

réforme des enseignements

réforme des programmes : planification et méthode

Il y a vingt-deux ans, je quittai la Grande-Bretagne pour enseigner dans une école rurale en Ouganda. Depuis cette époque, j'ai été amené à travailler, de façon ou d'une autre, avec les écoles primaires, les écoles normales et leurs programmes dans différents pays de l'Afrique anglophone.

Enfin, l'année dernière, j'ai eu la chance d'obtenir une année d'étude qui me permit de voyager, d'écrire et de réfléchir sur la façon dont les programmes scolaires ont évolué au cours des années dont je me souviens dans les pays où j'ai travaillé et que j'ai connus.

Au cours de cette année, j'ai visité des pays de l'Afrique de l'Est, de l'Ouest et du Sud, j'ai parlé avec d'anciens amis et collègues, et j'en ai connu d'autres. J'ai eu le bonheur de visiter un bon nombre représentatif d'écoles primaires et de parler aux enfants et aux maîtres.

le contexte du développement des programmes

On est tenté, lorsqu'on considère l'histoire du développement du

contenu des programmes en Afrique ou ailleurs, de partir de ce qui, à mon point de vue, me semble être une fausse perspective, celle d'émettre des théories, de dresser des catégories de plans ou de programmes alternatifs, de publier des manuels et des livres, sans tenir compte des êtres vivants. Ces opérations, bien que sans valeur, sont rassurantes parce qu'elles se préoccupent d'objets visibles, tangibles, qu'on peut mesurer. Cependant, la réalité est bien différente. Il faut préciser, en premier lieu, qu'en étudiant les changements des contenus, et en s'intéressant au développement et au progrès des programmes, il faut toujours tenir compte de ce qui importe avant tout : les écoles elles-mêmes. Tout développement se produit dans un contexte, l'école ; or, chaque école est différente, située dans un milieu social particulier. Elle existe pour des enfants qui eux aussi sont des individus soumis à des circonstances économiques définies à des moments précis de la vie.

L'histoire du développement des programmes en Afrique, comme ailleurs, est l'histoire d'une tentative de réconciliation entre notre propre désir de voir régner l'ordre et la sécurité, et le progrès lent et désordonné des communautés et des êtres humains.

Le contraste entre la première partie de cet article « réforme des programmes, planification et méthodes » et la deuxième partie « déve-

loppement des programmes et innovations effectives » démontrera le risque de sous-estimer la complexité de la tâche à accomplir et de surestimer la rapidité avec laquelle elle sera exécutée.

Avant de généraliser, comme je le fais, il importe également de considérer les traits caractéristiques bien différents des nations décrites. Il est vrai qu'elles étaient toutes, autrefois, des colonies britanniques et que les modèles de l'enseignement en Grande-Bretagne exercèrent sur elles leur influence, mais leur ressemblance s'arrête là. Ces pays ont des ressources économiques très variées depuis le Nigeria riche en pétrole jusqu'au Lesotho si pauvre, qu'il arrive à peine à survivre. Leurs dimensions varient aussi, on peut parcourir en deux heures, d'un bout à l'autre, le Swaziland. De même, le degré d'homogénéité ou de diversité est-il infiniment différent au sein de leurs frontières. Que les philosophes et les poètes chantent la négritude et louent la personnalité et l'âme africaine : l'expérience m'a prouvé que le Yoruba et le Botswana se ressemblent autant que le Sicilien et le Suédois. De plus, l'écart entre les pays a été agrandi par la diversité des philosophies politiques et l'application pratique de politiques divergentes. Des jugements de valeur de politiques nationales bien différentes confrontent les enfants en Tanzanie, au Sierra Leone, ou au Kenya. Cela, à son tour, postule une orientation diver-

primaires

sifiée des programmes scolaires, quelles que soient les ressemblances qu'il puisse y avoir dans les matières et les sujets à étudier.

l'histoire du développement

Il est pourtant utile de comparer les diverses réactions aux contraintes nationales et internationales sur les pays d'Afrique en matière de réforme des programmes parce que leurs traditions en éducation se ressemblent et parce qu'ils partagent bien des problèmes fondamentaux de planification. Nous pouvons nous souvenir en repartant de 1960 que ces contraintes surgirent soudainement et exercèrent une influence des plus fortes. D'un côté, il y eut une demande d'expansion quantitative, par exemple à Addis Abeba où l'on réclama l'enseignement élémentaire universel pour 1980, de l'autre, des requêtes insistantes à l'intérieur et à l'extérieur des pays afin de procéder à des réformes des contenus des programmes.

A l'intérieur on fit pression pour créer un contenu mieux adapté aux besoins du pays :

- nouvelles directives dans l'enseignement des langues;

- nouvelles façons d'aborder les études sociales et politiques pour former une conscience nationale;
- nouvelles attitudes envers l'environnement, et en particulier, le milieu rural.

Mais en même temps, on réclama pour les élèves, la prévision du genre de programmes qui, semblait-il, leur avait été refusé pendant la période coloniale. On demanda notamment que l'enseignement de l'anglais et des mathématiques intervienne plus tôt dans les classes élémentaires.

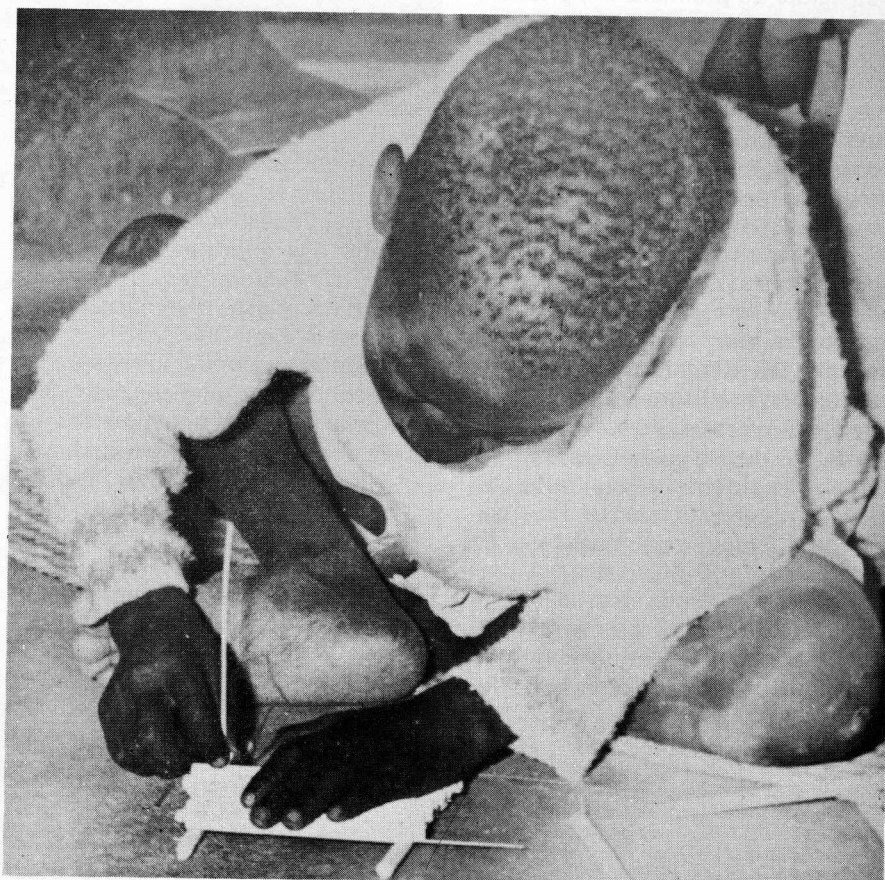
Hors de l'Afrique, nous devrions aussi nous rappeler que cette période fut celle de la « découverte » de la planification et du développement des programmes (curriculum development), époque où l'on parlait de la « révolution des programmes ». Ces réformes portaient principalement sur des modifications dans la façon d'aborder les sciences et les mathématiques. Elles eurent leur origine dans le souci des contenus et des méthodes d'enseignement de ces deux matières, tant au niveau secondaire qu'au niveau supérieur; bientôt les répercussions se firent sentir dans les écoles élémentaires.

Les prophètes s'annoncèrent donc et offrirent leurs projets, on les écouta, d'un côté parce qu'ils étaient imposants et prêchaient le moderne (et quel pays oserait se voir condamné pour cause de désuétude) et d'un autre, parce que l'un des articles de foi du raisonnement économique ayant trait au plan et à la main-d'œuvre voulait à l'époque qu'une des clés de ce développement économique soit un enseignement plus étendu et plus perfectionné en mathématiques et en sciences dans les écoles.

deux modes de changement

Deux modes de changement fondés sur le souci de changer les programmes de chaque matière plutôt que d'élaborer la structure générale firent leur apparition dans les années qui suivirent 1960 :

- 1) De nombreux pays révisèrent leurs programmes scolaires en introduisant d'une part des « programmes localisés » en particulier



en histoire et en instruction civique, et d'autre part, ce qui peut sembler paradoxal, l'initiation à l'anglais, aux sciences et aux mathématiques à des enfants plus jeunes aux dépens de la langue du pays, de l'agriculture et de l'arithmétique. Ici, un mouvement irrésistible se fit dans la direction du moderne, et mena, en général, à l'accroissement considérable du contenu, déjà surchargé, des programmes.

2) Le second mouvement découlait d'une initiative américaine et fut le résultat de l'aide des U.S.A. Le « Education Services Incorporated » qui devint plus tard le « Education Development Center » (E.D.C.), Newton, Massachusetts, fut l'un des très importants organismes chargés de la diffusion des programmes américains. Le titre d'une de ses publications, « Réformes et innovations de structures pédagogiques, une association d'étudiants, de professeurs et de chercheurs », résume nettement sa philosophie. En 1961, il inaugura son programme pour l'éducation africaine avec l'appui très généreux de l'U.S.A.I.D. (1). Entre 1962 et 1969, deux programmes fondés sur des sujets de première importance, notamment les mathématiques et les sciences pour les écoles élémentaires, furent organisés dans le but, plus tard réalisé, de planifier les matériels prototypes à base panafricaine qui pourraient, à l'avenir être adaptés pour un usage au niveau national. Ceux qui prirent part aux « Workshops » (2) de planification de ces programmes constituent une liste bien imposante de personnages importants; elle compta des hommes d'études américains comme Bruner, Zacharias et Morrison, et des éducateurs africains qui depuis ce temps se sont élevés rapidement au rang de doyens d'universités et de facultés. Pourtant, malgré son excellence académique, on doit exprimer certains doutes assez graves sur la composition de ces premières réunions de planification : il y eut une tendance à voir des discussions do-

minées par certaines catégories de personnes, les universitaires, les Américains, les mathématiciens et les hommes de science, par ceux qui ne possédaient ni l'expérience de l'enseignement de jeunes enfants, ni de leurs maîtres, par des savants dont la passion de leur propre discipline et l'élégance de la pensée au sein de celle-ci, leur fit peut-être oublier le souci de la structure pédagogique, destinée au développement équilibré de l'enfant. Les qualités exceptionnelles des membres participants permirent, le plus souvent à ceux qui élaboraient ces programmes, de s'adapter au nouvel environnement durant le cours de la formation des programmes : mais l'héritage culturel fut profondément marquant.

premier programme A.M.P.

C'est à courte échéance, le premier des deux programmes dont nous avons parlé, le programme africain des mathématiques, A.M.P. (3) qui a exercé le plus d'influence. L'A.M.P. se proposait effectivement, comme but, « le perfectionnement de l'enseignement des mathématiques et la création à cette fin, dans chaque pays participant au projet, de cellules opérationnelles de gens bien informés sur la réforme des mathématiques, capables d'entreprendre des réformes de programmes ». L'exécution de ce projet se fit en deux phases distinctes, la première qui dura de 1962 à 1969 consista à développer les matériels; la seconde, commencée en 1970 eut pour but l'introduction des innovations par l'entremise du W.A.R.M.P. (4) et du E.A.R.M.P. (5). Il ne faut cependant pas oublier qu'en simplifiant ainsi l'opération, on risque de ne pas tenir compte du fait qu'à diverses époques il y eut dans les pays considérés des opérations parallèles, des modifications et des emprunts à d'autres pays.

Dans la première phase qui eut lieu d'abord à Entebbe (6), et ensuite ailleurs, on se réunit à partir de 1962 dans des « ateliers » pour l'élaboration de matériels dont la production s'avéra particulièrement volumineuse. Dès 1969, les « ateliers » avaient terminé une nouvelle série de manuels allant de la première année élémentaire jusqu'à la septième et comprenant le manuel de l'élève et un fascicule d'instructions pour le maître, un manuel de formation des enseignants « Concepts de base en mathématiques », ainsi qu'un choix possible, pour les écoles secondaires, de deux séries de manuels, en tout soixante-sept volumes de matériel prototype.

Bien que des écrivains africains eussent pris part aux réunions, le volume même de matériel et la rapidité de son débit témoignent de sa fidélité aux prototypes originaux, les matériels du United States Schools Mathematics Study Group. Un grand nombre des participants eux-mêmes avouèrent ouvertement que les premiers manuels laissaient beaucoup à désirer, et que plus on descendait vers les petites classes, plus les modifications des textes devenaient nécessaires.

A en juger par l'adoption des programmes et du matériel pédagogique recommandé, le succès de l'entreprise a été phénoménal. Dans toutes les écoles de cinq pays, on utilise aujourd'hui un matériel pédagogique dérivant directement de l'A.M.P. Au Nigeria, la marche à suivre officielle des programmes scolaires nationaux reflète fortement son influence, et l'application de programmes qui en dérivent est largement répandue au niveau des provinces. D'autres pays, ne faisant pas directement usage du modèle des programmes, surtout dans la formation des enseignants, en sont pourtant profondément marqués. De plus, la coopération internationale envisagée à l'origine par les fondateurs de l'E.D.C. a une existence réelle et « la cellule de personnes bien informées en mathématiques » est, dans certains pays, déjà bien en évidence.

Néanmoins, je ne puis contempler sans réserves, malgré leur succès apparent, le programme africain

(1) U.S.A.I.D. : United States Agency for International Development.

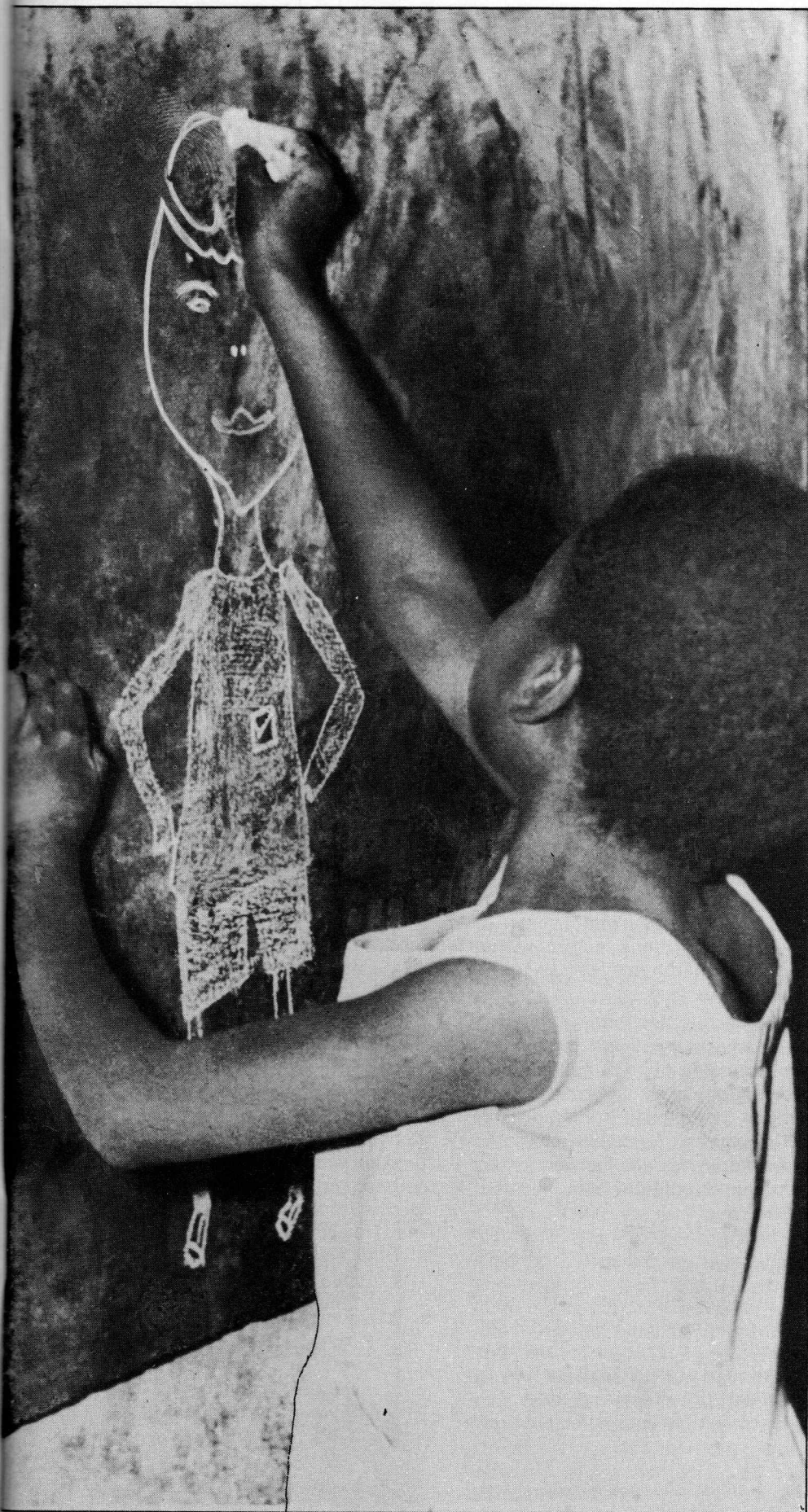
(2) Workshop : littéralement « atelier ». Réunions et séminaires durant parfois plusieurs semaines, où des hommes d'études étrangers et des éducateurs locaux élaborent les programmes.

(3) African mathematics programme.

(4) West African Regional Mathematics Programme.

(5) East African Regional Mathematics Programme.

(6) En Ouganda.

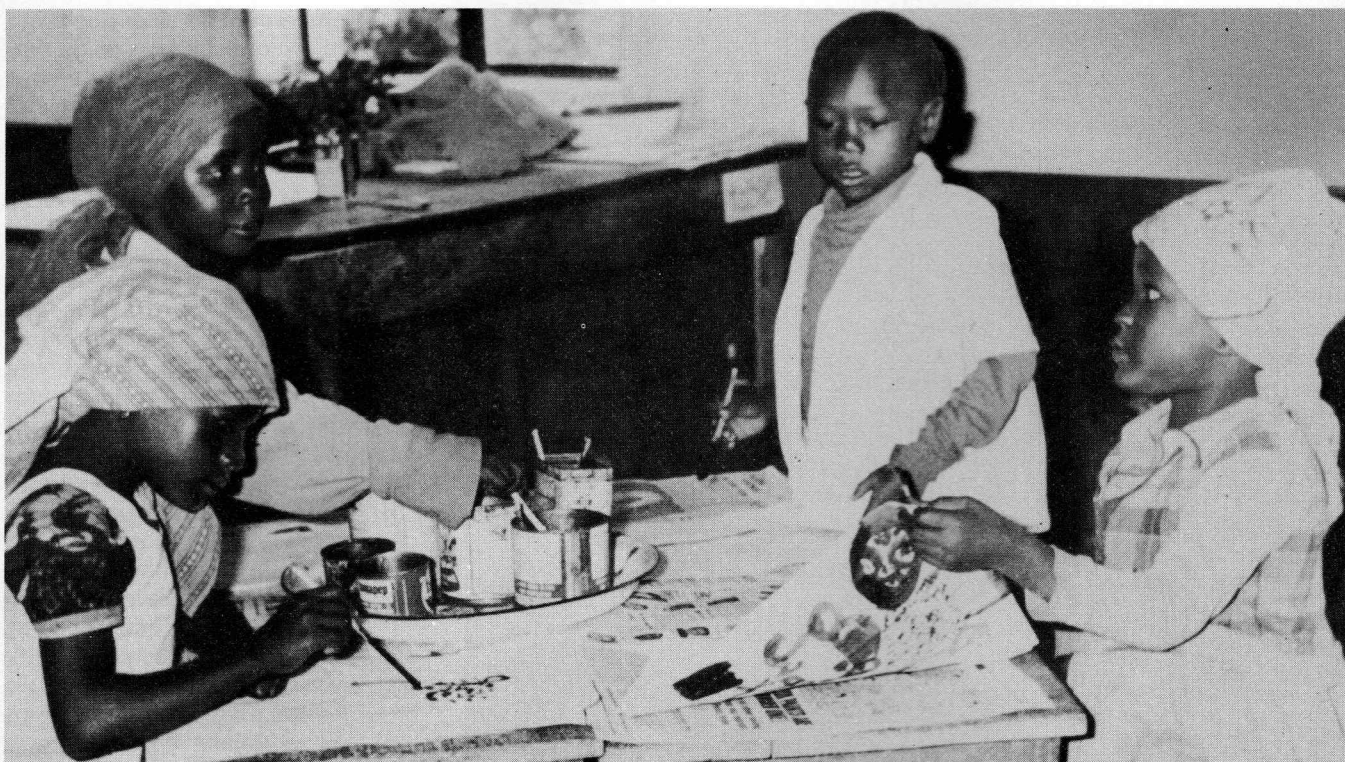


des mathématiques ainsi que d'autres programmes analogues de mathématiques modernes des années 1960. Je crois que la rapidité même avec laquelle ils ont été mis en application et absorbés dans les systèmes scolaires, indique un consentement sans jugement au programme en entier parce que c'est nouveau, moderne, et c'est donc à la mode. C'est accepter, sans faire nécessairement et consciencieusement la part de ce qui est pertinent et de ce qui ne l'est pas, c'est donner trop d'importance à l'organisation méthodique du contenu très complexe. Je crains finalement qu'il y ait eu une tendance à dépenser des ressources déjà faibles pour satisfaire ce qui, en y réfléchissant sérieusement, me semble maintenant ne pas être une priorité absolue dans la structure des écoles primaires; erreur commise parce que les programmes en mathématiques furent les premiers structurés; de plus, la perfection de leur organisation et de leur mise en exécution rendait facile, malgré sa taille, la définition de la tâche ordonnée par étapes de l'élaboration des programmes.

second programme A.P.S.P. (7)

Le programme africain de science pour l'enseignement élémentaire fut entrepris d'une façon bien différente. Inspiré par une philosophie qui soulignait l'importance chez l'enfant du rôle du raisonnement scientifique et l'étude au cours de cette expérience de son propre milieu physique et naturel, il engendra une tentative bien plus étendue de décentralisation de l'enseignement. D'abord, une série d'« ateliers » élaborés des « unités » prototypes sur le modèle des United States Elementary Science Study. Ensuite, des centres fondés dans huit pays africains entreprirent l'exécution au niveau local de ces « unités ». Les centres devaient ou bien mettre à l'épreuve les « unités » élaborées par les « ateliers » ou d'autres centres internationaux, ou bien élaborer leurs propres systèmes. Par la suite, ils étaient tenus de les pré-

(7) African Primary Science Programme.



Décalcomanie - Nigeria

senter à un niveau international afin d'être jugés ou modifiés avec l'intention de les faire connaître dans d'autres pays. Le niveau de succès de certains aspects de l'œuvre des « centres » n'a pas toujours été le même, mais si l'on calcule le volume du matériel pertinent et passionnant basé sur l'expérience même des enfants, le résultat général de leur travail devient extrêmement important.

A partir de 1969 la direction et l'administration des programmes furent confiées à une organisation africaine (S.E.P.A.) (8). Siégeant à Accra, elle offre en plus à Njala, au Sierra Leone, une formation pour les enseignants en sciences.

L'adoption des matériels pédagogiques de l'A.P.S.P. s'est faite bien moins subitement que pour ceux de l'A.M.P. Les raisons sont évidentes. La science constitue un sujet de moindre priorité, surtout si elle est vue à la lueur de l'image faussée que présente la sélection au moyen d'examens. En outre, il y avait déjà dans les écoles, d'autres program-

mes de science et d'autres cours. Mais la raison la plus forte pour laquelle les « unités » de l'A.P.S.P. gagnent si lentement du terrain, c'est qu'elles demandent de nouvelles attitudes d'esprit fondamentales, différentes à la fois dans leur méthode de développement (offrant un choix et nécessitant de l'initiative au niveau local) et dans leurs contenus fondés entièrement sur l'enquête scientifique.

Ces programmes sont cependant d'une importance capitale en temps que modèles pour la collaboration internationale à l'élaboration de projets de diffusion (forcément lente) d'attitudes fondamentales d'esprit différentes dans l'enseignement des jeunes enfants.

autres projets

Plus récemment en 1968, l'E.D.C. contribua à inaugurer un programme d'études sociales (Social Studies) (9) africaines, dont l'influence semble avoir été bien moins

profonde que celle des deux programmes précédents. Il est probable que les causes en sont, d'une part, la prévision moins généreuse de fonds et, d'autre part, le fait que ce sujet se prête moins facilement que les deux autres à une collaboration internationale. Certains gouvernements ont contribué à ces programmes de façon peu enthousiaste et peu généreuse. En 1974, seuls quatre gouvernements avaient versé des fonds pour l'élaboration du programme, et un seul pays l'avait doté largement.

Aussi faut-il signaler un mouvement très important, originaire du Kenya. Entre 1956 et 1964 des programmes en anglais pour l'enseignement par méthodes pédagogiques modernes d'une série de matières furent introduits dans les classes élémentaires à la suite de recherches faites dans quelques écoles asiatiques. Ce mouvement eut des répercussions très profondes. Au Kenya il fut connu sous le nom de « The New Primary Approach » (10), au Swaziland, ce fut « The English through Activity

(8) S.E.P.A. : Science Education Programme for Africa.

(9) Études générales relatives à la société (géographie, histoire, sociologie, etc.).

(10) Nouvelles voies d'accès pour la pédagogie élémentaire.



Le marché à l'école - Nigeria

Course » (11) et ces méthodes eurent plus tard une influence considérable sur les programmes au Nigeria du Nord, en Ouganda, en Éthiopie et en Zambie. Deux aspects de ces programmes sont particulièrement intéressants. Ils se proposent tout d'abord de diffuser l'anglais en temps que langue d'enseignement bien plus tôt dans les classes élémentaires, et demandent en plus un degré d'intégration plus élevé des études au niveau des écoles primaires.

organismes créés pour l'application des réformes

La première étape vers la réforme étendue des structures fut donc le résultat d'innovations dans des sujets particuliers; elle fut suivie par l'organisation d'une administration de l'élaboration des programmes. Au début, la plupart des travaux de coordination fut confiée aux instituts pédagogiques universitaires, mais un changement de politique

se manifesta par degrés, et les universités se dessaisirent de plus en plus du pouvoir en faveur d'instituts créés par des ministères de l'instruction. Les résultats furent différents dans chaque pays.

Dans certains pays, la réforme est élaborée dans des centres possédant souvent une certaine autonomie, dans d'autres, elle est effectuée au sein même du ministère de l'Instruction. Au Ghana, le service de l'instruction est divisé en cinq sections, dont l'une est responsable de l'élaboration des programmes et de son intégration dans le processus de planification et de mise en œuvre. Ce dernier est peut-être le meilleur modèle à suivre, car il existe un danger réel que l'organisme de réforme des programmes s'isole des organismes de planification et de diffusion, à la fois physiquement et administrativement. En effet, en visitant des pays d'Afrique, on découvre assez couramment des hommes et des femmes qui élaborent consciencieusement des programmes, qui entreprennent des recherches, qui écrivent des livres, mais qui ne sont jamais en contact permanent avec ceux qui allouent les fonds, qui bâtissent, inspectent

et dirigent les écoles, ni avec ceux qui forment les enseignants.

La création de centres et de sections administratives pour le développement des programmes eut pour résultat l'apparition de nombreux programmes souvent financés à l'aide de fonds prélevés au sein même du pays ou bien de l'étranger. Ils se manifestent, par une gamme de projets allant de réformes relativement modestes en science et en mathématiques, jusqu'à des programmes complexes complets comme le « New Primary Approach » au Kenya, le « Primary Education Improvement Project » (12) au Nigeria du Nord, dont le but est d'élaborer de nouveaux programmes pour l'enseignement de toutes les matières soit en anglais, soit en haoussa; plus récemment la révision totale des programmes scolaires en Zambie et au Ghana.

Ces programmes, soumis à des contraintes de la part de ceux qui apportent l'aide financière et technique, ainsi que de la part de l'administration nationale, sont souvent élaborés avec trop de hâte. Il est évident que par conséquent, la qualité et la coordination de leur exécution en souffrent.

Bien que les programmes inspirés par l'élaboration des structures aient pu être mal coordonnés, ils ont donné naissance malgré tout à des matériels pédagogiques, et ils ont été réformés et modifiés à un niveau national. Il y a dix ans, on aurait vu un nombre considérable de manuels émis par des éditeurs anglais, écrits par des auteurs particuliers, dont la plupart étaient des étrangers. Ces livres étaient publiés, parfois à la suite d'un programme d'études local, mais souvent indépendamment du programme en usage dans le pays, dans l'espoir (souvent exaucé) que le programme serait modifié pour s'accommoder au texte. Cette pratique est devenue rare. La plupart des textes écrits sont publiés aujourd'hui par des éditeurs et des imprimeurs locaux, et ont été modifiés ou choisis à la suite des demandes d'un centre ou d'une section administrative d'élaboration de programmes.

(11) « Le cours d'anglais par les méthodes actives ».

(12) Projet de perfectionnement de l'enseignement élémentaire.

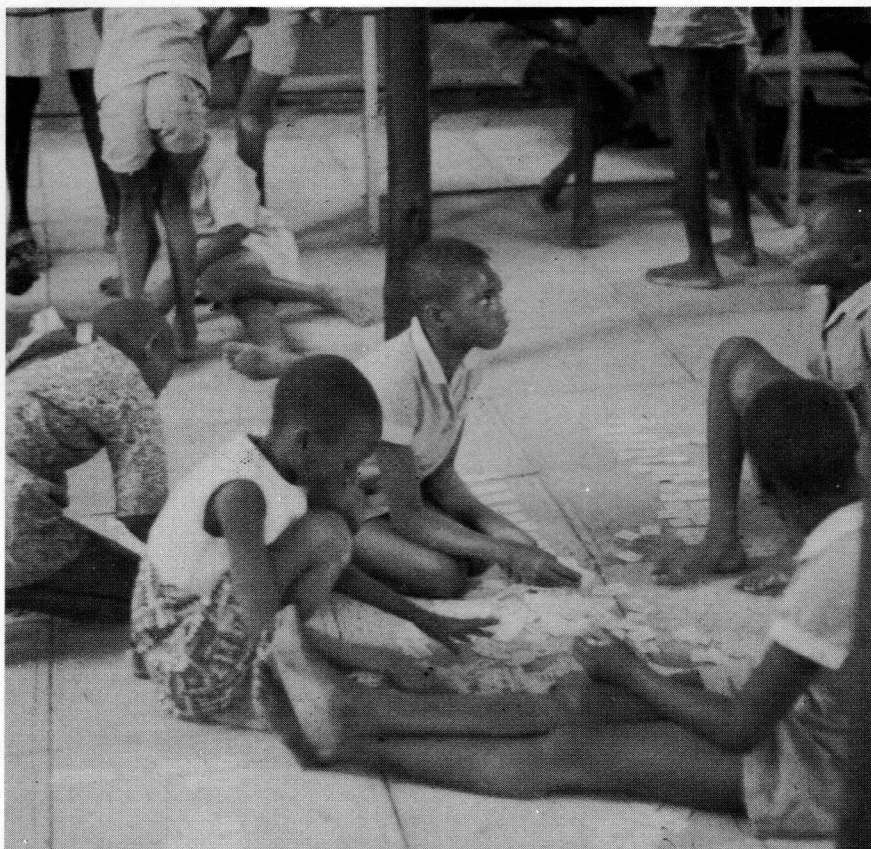
objectifs nationaux et élaboration de programmes

Que le souci de définir les buts de l'élaboration de programmes soit apparu après l'organisation des centres, et non pas avant leur création peut sembler curieux. Dans certains pays, en Tanzanie par exemple, les instituts pédagogiques et les centres de développement de programmes ont reçu des directives bien définies, réglées selon une philosophie politique précise. Ce processus a mis du temps à se réaliser, et a contribué à affaiblir, dans ce domaine, l'influence de l'université. Au Nigeria, la convocation d'un congrès national sur les programmes donna lieu à un débat sur les objectifs pédagogiques nationaux, dont le rapport fut publié et plus tard adopté et modifié, au cours d'un second congrès consacré à l'enseignement élémentaire.

Bien plus récemment encore (juin 1976), au Sierra Leone, un congrès national recommanda la formation de « forces de travail » pour perfectionner la définition des objectifs pour les écoles élémentaires et secondaires ainsi que pour la formation des enseignants.

Au Kenya, une commission nationale des objectifs pédagogiques a été créée, et en Zambie s'effectue une révision profonde et importante des politiques en éducation, examinant à la fois les objectifs et les structures du système élémentaire. Ailleurs, on a ébauché des projets de même nature.

Malheureusement, la définition des objectifs nationaux ne constitue que le début d'un chemin difficile à parcourir, car il est assez facile de s'entendre sur les directions des réformes, mais beaucoup moins aisé de les transformer en réalités pratiques dans les écoles. Là où les objectifs politiques sont mieux définis, le chemin est plus facile à suivre. En Tanzanie, le gouvernement et le T.A.N.U. (13) prêtent leur appui à la philosophie de l'« éducation pour se suffire à soi-même » (14). Il s'en suit que des révisions de structures,



Travail avec matériel individuel - Botswana

des réformes de programmes, et des changements dans le système des examens sous-entendus dans cette philosophie sont effectivement exécutés. Au Nigeria, ce n'est pas le cas. Une étude attentive du rapport du congrès national des programmes sous-entend dans l'équilibre des matières et dans l'importance qui leur est accordée, dans la langue d'enseignement et dans la méthode d'évaluation, des réformes très profondes qui n'ont pas été effectuées. Toutefois, pour arriver à des réformes, il est essentiel que des débats sur les objectifs nationaux aient lieu, menant très lentement à un virement du climat de l'opinion pédagogique vers le changement.

La dernière étape chronologique du processus de changement qui est en même temps le premier procédé logique, est la conscience du fait que les décisions sur l'élaboration des programmes doivent se baser avant tout sur une connaissance intime des structures, et que les décisions sur ce qu'il faut enseigner, et l'évaluation du succès des opérations et des réformes de programmes

doivent être fondées sur le témoignage de l'expérience pratique.

C'est pour cette raison que pour la première fois, les gouvernements s'intéressent et aux enquêtes et à l'ébauche de projets dont le but est d'établir une base solide à partir de laquelle on exécutera des réformes et on évaluera systématiquement le succès aux niveaux centraux et locaux de ces entreprises.

Ainsi les autorités ont-elles prêté appui à des enquêtes plus ou moins avancées sur les milieux d'études. Au Lesotho, par exemple, un groupe de chercheurs composé de directeurs d'écoles a entrepris une enquête sur les programmes élémentaires, effectuée sur l'échantillon d'un certain nombre d'écoles élémentaires, et qui, par la suite, a révélé une profonde dégradation dans l'enseignement. A un niveau plus avancé, l'Institut de pédagogie appliquée à vocation rurale de Buéa, dans les provinces anglophones du Cameroun, a instauré des équipes de recherches en études du milieu social, en technologie de village, en mathématiques et en lan-

(13) T.A.N.U. : Parti unique tanganyikais récemment devenu C.C.M. Parti révolutionnaire.
(14) Education for self-reliance (Nyerere).

gues. Dans chacun de ces cas, une enquête scientifique prolongée fut entreprise au sujet des ressources et des besoins des milieux locaux. Cela constitue le déblayage préliminaire à l'élaboration des matériels d'essai qu'on espère mettre en pratique en 1977.

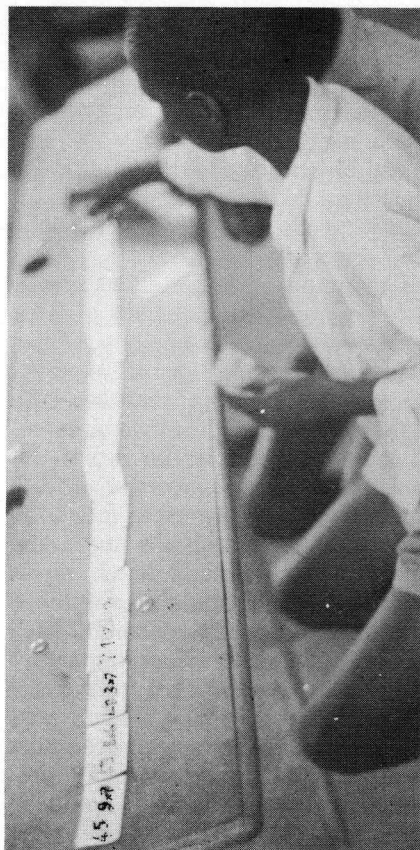
Il faut aussi noter que l'évaluation pédagogique commence aussi à intéresser les autorités. Des séminaires internationaux ont eu lieu, et un tout petit centre international a été établi à l'université d'Ibadan au Nigeria pour la formation de chercheurs dans ce domaine. Bien que nous en soyons reconnaissants, ces initiatives ne représentent qu'un placement minuscule et timide. Peut-être est-il inévitable qu'il y ait aujourd'hui de si pauvres fonds alloués aux recherches et à l'évaluation : on doit entretenir un organisme pédagogique gaspilleur et inefficace, peu au courant des connaissances que possèdent les enfants et les maîtres, peu au fait des ressources et des besoins des communautés. Dans ce domaine, le rôle que les universités auraient pu si bien jouer dans une étude approfondie de la structure élémentaire, a été presque négligeable.

les changements des structures officielles

Toute cette activité a eu pour résultat de susciter un grand bouleversement dans la structure des écoles en Afrique, dans les programmes et les matériels distribués.

Les langues ont été l'objet de revirements successifs : on est passé de l'instruction en anglais à l'enseignement dans la langue maternelle, puis on est retourné à l'anglais, et de nos jours on est de nouveau en faveur de la langue maternelle avec l'introduction dans certaines régions de nouvelles langues.

- Les mathématiques modernes ont remplacé l'arithmétique.
- En science, on exige de nouvelles méthodes basées sur l'enquête.
- L'histoire et la géographie se voient remplacées par l'étude de l'environnement et les études sociales. Il faut maintenant intégrer des sujets qu'on enseignait autrefois séparément.



Composition de mots Botswana



Classe de mathématiques Kano - Nigeria

Dans une société qui se plaint du manque, chez sa jeunesse, de valeurs morales, il est intéressant de noter que, d'une part, les activités culturelles sont peu précisées et que, d'une autre, on confie l'instruction religieuse et morale aux organismes religieux qui enseignent souvent dans des classes surchargées par une méthode qui stimule peu, et n'est pas conforme aux besoins de la communauté.

A l'exception peut-être de la Tanzanie, où règne une intégration plus intime du travail de l'école et de la communauté, l'initiation aux techniques est généralement reléguée à la toute dernière année de l'école élémentaire, parce qu'il y a très peu de fonds disponibles pour procurer les matériels requis par les instituteurs.

Dans des écoles où les effectifs croissent rapidement, où les maîtres n'ont reçu que peu d'instruction et qu'une modeste formation, où l'on accepte de plus en plus des enseignants sans formation professionnelle, il est incroyable qu'on puisse attendre que des réformes si exigeantes et nombreuses soient correctement appliquées.

Les enfants eux aussi sont soumis à de pareilles contraintes. Un examen préliminaire de mes informations révèle deux faits : au cours des années, les programmes sont devenus surchargés et touffus, en outre un effort de plus en plus grand se fait pour enseigner davantage à des enfants plus jeunes, sans tenir compte de leur milieu, ni du stade de développement de leur faculté cognitive.

L'enseignement élémentaire se voit souvent abrégé d'une année. Les gouvernements, sachant que la plupart des enfants quitteront l'école à la fin de la phase élémentaire, choisissent des programmes où le volume de connaissances à acquérir ne permet pas de développer les aptitudes et les talents.

résultats des changements

Toutes ces exigences de la part de l'administration, ainsi que d'autres facteurs que j'étudierai dans la

deuxième partie de mon article, ont pour résultat une situation facile à prévoir : il existe un écart énorme entre la structure officielle d'un ministère et les structures en usage dans le pays. Les programmes présentent une grande variété de différences, mais en général on peut postuler que plus on s'éloigne de Nairobi, de Freetown ou d'Accra, moins on aura la possibilité de trouver des écoles où les programmes sont exécutés, et où les recommandations de centres d'élaboration sont appliquées.

La conscience du fait que des projets trop ambitieux ne sont pas facilement transformés en réalités n'est pas un phénomène particulier à l'Afrique. Les deux réactions produites par cette prise de conscience trouvent leurs parallèles en Europe et aux États-Unis.

- La première est celle de ceux qui, déçus par les normes qui baissent, veulent un retour au « bon vieux temps ». Le président du Malawi s'exprima ainsi devant un congrès de professeurs : « ... On a été peu satisfait des méthodes progressistes dans l'enseignement, car elles sont en conflit avec les besoins du pays, et ont donné lieu à une baisse de niveau dans l'enseignement élémentaire et secondaire à cause de leurs façons d'organiser le travail en classe. En fait, à part quelques individus dévoués et habiles, la majorité des maîtres n'ont plus d'autorité. Les élèves avaient commencé à prendre le dessus, et l'ordre et la discipline se détérioraient peu à peu. Les connaissances acquises sans ordre formaient un tissu décousu. A partir d'octobre 1972, les écoles du Malawi ont été priées d'avoir à éviter les méthodes modernes et progressistes... ». Elles firent si bien, qu'on vit même un retour à l'enseignement conventionnel de la grammaire formelle.

- Une réaction plus répandue et plus constructive est celle qui consiste à accepter le fait que l'élaboration des structures et des programmes est un processus lent et désordonné qui demande un travail sérieux de la part de nombreuses personnes dans la recherche et l'introduction des innovations.

décentralisation

Toutes ces difficultés entraînent une décentralisation considérable. Dans ma deuxième partie, je montrerai comment elle affecte la mise en œuvre des innovations. Ici, il faut noter qu'elle a été à l'origine dans certaines régions, de l'élaboration de matériels et de directives appropriés aux conditions et aux intérêts locaux des écoles. Ainsi, au Kenya, des centres pour les enseignants fabriquent des matériels utiles pour l'enseignement de l'histoire régionale ; au Nigeria, un projet important basé à l'université d'Ife, a pour but l'esquisse et la rédaction d'une série de matériels en yoruba pour toutes les matières durant les six années de l'école élémentaire ; au Botswana, des conseils locaux de planification de programmes ont été créés, comprenant des directeurs d'écoles, des formateurs d'enseignants, des représentants de l'administration locale, et présidés par le fonctionnaire, chef de la division ministérielle locale pour l'enseignement (education officer).

Dans ces conseils, le principal souci est l'élaboration de matériels par les étudiants et les élèves eux-mêmes, dirigés par leurs professeurs. Deux séries de manuels de lecture en setswana et en anglais ont été rédigées pour les écoles primaires, l'une par les étudiants des écoles normales, l'autre par les élèves des écoles secondaires : on utilise les deux séries dans tout le pays. Autre trait encourageant : au Botswana, les enfants des écoles primaires fabriquent eux-mêmes certains matériels simples en lecture et en mathématiques (tables de multiplications, pages de lecture, jeux simples) qu'on peut utiliser dans les premières classes élémentaires.

Dans les pays que j'ai visités, une idée commence à naître : les innovations gagnent de l'importance et de l'influence au fur et à mesure que davantage de personnes prennent part, au niveau local, à leur exécution.

Enfin, on commence aussi à se rendre compte que les structures projetées doivent être bien plus intimement liées aux écoles et à l'éducation de la communauté pour les-

quelles elles sont élaborées. En Tanzanie, malgré les directives de « l'Éducation pour se suffire à soi-même » de Nyerere en 1967, on commence à peine aujourd'hui à voir naître de vraies écoles communautaires : il y a fallu une décision consciente de décentralisation.

On notera aussi un projet modèle à Noumtamba, en Ouganda, qui consiste à libérer les classes et les professeurs l'après-midi alors consacrées à des activités communautaires très variées pour enfants et adultes, les élèves n'allant en classe pour leurs cours que le matin. En Sierra Leone également, le Bunumbu Community Teachers' College a pour objectif la création d'un centre local de structures de programmes pour toute l'instruction de la région, la formation des enseignants qui travailleront à la fois avec enfants et adultes, et la fondation de centres d'instruction communautaires locaux adjacents aux écoles primaires, leur permettant de se compléter et de partager leurs locaux.

De tels efforts communautaires se multiplieront en même temps que se répandra la conviction que l'école et l'instruction de la communauté doivent être associées pour des raisons humaines, matérielles et administratives pressantes. Mais il faut admettre que seuls quelques planificateurs s'aperçoivent de la nécessité de cette association. Les objectifs et les programmes des écoles primaires que j'ai visitées, demeurent peu réalistes, comme le remarqua Nyerere en 1974 : « **Nous avons été trop peureux, trop enchaînés, pour effectuer la transformation fondamentale nécessaire du système dont nous avons hérité. Nous avons entrepris des changements importants surtout dans la structure et les programmes. Mais notre esprit demeure captif des niveaux internationaux en éducation. Nous continuons apparemment à croire qu'un Tanzanien n'est instruit que lorsque sont éducation revêt une forme que d'autres pays reconnaissent, et en particulier, que les pays de l'Afrique acceptent. Nous voulons que les autres nous confèrent des certificats de respectabilité. Le premier de nos problèmes non résolus est**

donc de former des êtres qui aient suffisamment confiance en eux-mêmes pour rejeter ce que l'on considère comme l'idéal (si cela a une signification précise) et de choisir à sa place ce qui est le mieux adapté aux conditions dans lesquelles ils se trouvent. En ce qui concerne l'éducation, l'industrie, l'agriculture et le commerce, nous donnons souvent notre préférence à une initiation aveugle plutôt qu'à une expérience intéressante ou à une adaptation rationnelle. »

Il en est de même pour les programmes de développement de structures. Eux aussi ont été trop « peureux » et trop « enchaînés » pour reconnaître que lorsqu'il y a pénurie en éducation, et que les êtres sont privés d'instruction, certaines priorités sont plus importantes que d'autres.

Au lieu de reconnaître qu'il faut avant tout développer des moyens de communication entre les êtres, des attitudes correctes envers l'hygiène, l'habitude de l'enquête basée sur le milieu rural, tout le travail de planification a tendance à élaborer de vagues projets, ou au contraire à s'accrocher à ceux qui sont le mieux organisés, et dont les protagonistes hurlent le plus fort.

C'est pour ces raisons, que l'on doit en grande partie condamner les programmes d'aide à l'étranger.

développement des programmes et innovations effectives

J'ai déjà décrit le gouffre profond qui sépare les projets aux niveaux ministériels de la vraie situation qui sévit dans les écoles. Il y a sept ans, j'ai écrit au sujet du développement des programmes scolaires en Afrique :

« L'effet que la réforme produit sur l'intellectuel qui l'étudie, surtout s'il ne réside pas en Afrique, est celui d'un tourbillon d'activité incessante. Ceux d'entre nous qui nous sentons obligés de quitter la sécu-

rité des facultés d'enseignement supérieur afin d'examiner de plus près le caractère du tourbillon sommes d'autant plus déçus que nous découvrons que la proportion la plus élevée de son implusion dérive du centre, que le mouvement est en grande partie circulaire avec un élan qui décroît rapidement à mesure que l'on s'approche du périmètre du tourbillon. La vaste majorité des écoles primaires repose à l'extérieur, dans les eaux stagnantes, entièrement hors d'atteinte du mouvement. » (15).

Mes visites récentes dans différents pays ne m'ont malheureusement pas offert de raison de changer d'opinion. Malgré quelques brillants exemples encourageants de réalisations de projets, il demeure vrai **qu'en général** les programmes scolaires sont surchargés et ne sont pas étudiés en entier. **En général** aussi, les contraintes imposées sur les maîtres par les innovations sont très lourdes et pas toujours raisonnables. **Généralement** la pratique en usage de l'enseignement des langues dans les écoles est différente de la politique esquissée pour cette discipline par les ministères. Finalement, je voudrais insister sur le fait que **d'une manière générale** les écoles n'ont pas les moyens de se payer les matériels pédagogiques recommandés. Dans bien des cas, elles ne les reçoivent pas, soit parce que l'administration laisse à désirer, soit simplement à cause de trop de corruption.

Mais les conditions ont évolué depuis 1970 en ce sens que les responsables de l'éducation avaient tendance à se satisfaire d'un état de choses sans le juger, aujourd'hui en 1977 ils s'inquiètent profondément des écarts entre les préceptes et leur usage. Pour la première fois ils se rendent compte que la planification et sa mise en œuvre ne constituent qu'une seule entreprise : le seul moyen de juger un programme est de voir s'il a changé le comportement des élèves dans les écoles. Ce nouveau souci me fera analyser, dans la partie qui suit, **la nature et la grandeur du fossé entre les projets et la réalité. Et**

pourtant, pour chaque problème que je relèverai, je pourrai, heureusement, citer au moins une tentative nationale pour le surmonter.

Considérons donc quelques-unes des raisons qui font que les nouveaux programmes ne sont appliqués, ni aussi rapidement, ni aussi extensivement, que nous aurions pu l'espérer.

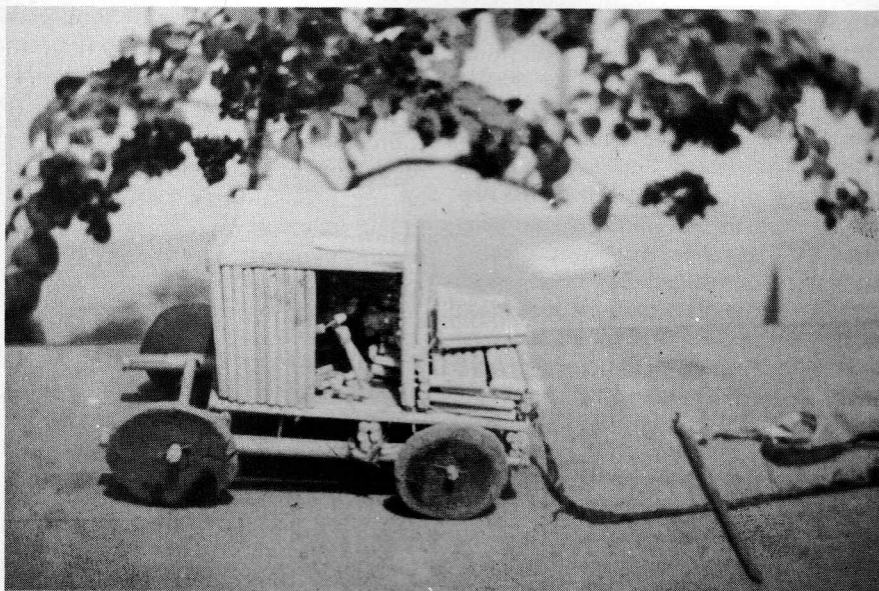
premier problème : les communications et les voies de communication

Pour bien des raisons, elles constituent un problème des plus critiques. Tout d'abord, les écoles ne savent pas ce qu'on attend d'elles. Les maîtres n'ont pas conscience des raisons pour lesquelles les innovations doivent se faire. Les inspecteurs, les formateurs d'enseignants et les fonctionnaires se contredisent. En plus, le courrier ne parvient pas à destination, le transport fait défaut. Les écoles restent donc sans surveillance, elles se sentent isolées, et plus elles sont éloignées des grandes villes : Accra, Gaborone, Dar-Es-Salaam, ou Freetown, plus elles se sentent seules. Il faut signaler que tous ces accidents n'ont pas lieu en même temps. Mais ils surviennent fréquemment. Si l'on a vécu et travaillé au sein d'un milieu pareil, on sait à quel point le problème de communications possède de ramifications.

second problème : les projets et les matériels pédagogiques venant du centre sont souvent mal adaptés aux besoins locaux

Ce problème présente de nombreux aspects souvent alliés au problème précédent. Au Kenya, par exemple, on peut signaler un cas extrême, rectifié par la suite, où le contexte de la matière n'était ni approprié au milieu ni à l'âge et à l'expérience des élèves : une méthode nouvelle basée sur les activités pour les classes élémentaires voulait qu'on fasse des études du milieu sur qua-

(15) *Journal of Curriculum Studies*, vol. 2, n° 2, nov. 1970, p. 108.



Voiture faite en classe par un enfant de 8 ans - Kano - Nigeria.

tre « lieux intéressants » : le parc national, le bureau de poste, la gare et la côte. Cette situation ne se limite pas à l'Afrique, elle révèle un état où une grande proportion des matériels des programmes reflète continuellement l'expérience du planificateur, le plus souvent habitant de la ville de classe moyenne.

Un autre défaut très courant, que j'ai déjà mentionné ci-dessus, relève du fait que les matériels sont souvent créés sans trop faire cas de la linguistique ni du développement des facultés perceptives et cognitives des élèves ou de leurs maîtres. Ainsi, on découvre trop souvent des livres recommandés à l'usage des enfants qui sont bien au-dessus de leur niveau. Au Botswana et au Kenya, par exemple, une première analyse chez les enfants portant sur leur faculté de compréhension d'un texte ou du vocabulaire de leurs manuels de mathématiques, révèle des lacunes considérables. Il ne fait aucun doute que le problème existe ailleurs.

La compréhension de la langue n'est qu'un aspect du problème. Dans les écoles normales, les cours de psychologie font allusion aux œuvres de Piaget, pourtant cela n'empêche pas que les programmes scolaires soient souvent créés sans tenir compte du fait que les jeunes élèves puissent trouver certains concepts difficiles à percevoir.

Ainsi, les idées abstraites abondent dans le matériel pour les petites classes et l'on présente aux enfants des thèmes comme : le gouvernement, la santé, l'unité nationale et ainsi de suite, bien avant qu'ils ne puissent saisir le sens véritable des mots et des concepts.

D'autre part, les matériels recommandés sont souvent ou trop coûteux ou trop difficiles à obtenir. Voici par exemple un projet d'études récemment suggéré aux maîtres dans l'État du Bendel au Nigeria. Le professeur d'une classe élémentaire est supposé pouvoir se munir des objets qui figurent sur la liste citée :

Projet Unesco

La Science est la Découverte
Nigeria du Midwest 1974

Classe 3.

Thème : « Les objets vivants réagissent à la stimulation. »

Matériels requis (que le professeur portera en classe) : insectes vivants, vers de terre, une grenouille ou un crapaud, un lézard, un aquarium avec des poissons vivants ; un chat, un chien, ou un autre mammifère ; spécimens conservés de chacun des sus mentionnés ; une aiguille et un morceau de viande cuite.

Les grands coupables dans ce domaine sont les planificateurs en science et en techniques pédagogiques pour les classes maternelles. Ils demandent aux maîtres d'aller

recueillir un tas de matières, de déchets (on n'imagine pas où dans les régions rurales) ou de fabriquer eux-mêmes une quantité considérable de leur équipement. On ne leur indique presque jamais les moyens pour entreprendre le travail ni pour obtenir tout le matériel. Devant ces problèmes, bien des éducateurs en Afrique commencent maintenant à croire qu'il faut, non seulement prendre conscience de la complexité et du processus de planification, investir plus dans les recherches pratiques, mais aussi qu'il y a un besoin urgent de trouver une formule afin de décentraliser l'autorité contrôlant la planification.

J'ai fait mention ci-dessus, de certaines démarches entamées pour assurer la création d'une sorte de base locale d'où les décisions au niveau de la localité peuvent être prises.

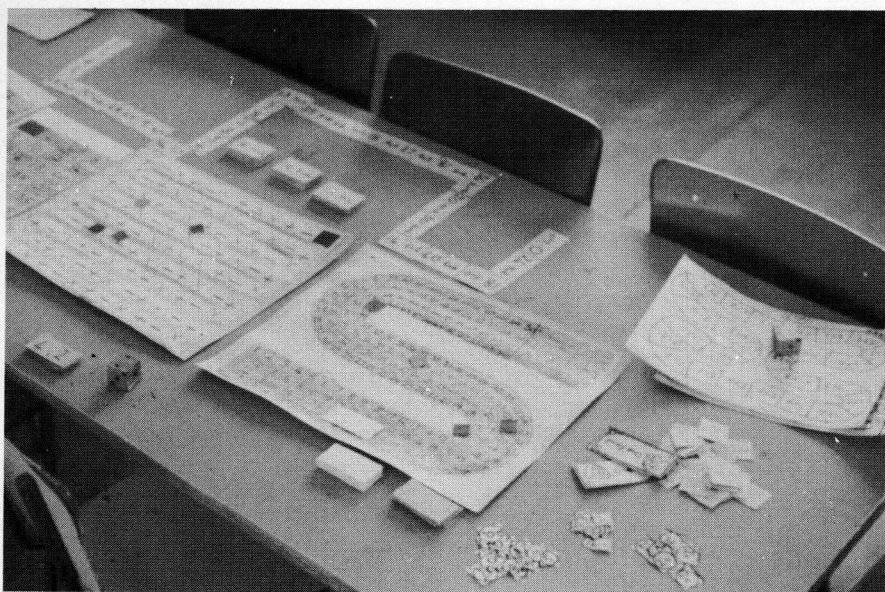
En même temps, j'ai noté l'apparition, dans les régions rurales, d'organiseurs bien informés, capables dans une certaine mesure, d'initier, d'innover et d'interpréter le programme central. Ces efforts ont donné naissance aux conseils ou « comités de programmes locaux », aux centres pédagogiques, et à des tentatives, comme au Kenya, d'organiser des réunions locales d'enseignants pour délibérer des finalités des nouveaux programmes et pour s'assurer de ce que les matériels répondent aux besoins et aux ressources disponibles de la région.

Petit à petit, de ces efforts, naît un nouveau genre de guide professionnel intermédiaire, plus animateur local qu'inspecteur. Au Ghana, on les appelle « organisateurs des disciplines scolaires » (16), au Nigeria du Nord « conseillers pédagogiques itinérants » (17), en Tanzanie « instructeurs pédagogiques itinérants » (18). Là où ces cadres fonctionnent effectivement, on remarque que les écoles s'intéressent mieux et plus intelligemment aux innovations. Enfin, nous pouvons commencer à noter une certaine réorganisation du contrôle financier central permettant, dans certains cas, aux directeurs d'écoles ou aux conseils

(16) *Subject Organisers (subject : discipline scolaire).*

(17) *Mobile Teacher Trainers (car ils se déplacent d'école en école pour conseiller les maîtres formés en cours d'emploi).*

(18) *Itinerant Teacher Educators.*



Matériel fabriqué en classe par des enfants de 7 ans - Botswana.

d'administration d'écoles ou de régions, de prendre un commencement de responsabilité dans la sélection et l'achat de matériels pédagogiques. L'impact de ces changements sur le programme est évident.

troisième problème : la formation initiale des enseignants

Dans beaucoup de pays, des fonctionnaires et des inspecteurs frustrés nous ont répété à maintes reprises que les programmes des écoles normales ne préparent pas les maîtres aux réalités qu'ils retrouveront dans les écoles. Ces collèges semblent souvent s'être transformés en lieux où l'on enseigne et l'on examine l'éducation d'un point de vue académique, où l'expérience pratique occupe une place relativement peu importante et où les étudiants sont plutôt protégés des réalités. Dans ces écoles normales, les programmes suivent souvent de trop près ceux des universités et équivalent parfois aux conditions d'entrée dans les facultés. On parle beaucoup de « standards ». Ces normes semblent se rapporter aux disciplines et aux contenus des matières, plutôt qu'à l'aptitude et à la compétence requises de maîtres au début de leur carrière.

Tous les pays que j'ai visités sont conscients de ce problème, et l'on peut signaler la naissance de deux solutions assez divergentes.

— La première, qui postule plutôt une évolution qu'une révolution, consiste à réévaluer les programmes des écoles normales et à mesurer à nouveau l'influence de ces collèges sur le développement des programmes scolaires. Ainsi en Tanzanie on a assisté à des révisions sérieuses de programmes, et on en projette d'autres en Sierra Leone. On voit aussi au Kenya, au Botswana, en Sierra Leone et ailleurs, naître un mouvement pour l'établissement de « centres de ressources » (19) sous une forme ou une autre, dont le but serait de pourvoir à la fois aux besoins de l'école normale et à ceux des écoles avoisinantes.

— La seconde solution bien plus radicale et, de ce fait, plus intéressante, nécessite l'union intime des formations préprofessionnelles et en cours d'emploi avec le développement des programmes : intégration qui exclut les modèles stéréotypés.

Tout d'abord l'idée conventionnelle d'un cours dans une école normale suivi de quelques exercices pratiques ou courts stages dans une ou deux écoles n'est plus la seule méthode praticable de formation ini-

tiale. On a commencé à former les enseignants dans des « cours sandwichs » (20) où les étudiants en cours de formation enseignent à plein temps durant toute une année scolaire et suivent des cours de pédagogie dans les écoles normales ou les facultés à d'autres périodes, le plus souvent pendant les vacances scolaires. Le nombre de projets de recyclage pour les maîtres sans formation professionnelle, dont l'objectif est de combiner des cours internes avec des cours par correspondance, va en augmentant. La plus intéressante de ces expériences a lieu au Swaziland : là les étudiants entreprennent trois sessions internes de six semaines. Ils suivent un programme fortement contrôlé de cours par correspondance, et sont surveillés et inspectés régulièrement dans les écoles. Les effets de cette surveillance constante et compréhensive sur le moral des maîtres sont bien évidents, et m'amènent à croire qu'un projet de mise en œuvre de réforme de programmes allant de pair avec la formation des instituteurs en cours d'emploi, présenterait des avantages considérables.

Malheureusement, ces méthodes n'ont été jusqu'à présent adoptées qu'en cas d'urgence : pour les étudiants qui ne pouvaient pas suivre des cours normaux. Il y a pourtant déjà une exception : au Lesotho, depuis la fermeture d'écoles normales moins importantes, il n'en existe plus aujourd'hui qu'une seule, le « National Teachers' College de Lesotho ». Ce collège offre un cours du type « sandwich » où les étudiants enseignent dans les écoles durant la seconde année. Leur cours comprend en outre la formation à la planification de programmes, et leur participation à des projets de développement fait partie de leur formation professionnelle. Un aspect passionnant de ce programme est la surveillance constante et suivie des étudiants durant leur année dans les écoles par leurs professeurs Basotho et les volontaires du Peace Corps. A cause des communications difficiles, les directeurs d'études parcourent souvent le pays à cheval pour visiter les stagiaires.

(20) Sandwich courses (parce que les cours ont lieu entre des périodes d'enseignement à plein temps normales).

(19) Resource centres.

quatrième problème : la formation des maîtres en cours d'emploi

Il est triste de signaler combien cette formation a été défectueuse par rapport aux besoins de la réforme des programmes. Pendant de longues années, la formation en cours d'emploi s'était bornée à des « cours raccourcis », souvent organisés à la hâte pour faire partie de l'exécution de quelque nouveau programme particulier. Les durées mêmes des cours, limitées par un manque de personnel bien qualifié et par des restrictions d'ordre financier se sont trouvées sévèrement réduites. Nous-mêmes avons vu l'introduction de mathématiques modernes et de nouveaux cours de langues au moyen de formations durant un, deux ou tout au plus trois jours. Sous prétexte que les manuels étaient parfaitement clairs, une nouvelle série de mathématiques modernes fut introduite dans un pays entier sans aucune préparation préalable. Il faut admettre cependant que la situation n'est pas toujours aussi décourageante et qu'en général ceux qui exécutent les programmes sont des plus consciencieux dans les limites très étroites où ils travaillent.

Tout le monde déplore le manque de temps et de ressources, mais personne, à ma connaissance, n'a osé faire une évaluation, à la fin d'un « stage court » ou de quelques semaines, pour se rendre compte de la compétence et de la compréhension des maîtres qui en sortent.

Ce problème (ou plutôt cette série de problèmes) n'est certes pas résolu, et n'est pas près de l'être. Il y a trop à faire et trop peu de crédits disponibles. Deux voies intéressantes semblent pourtant s'ouvrir à l'horizon.

– La première, indiquée ci-dessus, est la possibilité réelle d'économiser les investissements dans la formation initiale en faveur d'un projet de réallocation de fonds à la formation en cours d'emploi. Au Ghana, par exemple, à la suite d'une réorganisation des études pour la formation professionnelle, sept collèges (un collège par province) ont été inaugurés et se consacrent en-

tièrement à la formation des maîtres en cours d'emploi.

– La seconde voie à signaler consiste à décentraliser l'enseignement en cours d'emploi par la création de sièges régionaux. Nous avons déjà parlé du rôle du « conseiller pédagogique itinérant » et d'autres comme lui. Au cours de nos voyages nous avons été témoin de l'établissement de centres de formation rattachés à des écoles normales. Encore mieux, au Kenya, nous avons visité des centres associés à certaines écoles. On est entrain de bâtir certains de ces centres au moyen du « Harembée » (en swahili : « aide par soi-même ») et des efforts des communautés locales.

D'autre part, au Ghana et en Zambie, on commence, surtout en langues et en science naturelle à avoir des maîtres qui se spécialisent. Il existe aussi des professeurs semi-spécialisés, ils jouent un rôle important en faisant dans leurs classes la démonstration des méthodes modernes à laquelle assistent les autres enseignants.

Enfin, dans bien des pays on commence à concevoir que le rôle du directeur n'est pas celui d'un simple fonctionnaire. **On tâche de l'aider à remplir un rôle professionnel des plus importants.** Dans l'état du Bendel, au Nigeria du Nord, on consacre des cours particuliers aux directeurs dans « l'institut des directeurs d'écoles » (21). On leur fait de plus en plus confiance, on les invite à s'engager autant dans le développement pédagogique qu'administratif des écoles.

cinquième problème : la production et la distribution du matériel didactique

La sélection et la distribution du matériel ont été, de tout temps, particulièrement difficiles, prix trop coûteux, ressources financières insuffisantes, manque de priorités appropriées dans les choix et les allocations.

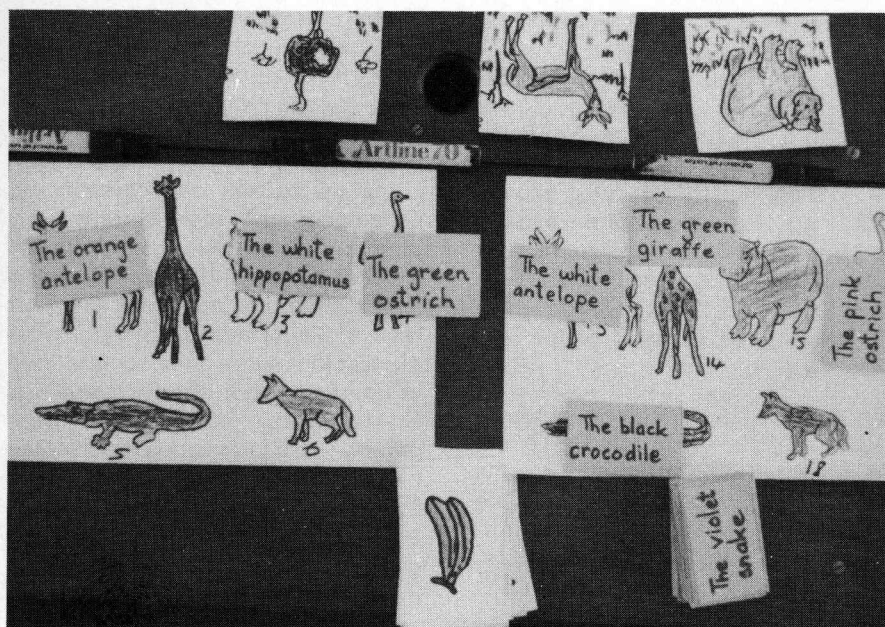
(21) *Headmasters' Institute.*

Les moments les plus décourageants de mes visites récentes en Afrique furent celles où je ne découvrais rien que trente ou quarante textes identiques servant de lectures supplémentaires pour une classe entière; des enfants assis moroses, sans livres; des pièces, servant de salles de classe, sans placards pour ranger le matériel et les livres toujours en piteux état.

Et pourtant, même là, il y a des lueurs de progrès. On commence dans les « comités de programmes locaux » à se préoccuper du coût et des priorités. Au Kenya, on a fondé des conseils dont le but est de coordonner la demande et la production de tous les programmes élémentaires afin d'arriver à une somme globale qui soit à la portée de toute école. On cherche aussi à fabriquer du matériel pédagogique moins cher et en gros. Par contre, il existe souvent des corporations nationales et internationales intéressées et de mauvaise foi qui s'appliquent à décourager ces efforts. Au niveau local, l'administration officielle prête appui à la fabrication d'appareils, d'équipement et de fournitures fabriqués sur place; on commence à discerner un mouvement vers la décentralisation de l'emménagement et de la distribution du matériel comme au Ghana et dans l'État du Bendel au Nigeria. Entre-temps, le manque de matériel dans les écoles continue à poser un problème aigu. Je suis convaincu, bien souvent, que les autorités désireuses d'apporter une contribution immédiate au progrès du programme, seraient bien avisées de fournir aux enfants des livres à lire.

sixième problème : le manque d'expérience de ceux qui sont responsables de l'exécution des programmes

La mise en œuvre d'innovations ne peut se faire qu'avec un grand nombre de personnes parfaitement qualifiées. De nos jours, nombre de ceux qui sont impliqués dans l'exécution des réformes n'ont qu'une connaissance superficielle de la tâche à accomplir, et manquent parfois d'aptitudes et de techniques nécessaires pour les effectuer.



Matériel de lecture fabriqué en classe par des enfants de 7 ans.

En général, les inspecteurs, les directeurs d'écoles normales, et les administrateurs sont convaincus de la valeur des méthodes modernes et des nouvelles idées, mais ils manquent de connaissances approfondies. Ainsi, lorsqu'un maître harcelé s'adresse à l'un d'eux pour lui demander un renseignement ou un conseil, la réponse qu'il reçoit est souvent trop vague pour lui inspirer confiance.

On prête trop peu d'importance à ce problème, quelques rares démarches ont été effectuées pour le résoudre, des débuts d'initiatives vers la formation de professeurs destinés aux écoles normales ont commencé en Ouganda, au Kenya et en Éthiopie. Au Nigeria, on projette une formation pour les inspecteurs. Mais les pays qui reconnaissent l'urgence du problème sont peu nombreux.

Il y a quelques années, un article sur le contrôle pédagogique dans les écoles primaires en Tanzanie indiquait que les directeurs d'études devaient avoir le titre et la fonction d'« écoles normales ambulantes » (22) ; leur rôle : être une source potentielle d'énergie pour la mise en œuvre des programmes, ainsi qu'un moteur pour la transformation des écoles normales en véritables cen-

tres professionnels. Cependant, jusqu'à ce jour, le personnel responsable de ces deux fonctions clés manque de la formation et de l'autorité nécessaires pour servir de point de repère aux progrès des études professionnelles.

septième problème et l'un des plus difficiles à résoudre : l'influence sur les programmes scolaires des concours externes

Dans la plupart des pays de l'Afrique, l'entrée dans le cycle secondaire se fait par sélection à la suite d'un concours. Pour tout élève, l'enseignement secondaire représente la réussite économique et sociale. Cette situation explique l'emprise des examens sur les programmes des classes supérieures des écoles primaires. Situation que l'on déplore mais qui est inévitable. Il faudrait donc veiller à ce que l'attention des planificateurs soit portée sur le problème, qu'ils se résignent devant le fait accompli et s'assurent que l'examen se rapproche le plus possible des objectifs des programmes qu'ils prévoient. Malheureusement, dans la plupart des pays, cela est bien loin d'être le cas. Parce qu'il faut se montrer impartial et parce que beaucoup d'élè-

ves s'y présentent, les examens se fondent sur quelques disciplines seulement (anglais, mathématiques, connaissances générales) et presque tous sont sous forme de questions fermées où l'on demande à l'élève de choisir entre les réponses proposées. De nombreuses épreuves, à part celles d'anglais et de mathématiques, ne servent qu'à vérifier la capacité des élèves à se rappeler de faits disparates. Cela vient du manque d'experts qualifiés dans la composition des questionnaires d'examen et de la compréhension de textes assez pauvres des enfants. Souvent les langues maternelles sont ignorées parce que les interrogations écrites sont établies au niveau national. Une épreuve prototype ne pose aucune question sur les connaissances localisées, les langues africaines, les problèmes d'esthétique et de pratique, par contre elle prime les connaissances en anglais. Elle permet tout au plus de juger les aptitudes de raisonnement et d'analyse, mais dans le pire des cas, ne mesure que la faculté de mémorisation des faits.

Ces objectifs très limités influencent considérablement les modes d'enseignement et d'étude dans les classes secondaires supérieures. Les planificateurs qui se rendent bien compte de ce qui se passe ont malheureusement tendance à se plaindre du régime, au lieu de prendre une part active dans la recherche de remèdes car les changements sont trop difficiles l'administration, de l'éducation et les leaders politiques déclarent qu'ils veulent voir la réforme des examens, mais en réalité, ils se montrent très lents à entreprendre les changements profonds requis par une pareille réforme. Celle-ci nécessiterait la réintroduction d'une certaine mesure de décentralisation et le retour à un jugement subjectif dans la méthode de sélection. Le régime en vigueur aujourd'hui a l'air d'être juste : on confie les jugements à un appareil électronique de façon à n'avoir ni à faire confiance à personne, ni à se méfier de quiconque. Par conséquent, le ministre et les hauts fonctionnaires se reposent en paix et la qualité et la pertinence de ce que l'on enseigne en classe s'en ressentent. A côté des notes d'examens, on tient compte

(22) Mobile Teachers' College.

d'évaluations faites sur place dans les écoles et dans les communautés mêmes, de l'aptitude de l'élève à poursuivre des études supérieures; en Zambie on espère introduire de pareils usages. Cette innovation a l'inconvénient de présenter des difficultés dans la mise en application et d'être sujette à des abus locaux, à des erreurs de jugement.

Cependant, je suis persuadé que la connaissance profonde des élèves et l'entendement des conditions locales que possèdent les communautés devraient être exploités dans la sélection. Une telle preuve de confiance ne peut que bénéficier au moral des professionnels, et par conséquent aux programmes des écoles.

en guise de conclusion

J'ai essayé de tracer brièvement un aperçu général du programme des écoles primaires de l'Afrique anglophone. Je désirais aussi souligner l'étendue du fossé qui sépare ce qui est prévu dans les innovations de ce qui est fourni en réalité, ainsi que le souci récent de combler ce hiatus.

Je voudrais donc à nouveau signaler les deux sujets de discussion les plus chauds actuellement. Le premier est **le rapport qui existe d'une part entre les autorités centrales et locales de planification, d'autre part entre les programmes des écoles et ceux de l'enseignement de la communauté dans son ensemble, dont l'école n'est qu'un fragment**. On ne peut malheureusement pas faire de simple choix : on ne décide du programme ni au niveau central, ni au niveau local, ni en dehors ni au sein même de l'école. Le problème est celui de l'équilibre des rapports entre les divers éléments responsables. Ce qui est important et encourageant c'est que dans toute l'Afrique, les éducateurs cherchent à délimiter et à définir ces rapports, à évaluer cet équilibre pour décider à qui sera confié le pouvoir, dans quelle mesure l'autorité sera accordée et à quel niveau les décisions seront prises. De plus en plus, la balance penche en faveur de l'intégration au niveau local, du plus grand nombre

de personnes capables de s'intéresser aux innovations : équipes locales de planification, centres d'enseignants, conseillers pédagogiques itinérants, directeurs conscients de leurs devoirs professionnels, conseils d'administration des écoles. Ce témoignage de confiance dans le partage de la responsabilité pour l'éducation pourra peut-être combler la brèche toujours large entre la planification centrale et les réalités locales.

On commence à peine à se poser des questions sur le rôle de l'école et l'étendue de son influence dans la communauté et l'on se demande s'il existe effectivement des rapports entre eux. En général, dans la plupart des pays, l'idée d'éducation n'implique que l'instruction reçue à l'école. On tend aujourd'hui à une interprétation plus large : dans certains pays de l'Est africain, la conception puissante de l'enseignement de base, les systèmes alternatifs, d'autres modes d'instruction et d'acquisition des connaissances commencent à prendre de l'essor.

La seconde question importante est celle des priorités. Le problème du choix des démarches à faire en premier lieu est d'une importance cruciale; il est rendu d'autant plus difficile à résoudre qu'il est aggravé par les contraintes et les problèmes qui se posent devant le développement de l'éducation dans l'Afrique moderne où l'on demande sans cesse aux administrateurs et aux éducateurs d'accomplir plus avec moins de ressources. Ici aussi, un changement important commence à se faire; j'ai l'impression que nous sommes au début d'une longue marche, car en vérité un nombre accru d'éducateurs ont le courage et les connaissances requises pour se confronter aux experts de l'UNESCO ou aux jeunes diplômés de retour dans leurs pays et leur demander : « Qu'entendez-vous par vos nouvelles méthodes et votre planification moderne ? Est-ce que vos recommandations sont pertinentes pour les enfants de ma région ? Est-ce que les innovations méritent que nous dépensions nos pauvres fonds et nos maigres ressources pour les exécuter ? Sont-elles vraiment plus utiles que ce que nous enseignons actuellement dans nos écoles ? »

Un tel scepticisme dénote une attitude saine. Il est accompagné de la détermination de juger à nouveau la valeur des objectifs fondamentaux de l'éducation élémentaire. Les revues pédagogiques, les réunions de conseil des objectifs de l'enseignement représentent uniquement l'expression en politique d'un souci profond, souci d'ailleurs bien justifié. Les pays africains font face à d'énormes problèmes pour assurer leur survivance économique et politique, pour réduire les vastes écarts au sein des sociétés, pour garantir des provisions suffisantes d'eau et de nourriture, pour combattre la maladie et la sous-alimentation, pour arrêter, avant qu'il ne soit trop tard, l'accroissement effrayant des taux de population. Tout cela demande une mobilisation immédiate de toutes les ressources en éducation dont l'enseignement primaire est peut-être la plus importante et celle qui pose le plus de problèmes. Devant les tâches essentielles consistant à transformer les attitudes, à développer les facultés et aptitudes et à assurer aux élèves la continuation d'études plus poussées, une proportion très grande des programmes en vigueur aujourd'hui semble pour le moins bizarre.

C'est pour cela que les priorités, le choix de ce qu'il faut enseigner dans les écoles et de ce que les enfants y apprennent peuvent être considérés comme des conditions essentielles à la continuation de l'existence d'une nation.

H.W.R. et C.R. HAWES.

(Hugh Hawes est maître de conférences au Département d'Éducation pour les pays en voie de développement de l'Université de Londres. Il a été auparavant directeur délégué des instituts de l'Éducation dans les universités de Makerere (Ouganda) et Ahmadou Bello (Nigeria). En 1975-1976, il entreprit une étude des programmes d'enseignement primaire de neuf pays africains anglophones (Kenya, Tanzanie, Swaziland, Lesotho, Botswana, Sierra Leone, Ghana, Nigeria, Cameroun). Il a déjà publié des rapports sur sept pays, et prépare un livre sur l'ensemble.

Il est l'auteur de nombreux articles sur les programmes et la formation des maîtres en Afrique et a publié deux monographies à l'UNESCO : « Planning the primary school curriculum in Developing Countries » I.I.E.P.-1972, et « Lifelong education schools and curricula in developing countries » U.I.E., Hambourg, 1975.

Colette Hawes a enseigné à la fois l'anglais et le français en Ouganda, et travaille constamment avec son mari en matière de recherches. Elle est responsable de l'adaptation française de cet article.)