténé, Y. *Apprentissage de l'orthographe et de la pédagogie corrective dans une école fondamentale du Mali*, mémoire, ENS, Mali, 1979.
- Diarra, D. *Problèmes d'effectifs et rendement scolaire dans les classes de 1^{re} année du district de Bamako*, Mémoire, ENS, Mali, 1987.

Négligée et sous-estimée

Diarra, I. *Impact des écoles ruralisées expérimentales sur les pratiques agricoles des paysans de la région de Sikasso*, thèse de 3^e cycle, IPN, Mali, 1990.

Diarra, M. *Comparaison des filles et des garçons de langue bambara de 2^e année dans l'apprentissage de la lecture*, mémoire, ENS, Mali, 1979.

Diarra, M. *Problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement au Mali*, mémoire, ENS, Mali, 1983.

Diarra, S. *Tentative d'analyse des causes de la déperdition scolaire : cas des écoles de Hamdallaye Marché et Mamadou Konaté*, mémoire, ENS, Mali, 1990.

Diarra, T. *Initiations, éducation et société : Les initiations de l'enfance à l'adolescence en pays bamanan du Beledugu*, thèse de 3^e cycle, Mali, 1984.

DNAFLA, *Enquêtes pédagogiques sur l'alphabétisation des enfants d'âge scolarisable*, Mali, 1989.

DNAFLA, *Politique d'introduction des langues nationales dans le système scolaire*, rapport administratif, Mali, date inconnue.

DNEF. *Les médersas au Mali*, rapport administratif, Mali, 1990.

Douyon, D. *La formation des jeunes Dogons alphabétisés : d'une pédagogie traditionnelle à une pédagogie moderne pour le développement*, thèse, ISFRA/DNAFLA, Mali, 1983.

Fané, D. *La ruralisation de l'enseignement fondamental : étude de quelques attitudes parentales*, mémoire, ENS, Mali, 1983.

Guindo, P. *Compréhension de certaines expressions mathématiques bambara dans les classes primaires*, mémoire, ENS, Mali, 1974.

Guindo, P. *Des entreprises éducatives non conventionnelles à une prospective d'éducation permanente*, thèse, ISFRA, Mali, 1983.

Haidara, M. L. *Attitude des maîtres en service dans les écoles du district de Bamako face à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement*, mémoire, ENS, Mali, 1990.

Haughton, J. *Financement et réforme de l'éducation au Mali*, IPN, Mali, 1986.

207

Bibliographie

Hutchinson, J. P., A. Diarra et J. Poth, *Évaluation de l'expérimentation en langues nationales dans l'enseignement fondamental en République du Mali*, rapport administratif, IPN, Mali, 1990.

IPN. *Évaluation des écoles ruralisées expérimentales en classe de 7^e année*, rapport administratif, Mali, 1974.

IPN. *Évaluation des écoles ruralisées expérimentales dans la classe de 8^e année*, Mali, 1984.

IPN. *Influence de la langue maternelle comme langue d'enseignement sur les performances d'élèves en mathématiques*, Mali, 1985.

IPN. *Étude de la demande sociale d'éducation en milieu rural au Mali*, Mali, 1988.

IPN. *Étude de l'enseignement en langue nationale sur les performances des élèves du 1^{er} cycle en français*, Mali, 1989.

ISFRA. *Problématique d'un modèle d'éducation endogène intégré à la communauté*, étude non publiée, Mali, 1990.

Karambé, B. et A. Fané. *Corrélation entre les résultats à des tests non verbaux et la réussite scolaire dans une école de Bamako*, mémoire, ENS, Mali, 1982.

Kéïta, D. *Les problèmes posés par le transfert des responsabilités aux paysans alphabétisés*, OACV-Kita, mémoire, ENS, Mali, 1977.

Konaté, M. et A. Diakité, *L'enseignement arabo-islamique dans le district de Bamako (place, fonction, incidence scolaire et sociale)*, mémoire, ENS, Mali, 1985.

Konaté, M. M. *Impact de la formation et des facteurs contextuels sur la performance des travailleurs indépendants au Mali*, Mali, 1987.

Koné, A. *Éducation et formation féminines au Mali : de l'exclusion scolaire à l'intégration sociale*, thèse, Université de Bordeaux/DNAFLA, Mali, 1987.

Ky, A. *La décision de quitter l'enseignement chez les maîtres du 1^{er} cycle du secteur public en République du Mali*, thèse Ph.D. IPN / Université Laval, 1986.

Négligée et sous-estimée

Ly, K. *Contribution à l'étude de l'influence de l'école coranique sur les apprentissages au Mali*, mémoire, ENS, Mali, 1974.

Maiga, A. W. *Enseignement ruralisé au Mali : les objectifs*, mémoire, ENS, Mali, 1984.

Malé, L. *La déperdition scolaire dans l'enseignement fondamental malien*, mémoire, ENS, Mali, 1989.

Nihan, G., M. Carton et H. Sidibe, *Le secteur non structuré «moderne» de Bamako (République du Mali) : Esquisse des résultats de l'enquête et propositions pour un programme d'action*, rapport final, OMO, Mali, 1979.

Poudiougou, A. *Les techniques audiovisuelles dans l'enseignement secondaire et primaire au Mali (avantages et inconvénients)*, mémoire, ENS, Mali, 1975.

Samaké, K. *Le centre de formation et d'animation rurale (CFAR-UNFM) de Ouelessebougou*, mémoire, ENS, Mali, 1985.

Sangaré, S. *L'influence de la langue d'enseignement sur la réussite scolaire : une évaluation des classes de 4^e et 5^e peulh au Mali*, thèse de 3^e cycle, IPN, Mali, 1989.

Sounfountera, I. *Étude sur les écoles coraniques à Djénné*, mémoire, ENS, Mali, 1977.

Sow, O. *Échec scolaire au Mali : aspects socio-économiques*, mémoire, ENS, Mali, 1985.

Sow, P. B. et S. N. Dazogbo. *Évaluation de la ruralisation de l'enseignement fondamental en République du Mali*, rapport, IPN/BREDA, Mali, 1989.

Sy, A. *La formation et l'emploi au Mali*, communication, États généraux de l'éducation, Togo, 1987.

Sy, A. *Influence des facteurs sociaux et personnels sur le redoublement des élèves de l'école fondamentale au Mali*, thèse, IPN/U. Laval, Mali, 1988.

Tembele, A. *Évaluation de l'impact de l'alphabétisation fonctionnelle en peulh dans la région du Mopti (bilan et perspectives)*, mémoire, ENS, Mali, 1977.

Thiero, B. *Influence de la politique de la ruralisation sur les écoles fondamentales*

Bibliographie

du Mali (District de Bamako), mémoire, ENS, Mali, 1989.

Togo, B. *Développement et éducation en pays dogon : les stratégies éducatives au Séno-Gondo*, mémoire, ENS, Mali, 1989.

Togola, S. *La conciliation entre les valeurs traditionnelles et celles de l'école moderne pour une éducation endogène*, mémoire, ENS, Mali, 1985.

Togola, T. *Les implications psycho-pédagogiques de la ruralisation dans le cercle de Kangaba (Cas du groupe scolaire Soundiata)*, mémoire, ENS, Mali, 1985.

Touré, O. S. *Étude sur l'utilisation de l'alphabet arabe dans l'enseignement formel et non formel au Mali*, DNEF/BREDA, Mali, 1988.

Touré, S. *Alphabétisation et développement coopératif : Évaluation de l'impact de l'alphabétisation sur la coopération en 7^e région*, thèse, ISFRA/DNAFLA, Mali, 1983.

Traoré, L. S. *Essai d'évaluation de l'expérience de ruralisation de l'école fondamentale de Lobougoula*, mémoire, ENS, Mali, 1985.

Sierra Leone

Ahmadu, G. I. *Primary School Science Curricula and Rural Development: Aspects of the Bunumbu Programme, Sierra Leone*, thèse de maîtrise ès sciences, Oxford University, Sierra Leone, 1990.

Bockarie, S. A. *Curriculum Diffusion Project: Final Report of the Diffusion of Core Course Project in Secondary Schools*, manuscrit inachevé du CRDI, Sierra Leone, 1979.

Cole, M. J. A. *Traditional African Technology and its Implication for Science Curriculum Development and Teaching*, mémoire inachevé, Sierra Leone, 1978.

Dyasi, H. M. «A Case Study of Science Curriculum Development», *Sierra Leone Journal of Education*, vol. 5, n° 1, Sierra Leone, 1970.

Elliot, F. *Attitude of Teachers and Pupils towards Practical Work in Physics*, manuscrit non publié du CRDI, Sierra Leone, 1985.

Négligée et sous-estimée

Foday, P. J. *Perceptions of Technology among Sierra Leonean Primary School Teachers*, thèse de maîtrise ès sciences, Reading University, Sierra Leone, 1990.

Fyle, C. M. et O. R. Davidson. *Technological Capacity of the Informal Sector Metal Working Industry in Sierra Leone*, manuscrit non publié du CRDI, Sierra Leone, 1986.

Kallon, M. *A Case Study of Curriculum Implementation: The Bunumbu Reform*, thèse de maîtrise ès arts, Queen's University, Ontario (Sierra Leone), 1992.

Kargbo, U. *Constraints in the Management of Secondary Teachers' Education Policies in Sierra Leone*, manuscrit non publié du CRDI, Sierra Leone, 1985.

Lucan, T. A. «The Problems of Transition from Primary into Secondary Schools», dans le *Sierra Leone Journal of Education*, vol. 3, n° 1, 1968.

May-Parker, J. «Secondary School Dropouts: Girls», *Journal of Education*, vol. 1, n° 1, Sierra Leone, 1980.

Togo

Achio, F. *Éducation, formation et perspectives d'emploi au Togo*, CIADFOR/PECTA/BIT, Togo, 1984.

Adama, A. D. *Problématique de l'orthographe dans l'enseignement du deuxième degré au Togo*, mémoire, DIFOP, Togo, 1982.

Adenka, A. *L'utilisation des temps verbaux du français au cours moyen 2^e année*, mémoire, DIFOP, Togo, 1987.

Adjogo, K. B. *Les causes de fautes d'orthographe grammaticale chez les élèves du CM2 : approche de solution*, mémoire, DIFOP, Togo, 1990.

Adzakpa, T. K. *Le langage, facteur d'échec des élèves en mathématiques*, mémoire, DIFOP, Togo, 1988.

Adzehun, M. *L'enseignement de la grammaire du français dans les établissements du deuxième degré du Togo*, mémoire, DIFOP, Togo, 1986.

Bibliographie

- Agbedanu, A. A. *Contribution à l'étude des obstacles dans la perception du concept de force par l'élève*, mémoire, DIFOP, Togo, 1981.
- Agbobby-Atayi, B. *Évangélisation et colonisation au Togo : Missions chrétiennes et administration coloniale allemande 1880-1914*, mémoire, Université du Bénin, Togo, date inconnue.
- Agbodan, K. *Emploi et formation — secteur informel*, étude non publiée, METFP/TECHNO, Togo, 1988.
- Agounke, A. *Influence des caractéristiques professionnelles des enseignants sur les résultats scolaires des élèves : les cas de l'enseignement du deuxième degré au Togo*, date inconnue.
- Ahiany-Berchel, A. *Analyse du travail écrit proposé en français dans les CM1 de la circonscription pédagogique Nord-Est*, mémoire, DIFOP, Togo, 1981.
- Aletcheredji, C. *Comment l'enseignement technique et professionnel communique-t-il avec le monde du travail au Togo? Formation et devenir professionnel des employés et ouvriers qualifiés*, thèse, Université d'Aix-Marseille, Togo, 1989.
- Aletcheredji, T. *Les échecs scolaires dans l'enseignement technique commercial au Togo (Cas de trois établissements hors la capitale)*, mémoire, UNB, Togo, 1988.
- Ali, N. *L'éducation collective au temps des Allemands*, mémoire, UB, Togo, 1982.
- Ameignonam, K. *L'enseignement des sciences à l'école primaire : formation et compétences des maîtres dans la recherche du matériel didactique au Togo*, mémoire, DIFOP, Togo, 1986.
- Amevigbe, M. *Analyse des particularités sémantiques d'élèves éwéphones en vue de l'amélioration des méthodes et techniques d'enseignement du français*, mémoire, UB/INSE, Togo, 1983.
- Amevigbe, M. *L'identification des besoins de perfectionnement des moniteurs d'enseignement primaire au Togo*, thèse, CIRSSSED, Togo, 1987.
- Amoudji, A. K. *L'enseignement des langues nationales au cours préparatoire*, mémoire, DIFOP, Togo, 1980.
- Anku, W. K. *Lecture et pratique pédagogique*, mémoire, DIFOP, Togo, 1988.

Négligée et sous-estimée

Apedo, K. *L'enseignement de la rédaction à l'école primaire*, mémoire, DIFOP, Togo, 1986.

Assiah, S. *Problématique de la lecture dans l'enseignement secondaire*, mémoire, DIFOP, Togo, 1986.

Atayi, A. C. *L'image de la famille au milieu scolaire : confrontation du contenu des manuels scolaires et du vécu familial des enfants*, mémoire, DIFOP, Togo, 1981.

Atsu, K. *L'introduction de la grammaire nouvelle dans l'enseignement du premier degré au Togo*, mémoire, DIFOP, Togo, 1986.

Ayate, A. *Contribution à l'étude sur l'enseignement des mesures dans le premier degré. Cas du cours élémentaire des écoles de circonscription pédagogique de Lomé-Ouest*, mémoire, DIFOP, Togo, 1990.

Azondjagni, K. *L'expression orale des enseignants du premier degré*, mémoire, DIFOP, Togo, 1988.

Bignandi, A. *La pratique de la classe à jours jumelés : Difficultés et approches de solutions (cas des cours élémentaires de Bassar-Sud)*, mémoire, DIFOP, Togo, 1990.

Bomboma, D. *L'évaluation de la capacité de transfert en sciences physiques dans l'enseignement du deuxième degré de la région maritime au Togo*, mémoire, DIFOP, Togo, 1981.

Cheaka, A. T. *Évaluation des centres de formation agricole et rurale au Togo*, PNUD et UNESCO, Togo, 1988.

Cossi, C. *Examen de quelques problèmes inhérents à une action de formation complémentaire destinée aux professeurs de sciences physiques : cas des instituteurs stagiaires*, ENS/CREFED, Paris, 1986.

DGPE. *Les causes de déperditions des effectifs scolaires au Togo*, Togo, 1972.

DGPE. *Le coût de l'éducation au Togo : participation des parents*, rapport administratif, Togo, 1974.

DGPE. *«Assistance à l'éducation» programme architectural des ENI de Togoville, Notsé, Lama-Kara*, rapport administratif, Togo, 1978.

213

Bibliographie

DGPE. *Études et recherches sur les tendances de la planification de l'éducation et des constructions scolaires*, rapport administratif, Togo, 1983.

DGPE. *Dimension sociale de l'ajustement structurel : Conséquences sociales de l'ajustement dans le secteur de l'éducation*, Togo, 1989.

DGPE. *La fille et l'école*, Togo, 1973.

Diambomba, M. *Les déterminants de la demande scolaire au Togo : rapport de recherche*, DGPE, Togo, 1990.

Djarma, H. *L'opérationnalisation de l'éducation scientifique et initiation à la vie pratique dans les classes de CM2 de Lomé*, mémoire, INSE, Togo, date inconnue.

Djossou, Y. *Les problèmes généraux de l'enseignement de l'anglais langue étrangère dans le 2^e degré au Togo*, mémoire, DIFOP, Togo, date inconnue.

Dogo, A. et D. Allahare. *Les parents et l'enseignement préscolaire au Togo*, mémoire, INSE/UB, Togo, date non indiquée.

Dossavi, M. N. *Opérationnalisation des objectifs pédagogiques en histoire dans les classes de 3^e des CEG de la région maritime*, mémoire, DIFOP, Togo, data inconnue.

Dougna, D. P. *Financement de l'éducation au Togo : Tendances et évolution*, IIPE, Togo, 1987.

Dougna, D. P. K. *Crise économique et crise de l'éducation en Afrique*, UNESCO, Paris (Togo), 1987.

Dougna, D. P. K. *Les mesures propres à assurer aux jeunes et en particulier aux jeunes filles ayant quitté prématurément l'école l'accès au monde du travail*, UNESCO/ED/EPP, Paris (Togo), 1990.

DRPE Kara. *L'efficacité interne du système éducatif dans la région de Kara*. Togo, 1987.

DRPE Sokodé. *Mouvement des effectifs scolaires dans la région centrale 1979-1987*, Togo, 1978.

Dzodzobu, M. *Auto-formation des professeurs de français des collèges d'enseignement général du Togo*, mémoire, DIFOP, Togo, 1988.

Eklu-Nathey. *Organisation des ressources humaines et technologie*, étude non publiée, Togo, 1987.

Evoda, K. *Évaluation de la difficulté des textes dans «Afrique, mon Afrique»*, CM2, mémoire, DIFOP, Togo, 1980.

FASEG/UB. *Études sur l'éducation et la formation dans le secteur informel et les petites entreprises au Togo*, FASEG/UB, Togo, 1989.

Gnavo, A. *Réflexion sur la pratique des exercices structuraux au cours élémentaire. Difficultés rencontrées par les enseignants : Approches de solutions*, mémoire, DIFOP, Togo, 1990.

Gozo, K. *L'inadéquation du système d'enseignement togolais face au développement agricole*, étude non publiée, Togo, 1977.

Gozo, K. *Éducation et formation en Afrique tropicale : Inadéquation ou logique d'un système : Le cas du Togo*, étude non publiée, Togo, 1986.

Houenassou, L. K. *Dualisme de l'éducation dans les pays de la côte du Bénin : Le cas de Togo*, mémoire, INSE, Togo, 1973.

Houensassou-Houangbe, K. D. *La formation professionnelle féminine au Togo*, Centre d'information des Nations-Unies, Togo, 1981.

Ifare, K. K. *L'enseignement des sciences naturelles dans le cycle d'observation au niveau de la circonscription de Lomé*, mémoire, DIFOP, Togo, 1981.

Karenzi, D. *La formation des maîtres à l'ENI d'Atakpamé*, mémoire, INSE, Togo, 1981.

Ketoh, K. M. *La pratique de l'évaluation dans les séances d'éducation scientifique et initiation à la vie pratique au cours moyen 1^{re} année (Cas des enseignants de Lomé-Port)*, mémoire, DIFOP, Togo, 1990.

Koua, D. M. *L'évaluation de moyens locaux en vue d'un enseignement expérimental de la chimie au Togo (classe de 4^e et 3^e)*, mémoire, DIFOP, Togo, 1981.

Koudama, K. *Le document dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, mémoire, DIFOP, Togo, 1985.

215

Bibliographie

Kpadja, K. *Analyse des sujets de sciences naturelles au BEPC (de 1970 à 1980) à travers les objectifs de cette discipline*, mémoire, DIFOP, Togo, 1981.

Kpandenou, A. *Recensement quantitatif et qualitatif des bibliothèques scolaires dans l'enseignement du 1^{er} degré au Togo*, mémoire, DIFOP, Togo, 1981.

Kudaya, A. N. *Efficacité comparée des systèmes formel et informel de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (le cas du Togo)*, thèse, CIRSEED, Togo, 1989.

Lange, M. *Contribution à l'étude du système scolaire togolais : Première approche du phénomène de déscolarisation*, ORSTOM (Togo), date non indiquée.

Latevi, K. E. *Le rôle des directeurs d'école dans l'encadrement pédagogique des enseignants du 1^{er} degré*, mémoire, DIFOP, Togo, date inconnue.

Lawson, A. B. *Éducation scientifique et initiation à la vie pratique : instructions officielles et pratiques pédagogiques (Cas des écoles de Lomé)*, mémoire, DIFOP, Togo, 1988.

Maganawe, Y. B. *Analyse psychosociologique de l'échec et de la déperdition scolaire au Togo*, thèse, Togo, date non indiquée.

Malato, G. S. *La formation des enseignants du premier degré et l'application de nouvelles méthodes dans l'enseignement de l'histoire*, mémoire, INSE, Togo, date inconnue.

Mawusi, K. *De l'adéquation entre objectifs et pratiques pédagogiques en histoire à l'école primaire (Cours moyen)*, mémoire, DIFOP, Togo, 1988.

MEN. *La réforme de l'enseignement au Togo*, rapport administratif, Togo, 1975.

M'Gboona, K. *L'implantation de l'école au Togo septentrional*, étude non publiée, Togo, 1988.

M'Gboona, K. *Les grands artisans de la politique scolaire togolaise depuis ses origines*, DGPE, Togo, 1989.

N'Kekpo, A. *La pratique de l'éducation physique et sportive à l'école primaire*, mémoire, DIFOP, Togo, 1988.

Négligée et sous-estimée

Nonon-Kpam, N. D. *Problèmes et didactiques de la norme orthographique dans l'enseignement du second degré*, mémoire, DIFOP, Togo, 1990.

Noutsougan, K. *Analyse de la pratique pédagogique des enseignants en sciences d'observation au cours moyen 1^{re} année dans deux circonscriptions pédagogiques de Lomé*, mémoire, DIFOP, Togo, 1981.

Obanya, P. «Les réformes de l'éducation en Afrique : Des textes à la réalité», *Perspectives*, vol. 14, 1989.

OIT/PECTA. *Crise économique et perspective de l'emploi dans une économie ouverte : Le cas de Togo*, Addis Ababa (Togo), 1984.

Quashie, A. et A. Komlan. *Précis d'histoire de l'enseignement au Togo des origines à 1975*, étude non publiée, UB, Togo, 1986.

ROCARE, Togo. *Recensement des travaux de recherche en éducation*, UB, Togo, 1991.

RYRR (BFA / MFCD / CPDCET). *Adéquation Formation-Emploi*, étude non publiée, Togo, 1981.

SEDES. *Coût de l'enseignement primaire en Afrique, le cas du Togo*, rapport administratif, Togo, 1966.

Segbefia, K. *Exploitation du milieu dans l'enseignement des sciences naturelles en classes de 6^e et 5^e du cycle d'observation des CEG*, mémoire, DIFOP, Togo, 1981.

Sidibe, I. *Analyse des résultats de l'enquête sur l'éducation et la formation dans le secteur informel à Lomé-Togo*. Rapport de stage, IMSA-DERP-METFP: Togo, 1990.

Somda, P. *Le phénomène de la déperdition scolaire*. Thèse, Université de Montréal, 1978.

SOTED. *Amélioration de la qualité de l'enseignement au Togo : Domaines scientifiques*. Rapport définitif, Togo, 1990.

SOTED. *Projet de Création d'un institut des langues nationales au Togo*. Togo, 1990.

217

Bibliographie

Sumsa, N. K. *Maîtrise des techniques mathématiques en classe de 4^e (Cas de trois collèges d'enseignement général de Lomé)*, mémoire, DIFOP, Togo, 1987.

Tchamegnon, Y. *Les déperditions scolaires à l'école primaire au Togo de 1975 à 1984 : cas de la préfecture du Golfe*, mémoire, UB, Togo, date non connue.