

RECHERCHE ET PRISE DE DÉCISIONS DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION

Il est généralement admis que la recherche dans le domaine de l'éducation en Afrique subsaharienne est inadéquate. Il est également généralement admis que les hommes politiques et les décideurs accordent peu d'attention aux travaux de recherche qui sont effectués. Pour leur part, les chercheurs eux-même ne tiennent pas suffisamment compte des besoins ou des objectifs de développement réels de leurs communautés et sociétés, et accordent leur préférence aux programmes de recherche visés dans les publications internationales. Cette situation est compréhensible dans la mesure où la promotion de la recherche se fait dans la perspective de la publication des résultats dans les revues spécialisées internationales et non pour son effet sur les systèmes éducatifs des pays des chercheurs.

En plus de cette exigence de "publier ou périr", il convient de mentionner le fait que la recherche est financée en grande partie par les donateurs, ce qui conduit à un glissement d'accent et à une distorsion des objectifs de la recherche. En effet, les programmes de recherche peuvent être fortement influencés ou même être décidés par les agences donatrices.

La nécessité de lier la recherche aux besoins et objectifs de développement, d'un côté, et la nécessité pour les hommes politiques et les décideurs de faire entreprendre des travaux de recherche et de les utiliser, de l'autre, revêtent une importance cruciale pour le développement et le progrès, en particulier au regard de la mondialisation rapide des économies, de la mobilité de plus en plus fréquente des

populations et de l'interaction culturelle rapide dans le monde contemporain.

L'éducation est considérée comme le fondement essentiel du développement moderne. Toutefois, l'éducation ne peut jouer pleinement son rôle à cet égard si elle n'est pas de la plus haute qualité possible et si elle n'est pas pertinente par rapport au cadre de développement adopté par la société. La recherche de qualité peut jouer un rôle d'une importance cruciale dans l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'éducation. Dans ce contexte, les gouvernements doivent investir judicieusement dans la recherche. Les chercheurs eux-mêmes doivent, de leur côté, veiller à ce que leurs travaux de recherche aboutissent à des niveaux plus élevés de développement.

Enfin, il est nécessaire de jeter des ponts entre les chercheurs et les décideurs en rendant les travaux de recherche effectués disponibles et accessibles aux décideurs par la prise en compte des objectifs de développement en tant qu'objectifs légitimes de recherche, la promotion des opportunités offertes aux chercheurs et la mise de ressources accrues à leur disposition, et la mise en place de mécanismes de promotion du dialogue entre les chercheurs et les acteurs du développement. Le présent numéro du Bulletin est consacré à quelques aspects de la recherche dans le domaine de l'éducation et se veut l'amorce du dialogue visant à rapprocher les chercheurs s'intéressant au domaine de l'éducation et les décideurs dans ce domaine.

L'état de la recherche dans le domaine de l'éducation en Afrique subsaharienne

par Amare Asgedom, Maître de conférences et Directeur de l'Institut de recherche en éducation, de l'Université d'Addis Abeba, en Ethiopie

1. Quantité et qualité

La culture de la recherche est encore à ses débuts dans de nombreux pays africains. Le rendement de la recherche en Afrique est insuffisant par rapport à celui des autres régions en développement (ESAURP¹, 1995 : 21). Le programme de recherche des universités d'Afrique de l'Est et d'Afrique australe (ESAURP) a également signalé que le rendement de la recherche, en termes de publications évaluées au regard de la mention des noms des auteurs dans l'Index de reconnaissance scientifique (SCI), montre que l'impact est marginal. Pire encore, la scène de la recherche en Afrique subsaharienne était à l'époque dominée par trois pays : le Nigeria, le Kenya et le Soudan. Les publications dans ces trois pays représentaient près de 70% de toutes les publications scientifiques de la région (p.23). La situation a maintenant changé avec l'entrée en scène de l'Afrique du Sud.

En se basant sur les études de cas en Afrique de l'Est et en Afrique australe, Mwiria (1996 : 1-22) a identifié cinq types de recherches en éducation en Afrique. Il s'agit de :

- la recherche sur les diverses disciplines ;
- la recherche documentaire/bibliographique et statistique ;
- la recherche évaluative ;
- la recherche sur les politiques ;
- la recherche sur la recherche.

Ce dernier type de recherche qui n'est pas aussi courant que les autres, a toujours été d'un grand intérêt pour les chercheurs des universités. Selon Mwiria, le CRDI a fait entreprendre des recherches sur l'environnement de la recherche en éducation, les types de recherches et la diffusion des travaux de recherche.

Se référant à la méthodologie de la recherche, Mwiria (1996 : 9) a affirmé qu'elle est dominée par l'approche historique, les études de cas et l'analyse commentée. "Au niveau de l'analyse, seuls quelques chercheurs utilisent l'approche quantitative dans l'analyse des données. La majeure partie des travaux de recherche effectués en Afrique de l'Est et en Afrique australe sont essentiellement des analyses commentées", a-t-il déclaré.

¹ Programme de recherche des universités d'Afrique de l'Est et d'Afrique australe

SOMMAIRE

1. Recherche et prise de décisions dans le domaine de l'éducation

2. L'état de la recherche dans le domaine de l'éducation en Afrique subsaharienne

7. Mondialisation et recherche en éducation en Afrique

10. Mondialisation et recherche sur l'université de services en Afrique

12. Le fondement et l'état actuel de la recherche en éducation dans le domaine de l'environnement en Afrique

14. La gestion de l'assurance de la qualité dans les institutions d'enseignement supérieur : étude de cas en Afrique australe

20. En bref



Le bulletin de l'IIRCA est une publication trimestrielle paraissant en anglais et en français. Les articles publiés peuvent être reproduits, en prenant soin d'en indiquer la source. Pour les commentaires sur les articles et les demandes de renseignements sur l'IIRCA, bien vouloir adresser toute correspondance à :

La Rédaction Bulletin de l'IIRCA

B.P. 2305
Addis Abéba
Ethiopie
Afrique

Tél. (251) -1-557587/89

Fax : (251) -1-557585

E-mail : info@unesco-iicba.org

Site web : <http://www.unesco-iicba.org>

Namuddu ((1991 : 53) soutient fermement que la plupart des travaux de recherche effectués en Afrique de l'Est et en Afrique australe sont relativement de qualité modeste. Elle explique cette situation par des carences dans l'enseignement de la méthodologie de la recherche, qui affectent négativement tant la conduite de la recherche que la présentation des données collectées. Les principaux facteurs du contexte de l'éducation en Afrique sont : la mauvaise manière dont les cours de méthodologie de la recherche sont enseignés dans les cycles de licence, l'accès limité des chercheurs à la documentation utile et le manque de pertinence de la méthodologie de la recherche. Au nombre des autres facteurs mentionnés dans de nombreux pays africains, à quelques exceptions cependant, figurent également le manque d'opportunités appropriées pour l'évaluation des résultats de la recherche entre collègues et le problème de la commercialisation de ces résultats.

Une étude de cas sur la recherche en éducation en Ethiopie a aussi montré que la plupart des articles publiés dans les revues spécialisées sont surtout des études descriptives et non des analyses, et sont basés essentiellement sur les enquêtes et l'utilisation de sources secondaires de données (Amare, 2000 : 19-48). Les principales raisons qui expliquent cette situation sont le manque de ressources financières et autres ressources nécessaires telles que les équipements et les installations.

L'ESAURP (1995) a passé en revue l'état de la recherche dans la sous-région et est parvenu à la conclusion que la recherche en éducation est entravée par des facteurs tels que le manque de capacités (personnels scientifiques et ressources budgétaires), le niveau modeste de la demande sociale de travaux de recherche en éducation et l'inadéquation des structures.

Problèmes associés à la recherche en éducation

Tous les pays africains sont confrontés au problème de pénurie de personnels qualifiés dans le domaine de la recherche. Selon les estimations faites dans le rapport de l'ESAURP, chaque pays africain (en moyenne) compte moins de 10,000 personnes

formées dans le domaine scientifique et technique. C'est dire que le nombre des personnels scientifiques en Afrique est six fois moins élevé par rapport à celui des autres régions en développement (ESAURP, 1995 : 19). Il est de même 35 fois moins élevé par rapport à l'Europe, et 90 fois moins élevé par rapport à l'Amérique du Nord.

L'Association pour le développement de l'éducation en Afrique, dans son rapport sur l'interface entre la recherche en éducation et les politiques d'éducation en Afrique (ADEA, 1998), a indiqué qu'il y a un écart social entre les chercheurs et les décideurs. Cette conclusion a été tirée à l'issue de la réunion de la Commission de la recherche sur les politiques d'éducation en Afrique, organisée en 1998 au Cap (Afrique du Sud), sous le parrainage de l'ADEA², de l'ERNESA³ et de l'ERNWACA⁴.

La Commission s'est particulièrement intéressée à l'interaction entre les politiques et la recherche. Deux questions sont revenues avec insistance : "Dans quelle mesure les décideurs utilisent-ils les informations issues de la recherche ?" "Les résultats de la recherche sont-ils présentés de manière à contribuer aux politiques ?" La réponse à ces questions a conduit à un débat entre deux catégories de parties prenantes, à savoir : les décideurs et les chercheurs. Toutes ces deux catégories ont reconnu l'importance de la recherche pour orienter la prise des décisions dans le domaine de l'éducation, mais elles ont également exprimé les préoccupations suivantes (ADEA, 1998) :

- L'élaboration des politiques reste un processus orienté du sommet à la base et non de la base au sommet. Les chercheurs et d'autres parties prenantes ne sont pas associés à ce processus.
- La recherche sur les politiques reste rare et les capacités dans ce domaine sont faibles.
- Des facteurs limitatifs tels que les préoccupations des chercheurs au sujet de leur carrière peuvent conduire à une recherche "pervertie" qui se contenterait d'une analyse superficielle de l'environnement des politiques.
- Dans de nombreux pays, il y a souvent des conflits entre les universités et les

² Association pour le développement de l'éducation en Afrique

³ Réseau pour la recherche en éducation en Afrique de l'Est et en Afrique australe

⁴ Réseau pour la recherche en éducation en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale

gouvernements, ce qui entrave la libre circulation des idées sur les politiques.

- L'absence de démocratie au sein de la société et la mauvaise organisation des structures peuvent créer des frustrations pour les chercheurs et compromettre leurs relations avec les autorités politiques, entravant ainsi la diffusion effective des résultats de la recherche auprès des décideurs.

S'agissant des chercheurs, il a été souligné que :

- Les chercheurs ont tendance à identifier les problèmes plutôt que de les analyser de manière minutieuse, alors que les décideurs ont tendance à considérer les problèmes du point de vue socio-politique.
- Les chercheurs ont tendance à critiquer les politiques sans pour autant proposer des solutions viables.
- Les chercheurs ne basent pas leurs travaux sur le dialogue avec les décideurs.
- Les recommandations de la recherche ne sont pas clairement articulées en rôles appropriés et viables à jouer par les gouvernements et d'autres parties prenantes.
- La recherche ne fait pas l'objet d'un suivi de la part des chercheurs eux-mêmes.

S'agissant des décideurs, les membres du groupe chargé d'examiner cette question précise ont fait observer que :

- Les unités chargées de la planification et de la recherche dans les ministères manquent de capacités et de ressources.
- Les décideurs n'apprécient pas à leur juste valeur les efforts de recherche.
- Les décideurs adoptent souvent une approche de crise et ne font appel aux chercheurs qu'en cas de crise.
- Les décideurs utilisent la recherche à des fins bureaucratiques.
- Les décideurs ne sont pas disposés à participer à la gestion de la recherche.
- Les décideurs ne lisent pas les rapports sur les travaux de recherche (qui sont souvent longs).

Une étude de cas réalisée au Kenya a aussi montré qu'en dehors de son influence sur l'opinion publique, la recherche en éducation, dans une grande mesure, a peu d'impact sur la prise des décisions dans le domaine de l'éducation (SERI⁵, 1996 : 13).

Lors d'une conférence organisée par l'Institut de recherche en éducation de l'Université d'Addis Abeba, en Ethiopie, sur le thème : "Questions contemporaines associées à la recherche en éducation", Habtamu (2000 : 1-18) et Degarege (2000 : 19-42) ont soutenu qu'il y a un lien plutôt flou entre la recherche en éducation et la prise des décisions dans ce domaine en Ethiopie. Ils expliquent cette situation par la méfiance mutuelle entre les chercheurs et les responsables gouvernementaux.

Au cours de la même conférence, Amare (2000 : 44) a affirmé que les chercheurs s'intéressant au domaine de l'éducation en Ethiopie négligent la dimension politique de la recherche en éducation. Ils couvrent les aspects liés à la qualité et à l'efficacité de l'éducation dans les travaux, mais ignorent les aspects liés à l'équité et à l'accès qui sont pourtant au centre des préoccupations du Gouvernement éthiopien.

Structures institutionnelles

Les structures de recherche en éducation constituent des facteurs importants de promotion de la qualité et de la quantité des travaux de recherche dans le domaine de l'éducation. Ces structures peuvent être des structures nationales, régionales ou sous-régionales.

Citant Namuddu et Tapsoba (1991) et Chinapah (1990), Mwira (1996 : 4-5) a identifié les différents types d'institutions s'occupant de la recherche en Afrique de l'Est. Il s'agit des institutions suivantes :

1. les institutions académiques, y compris les universités nationales et les départementales de recherche ;
2. les unités de recherche et d'évaluation des ministères de l'Education ;
3. les organisations internationales et les organisations non gouvernementales (ONG) ;
4. les centres de recherche autonomes et les centres de recherche privés ;
5. les firmes de consultants.

⁵ Initiative de recherche en éducation dans le sud

La recherche en éducation en Afrique est effectuée, dans une grande mesure, par les institutions académiques. Cela est compréhensible dans la mesure où la recherche constitue l'une des missions des universités. En outre, les institutions académiques disposent de personnels scientifiques et techniques spécialisés. Elles ont également accès aux sources extérieures de financement telles que la coopération financée par SIDA/SAREC, NORAD, NUFU, USAID, etc.

Les unités de recherche et d'évaluation des ministères de l'Éducation comprennent des cellules chargées de la planification, de la conception des programmes et des examens nationaux. Elles s'occupent beaucoup plus de la collecte des données liées à leurs activités spécifiques. Toutefois, la qualité de la recherche entreprise par ces unités est limitée par les faibles capacités disponibles dans le domaine de la recherche scientifique. Ces unités ne sont pas toujours dotées de chercheurs spécialisés.

Les organisations non gouvernementales (ONG) et les organisations internationales telles que l'UNESCO, l'UNICEF, l'USAID, la Fondation allemande pour le développement international (DES), la SIDA/SAREC et le CRDI font entreprendre des recherches essentiellement sur des projets liés aux objectifs de développement.

Les chercheurs autonomes associent des personnes capables de mobiliser des fonds à titre individuel ou en tant que consultants.

Les firmes de consultants conduisent la recherche dans le cadre de contrats avec les donateurs ou avec les gouvernements respectifs. Ces firmes viennent de faire leur apparition sur la scène africaine et leurs capacités sont encore limitées.

Siby Tapsoba, ancien Directeur du Bureau régional du Centre de recherche sur le développement international (CRDI) pour l'Afrique de l'Ouest et l'Afrique centrale et président du Groupe de travail de l'ADEA sur la recherche en éducation et l'analyse des politiques (WGER/PA), a procédé à une analyse des réseaux de recherche en Afrique. Il a ainsi passé en revue les réseaux traditionnels tels que l'AUPELF-UREF⁶ dont l'objectif est de promouvoir les contacts entre les chercheurs des pays francophones par l'organisation de conférences et la publication

d'ouvrages et de bulletins d'information. Un autre exemple de réseau traditionnel est celui du NEIDA, le réseau de l'UNESCO pour l'innovation en éducation pour le développement de l'Afrique.

Les réseaux régionaux permanents tels que l'ERNWACA, l'ERNESA, le NOPRAG⁷ et l'AUA⁸ sont principalement chargés de recevoir les subventions pour appuyer la recherche et les mécanismes de gestion connexes.

Depuis la tenue de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur en 1998 à Paris, l'UNESCO/BREDA⁹ a organisé une série de réunions sous-régionales ou nationales et a recommandé la création de centres de recherche sur l'enseignement supérieur tels que le Centre national de ressources pédagogiques pour l'enseignement supérieur en Éthiopie (NPRCHE). Ce Centre national s'occupe de la formation des enseignants du supérieur (venant de toutes les universités du pays) dans le domaine des techniques endogènes dans l'enseignement supérieur. En outre, il participe à la conduite de la recherche en éducation, en particulier en ce qui concerne l'enseignement supérieur, dans le cadre du suivi de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur. Les principales sources de financement du Centre sont le gouvernement, les universités et les agences de coopération telles que NUFU.

Le Réseau africain pour l'innovation dans l'enseignement supérieur (ANIHE) a été créé par l'UNESCO/BREDA en avril 2000 en tant qu'organe du Réseau mondial des universités pour l'innovation (GUINI). Bien que ce réseau ait des objectifs multiples, y compris le suivi des déclarations, la coopération, la facilitation des forums tels que le Cadre d'action prioritaire de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, son rôle potentiel dans le lancement, la promotion et la diffusion de la recherche en éducation en Afrique peut être énorme.

L'Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique (IIRCA) qui a été inauguré en 1999, est une autre structure africaine présentant d'immenses potentialités dans la recherche en éducation. Cet institut est chargé de l'amélioration de la formation des enseignants, principalement par le biais de l'éducation à distance.

⁶ Association des universités partiellement ou entièrement de langue française - Réseau des universités de langue française

⁷ Groupe consultatif de la revue de recherche du nord

⁸ Association des universités africaines

⁹ Bureau régional de l'UNESCO pour l'Afrique

4. Recommandations

4.1 Importance des réseaux

Les réseaux permanents tels que l'ERNESA, l'ESAURP, l'ERNWACA, l'ANIHE, etc. peuvent servir de systèmes d'échange et de partage des expériences. La diffusion des efforts et des travaux de ces réseaux sur l'Internet permet aux chercheurs et aux décideurs d'y avoir accès et de les utiliser de manière optimale. La recherche en éducation en Afrique peut véritablement décoller grâce à l'utilisation des TIC, chaque réseau établissant des liens avec différentes formes d'éducation et diffusant les informations utiles sur l'Internet pour que les diverses parties prenantes dans la recherche en éducation puissent y accéder facilement. Les réseaux nationaux tels que le NPRCH d'Ethiopie sont aussi des institutions présentant des potentialités énormes dans la facilitation de la recherche en éducation au niveau national.

4.2 Priorités dans la recherche en éducation

Les questions les plus importantes en ce qui concerne la recherche en éducation pourraient être les questions de qualité, d'équité, d'efficacité et d'accès. Lorsque tous les chercheurs maîtrisent les facteurs classiques de qualité, les questions de pertinence et d'adaptation des technologies de l'information sont alors les domaines nécessitant un examen plus approfondi. La question de l'accès à l'enseignement supérieur en cette ère d'explosion des connaissances est d'actualité dans le domaine de la recherche. Dans un monde globalisé, les sources extérieures de financement doivent être explorées. La coopération nord-sud et sud-sud peut promouvoir la recherche en éducation en Afrique.

4.3 Environnement de la recherche

La fuite des cerveaux prive l'Afrique du personnel scientifique et de recherche de haut niveau dont elle a besoin. Il faudrait beaucoup de travaux de recherche pour étudier les voies et moyens de faire face à la situation. Grâce à des efforts plus soutenus, la fuite des cerveaux peut se transformer en gain de compétences. Il a été récemment établi qu'une des raisons de la fuite des cerveaux concerne l'absence d'un environnement propice à la recherche (ressources financières adéquates et reconnaissance par la société). Si les gouvernements africains

prennent conscience du problème et apprécient à sa juste valeur la recherche, ils peuvent inverser la tendance dans les mouvements du personnel scientifique.

Références bibliographiques

Amare Asgedom, 2000, "The State of Educational Research in Ethiopia". *The Ethiopian Journal of Education*. 20(2): 19-48

Chinapah, V. 1990, *Educational Research in Eastern and Southern Africa: An Inventory of Surveys and Studies*. Stockholm: SAREC.

ADEA 1998, *Association for the Development of Education in Africa*. Volume 10, Number 3, July-September.

Degarge, M. 2000, "Interfacing Educational Research with Policy in Ethiopia", in *Problems and Prospects*, in Amare Asgedom et al (eds).

ESAURP, 1995, *Research and Development in Eastern and Southern Africa*, Dar es Salaam: Tanzania Publishing House Ltd.

Habtamu, W. 2000, "The Loose Link between Education Research and Policy/Decision Making in Ethiopia: Some Observations", in Amare Asgedom et al (eds). *Proceedings of the National Conference On Current Issues of Educational Research in Ethiopia*.

Mwiria, K. 1996, "Educational Research Environment: The Eastern African Experience" in *A Report from Southern Educational Research Initiative, Educational Research in the South: An Initial Review Volume I, Africa*.

Mwiria, K. 1998, *Research's Role in Enhancing Educational Quality: The DSE Experience in Malawi, Zambia and Zimbabwe*, Bonn: Education, Social and Documentation Center (ZED).

Namuddu K. and Tapsoba, J.M.S. 1991, *Capacity Building in Educational Research and Policy Nairobi: IDRC*.

Maulte, G. and Young Man (eds), 1991, *Issues in the Future Development of Educational Research in the SADCC Region*.

SERI (1996), *Educational Research in the South, An Initial Review*, International Institute for Educational Planning, Paris.

UNESCO, 1992, *UNESCO Statistical Year Book*.

Mondialisation et recherche en éducation en Afrique

par Temechegn Engida, Maître de conférences,
Département des programmes et des institutions, Faculté d'éducation,
Université d'Addis Abeba

Mondialisation dans le contexte de l'éducation

La mondialisation qui est l'un des concepts en vogue à l'heure actuelle, est perçue différemment par de nombreuses personnes. Certaines personnes, à tort ou à raison, perçoivent la mondialisation comme une politique exclusivement commerciale à l'échelle mondiale. Une telle perception signifie que la politique du "tout marché", préconisée par la philosophie libérale, a envahi pratiquement tous les secteurs de l'activité humaine, y compris le secteur de l'éducation (Ndoye, 1997 : 80-81). Sur la base de cette conception de la mondialisation en tant que politique purement commerciale, l'on peut identifier trois conséquences sur le développement et l'éducation endogènes en Afrique :

- a) La première conséquence concerne les obstacles auxquels se heurtent les politiques d'éducation sur le continent du fait de l'application des critères de concurrence, de performance, de rendement et de rentabilité imposés par le marché mondial. Dans ces circonstances, les buts sociaux, culturels et humains de l'éducation sont assujettis à d'autres critères de nature économique.
- b) La deuxième conséquence concerne la privatisation qui est présentée comme une panacée. A cet égard, l'objectif est de privatiser tout, y compris l'éducation. En dernière analyse, l'Etat est déchargé de sa responsabilité de déterminer les programmes et, partant, les buts de l'éducation. Ndoye reconnaît qu'une telle tendance est dangereuse pour le progrès des sociétés africaines dans la mesure où elle intervient dans un environnement de marché caractérisé par l'hégémonie d'un modèle culturel, hégémonie liée à l'explosion des médias dans tous les secteurs de la société. Dans ces circonstances, c'est un modèle local qui domine et non la mondialisation d'un modèle composite.
- c) La troisième conséquence concerne la mondialisation de l'économie qui crée

actuellement un fossé encore plus grand entre le Nord et le Sud. Dans une telle société à deux niveaux, la priorité exclusive de l'Afrique est apparemment l'éducation de base. En d'autres termes, l'Afrique n'aura probablement pas son mot à dire dans la production des connaissances fondamentales ni dans l'invention de technologies de pointe.

Carton et Tawil (1997) placent la mondialisation dans un contexte plus large. Pour eux, la mondialisation est une série de phénomènes planétaires qui affectaient déjà la vie de nombreuses générations à travers le monde. La mondialisation peut ainsi être considérée comme une composante du patrimoine universel de l'humanité. McGinn (1997) partage ce point de vue. Pour lui, la mondialisation, en termes d'intégration économique ou de série de processus établissant des liens entre les sociétés, n'est pas un phénomène nouveau. Il reconnaît spécifiquement la création de systèmes éducatifs nationaux, d'abord en Europe puis aux Etats-Unis d'Amérique, comme le premier impact majeur de la mondialisation sur l'éducation.

Toutefois, Carton et Tawil (1997 : 20-21) tentent d'établir une différence entre les termes "universel", "à l'échelle mondiale" et " mondial" et leurs connotations respectives :

“Bien que le terme "universel" implique clairement la notion d'un ensemble, il s'applique généralement aux idées et valeurs. Par contre, l'expression "à l'échelle mondiale" se réfère plus directement à l'interconnexion entre les diverses régions du monde, comme dans le cas de la promotion du commerce mondial qui remonte au seizième siècle. Enfin, le terme "mondial" se réfère à l'idée d'une entité, qu'elle soit d'ordre économique ou d'ordre écologique.”

Les églises publient souvent des messages universels tandis que les Etats oeuvrent à la promotion des relations commerciales dans un

contexte international. Par ailleurs, soutient-on, l'association des termes "mondialisation" et "coopération" aide à clarifier les méthodes de fonctionnement de nombreuses firmes à l'heure actuelle.

Recherche en éducation en Afrique

Bien que certains travaux de recherche en éducation puissent être considérés comme relevant de la recherche fondamentale, la plupart de ces travaux relèvent de la recherche appliquée parce qu'ils visent à développer des généralisations sur les processus d'enseignement/apprentissage et les matériels didactiques. Dans le domaine des sciences du comportement, la recherche en éducation porte généralement sur l'élaboration et l'essai de théories sur le comportement des élèves dans un environnement d'apprentissage (Best et Kahn, 1999).

A l'instar des autres domaines de recherche, la recherche en éducation nécessite des ressources financières et une expertise substantielles. Dans le cas de l'Afrique, les principaux producteurs et consommateurs des études sur l'éducation sont de loin les agences de financement et d'assistance technique. Comme l'affirme Samoff (1997 : 251) : "Les études initiées, décidées et appuyées de l'extérieur sont nombreuses et couvrent divers domaines. Elles représentent actuellement la majeure partie des travaux de recherche effectués dans le domaine de l'éducation en Afrique". L'éducation en Afrique est caractérisée par le manque de fonds publics. Dans ces circonstances, la recherche en éducation est à peine financée par des fonds de source publique. Le recours aux sources extérieures pour financer l'innovation et le développement est donc devenu l'option majeure en Afrique.

Les manifestations, conséquences et problèmes associés à cette question du financement de la recherche sont multiples, selon Samoff (1999 : 257). Toutefois, les points les plus manifestes et les plus importants sont les suivants :

- insistance sur une perspective détachée et froide qui dévalue le rôle au niveau local ;
- déformation et limitation du discours sur l'éducation et le développement ;
- enracinement de mauvaises perceptions en leur accordant un statut officiel ;

- diffusion et promotion de conceptions théoriques et analytiques ;
- traitement de l'éducation essentiellement sur les plans technique et administratif ;
- mystification des connaissances et des relations de pouvoirs ;
- promotion de l'orthodoxie au détriment de l'esprit critique.

Les pays africains, en général, et les universités africaines, en particulier, ont un rendement modeste dans le domaine de la recherche par rapport aux autres régions du monde. Une enquête couvrant douze universités et réalisée au milieu des années 80 en Afrique de l'Est et en Afrique australe a également montré que 6% seulement de tous les travaux de recherche effectués dans divers domaines portaient sur l'éducation (Mohamedbhai, 1994). Entre autres choses, les principaux facteurs ci-après expliquent le rendement globalement modeste de la recherche dans les pays africains : fuite des cerveaux, manque d'engagement national et institutionnel en faveur du financement, sensibilisation inadéquate des chercheurs africains aux besoins réels de développement de leurs pays, orientation de la recherche en éducation en Afrique vers la réalisation des objectifs de publication plutôt que vers la satisfaction des besoins de développement.

D'une manière générale, deux secteurs s'intéressent à la recherche en éducation dans les pays africains : a) le personnel des universités et des instituts de recherche entreprend des travaux de recherche du genre couramment effectués à travers le monde ; b) les agences extérieures de financement et d'assistance technique font également entreprendre des travaux de recherche. Les deux secteurs présentent des différences dans la portée de la recherche, la disponibilité des fonds et le degré d'application immédiate. Toutefois, il convient de mentionner qu'il y a une faible interaction systématique entre les deux secteurs. Chaque secteur semble parfois ne pas être conscient ou tenir peu compte de l'autre. A cet égard, Samoff (1997 : 259) affirme ce qui suit :

“Bien que dans certaines circonstances, des études multiples sur un sujet de recherche particulier soient désirables, la disjonction entre les deux types de recherche en éducation dans l'Afrique contemporaine est probablement de nature à

réduire la qualité de l'analyse du secteur de l'éducation qui en résulte, à limiter son appropriation nationale et à entraver le renforcement des capacités.”

Si nous prenons en considération un cas spécifique dans un pays africain, nous avons par exemple l'étude menée par Amare (2000), en utilisant la technique d'analyse du contenu, sur les principales caractéristiques de 123 articles consacrés à la recherche en éducation et publiés dans la revue éthiopienne d'éducation entre 1967 et 1999. L'étude d'Amare (2000 : 44-45) a montré que la recherche en éducation en Ethiopie :

- couvre davantage les niveaux d'éducation du secondaire et du supérieur par rapport au primaire et au pré-primaire ;
- aborde davantage les questions de qualité et d'efficacité par rapport aux questions d'équité et d'accès ;
- utilise des techniques de recherche qui demandent moins de ressources financières, de temps et d'efforts, et privilégie une approche descriptive basée sur des données de source secondaire au détriment des données issues de l'expérimentation ;
- est caractérisée par la tendance marquée à l'éthiopianisation des chercheurs dans le domaine de l'éducation depuis les années 80 ;
- est également caractérisée par le faible niveau des efforts de coopération entre les chercheurs travaillant dans le domaine de l'éducation, ce qui suppose que les travaux de recherche effectués sont d'envergure limitée.

Compte tenu de ce qui précède, l'on peut conclure que la recherche en éducation en Afrique est encore à ses débuts et est influencée par de nombreux facteurs intimement liés.

Mondialisation et recherche en éducation en Afrique : le mot de la fin

Bien que le terme "mondialisation" soit difficile à circonscrire, il est important de noter que sa promotion a été assurée principalement par les agents économiques. La mondialisation économique est caractérisée par les innovations et changements technologiques dans les techniques de production. La

contribution effective des pays africains à l'édification collective d'un système mondial dépend de la capacité de leurs systèmes éducatifs à fournir une base pour la mondialisation des ressources culturelles endogènes (Carton et Tawil, 1997). Cette capacité dépend, à son tour et dans une large mesure, de l'engagement des chercheurs en éducation en Afrique à entreprendre des travaux de recherche de haute qualité et de nature originale, tenant dûment compte du contexte africain. Les chercheurs en éducation doivent examiner les modèles innovateurs et endogènes d'éducation et de formation.

Les universités africaines, en tant que centres de création et de transmission des connaissances ou centres de développement des aptitudes et de promotion de la recherche, devraient grandir et offrir un forum international de rencontres scientifiques, d'échange et de coopération (Niang, 1997). Il y a une vaste gamme de problèmes spécifiques à l'Afrique dans le domaine de l'éducation qu'il convient d'examiner minutieusement. Comme l'a souligné le Directeur général de l'UNESCO en 1991, "le plus grand défi à relever par chaque université africaine consiste à jouer un rôle de chef de file dans l'exploration de son environnement immédiat, sous toutes ses formes" (Mohamedbhai, 1994 : 27).

Il est nécessaire de promouvoir une plus grande collaboration entre les chercheurs en éducation des institutions d'enseignement supérieur et des secteurs de recherche financés par les donateurs. Une telle collaboration vise à "promouvoir, à une grande échelle la diffusion, la discussion et la critique des conclusions de la recherche, et à encourager l'accumulation des connaissances générées par différentes personnes dans différents milieux" (Samoff, 1999 : 259).

Enfin, il est important de noter que la mondialisation de l'économie offre d'énormes possibilités, mais qu'elle demande, en retour, des changements notables de comportement dans le domaine de la production et dans les politiques d'éducation et de formation. Ainsi, "les pays devront, individuellement, opérer des choix difficiles pour atteindre au même moment et dans le contexte d'une économie mondiale en pleine mutation rapide, les objectifs de compétitivité sur le plan international et de bien-être sur le plan national" (Haddad, 1997 : 40).

Références bibliographiques

Amare Asgedom (2000), "The State of Educational Research in Ethiopia", in *The Ethiopian Journal of Education*, XX, 2, 19-48.

Best, J.W. and J.V. Kahn (1999), *Research in Education* (7th ed.), New Delhi: Prentice-Hall.

Carton, M and S. Tawil (1997), "Introduction to the Open File", in *Prospects*, XXVII, 1, 19-25.

Haddad, W.D. (1997), "Globalization of the Economy: The Implications for Education and Skill Formation", in *Prospects*, XXVII, 1, 35-40.

McGinn, N. (1997), "The Impact of Globalization on National Educational Systems" in *Prospects*, XXVII, 1, 41-54.

Mohamedbhai, G.T.G. (1994), *The Emerging Role of African Universities in the Development of Science and Technology*, Accra: AKC (Ghana) Ltd.

Ndoye, M. (1997), "Globalization, Endogenous Development and Education in Africa", in *Prospects*, XXVII, 1, 79-84.

Niang, S. (1997), "African Universities and Globalization" in *Proceedings of the African Regional Consultation Preparatory to the World Conference on Higher Education*, Dakar: UNESCO Regional Office.

Samoff, J. (1999), "Education Sector Analysis in Africa: Limited National Control and even Less National Ownership" in *International Journal of Educational Development*, 19, 249-272.

Mondialisation et recherche sur l'université de services en Afrique

*par Arild Tjeldvoll, Professeur, Institut de recherche en éducation,
Université d'Oslo, en Norvège, et
Anne Welle-Strand, Maître de conférences,
Ecole de gestion de Norvège*

A l'échelle mondiale, l'enseignement supérieur semble connaître une transition rapide. L'université n'est plus la seule institution chargée de la création des connaissances et de l'éducation au niveau du supérieur. Les partenaires de l'extérieur de l'université ont jugé utile d'encourager d'autres institutions du supérieur (par exemple les instituts de recherche, les établissements intermédiaires et les grandes écoles) à s'intéresser aux produits de l'éducation traditionnellement réservés à l'université. De plus en plus d'organisations définissent elles-mêmes leurs besoins en éducation et élaborent leurs propres processus d'apprentissage, ou alors adoptent les programmes de formation spécifique offerts par certaines institutions, programmes qui leur semblent les plus pertinents.

En outre, l'université semble obligée de s'orienter davantage vers la mise au point de produits et de tenir de plus en plus compte des coûts, étant donné que les gouvernements répugnent à accompagner l'augmentation du nombre des étudiants par une allocation conséquente des ressources financières. L'assurance de la qualité des produits de l'éducation et de la recherche constitue, dans ces circonstances, un énorme défi. Avec

l'augmentation massive des inscriptions dans les institutions d'enseignement supérieur, la valeur économique considérablement accrue accordée aux résultats de ces institutions, les demandes de plus en plus diversifiées qui leur sont faites et les importants changements institutionnels qui leur sont apportés, il y a plusieurs raisons académiques et pragmatiques qui expliquent le caractère vital de l'amélioration des connaissances et de la compréhension des changements qui s'opèrent.

Ainsi, les études portant sur les changements institutionnels au niveau du supérieur doivent avoir pour point de départ les problèmes perçus dans l'environnement de l'université. De même, la compréhension de la nature du changement dans le secteur de l'enseignement supérieur aux niveaux local, régional et national, par exemple le changement d'appellation d'un certain nombre d'établissements d'enseignement technique, professionnel et commercial pour leur donner un statut d'établissement d'enseignement supérieur, est cruciale pour interpréter les changements relatifs, en particulier les changements portant sur le statut, la nature et la position des disciplines académiques traditionnelles, d'un côté, et des diverses disciplines

techniques ou professionnelles, de l'autre, dans le contexte de ce que l'on appelle l'économie fondée sur les connaissances.

Besoins de l'Afrique dans le domaine de la recherche et universités africaines

La recherche sur le développement des universités peut revêtir une importance particulière pour les politiques régissant les universités. Les études portant sur le développement des universités doivent normalement permettre aux institutions africaines de comparer leur propre niveau de développement à celui des autres institutions de leur pays et d'ailleurs sur la base des questions suivantes :

- les implications de l'éducation et de la formation en Afrique en tant que région géographique et culturelle ;
- les traditions africaines en matière de connaissances, y compris l'identité africaine ;
- les modèles africains de développement social, économique et technologique ;
- la place de l'éducation et de la recherche dans le supérieur en Afrique sur la scène internationale et mondiale ;
- la mise en place d'une banque africaine de données sur les services que les universités africaines peuvent offrir aux usagers des secteurs public et privé aux niveaux national, régional et continental.

Ces besoins peuvent être transformés comme suit en objectifs à réaliser par un programme de recherche sur l'enseignement supérieur en Afrique :

- analyser et comprendre la nature des structures changeantes des institutions d'enseignement supérieur en Afrique ;
- évaluer et comprendre les potentialités et la contribution effective de l'enseignement supérieur à la compétence de l'Afrique, socialement et économiquement, aux niveaux local, régional et international ;
- analyser et comprendre la diversité des mécanismes par lesquels l'enseignement supérieur contribue à son environnement local et mondial ;
- analyser la contribution (en termes d'argent, de coopération et d'attitudes) de l'environnement à l'enseignement supérieur.

Pour réaliser ces objectifs, des changements dans l'environnement (le contexte) de l'université, en termes de changements dans les attentes concernant les services d'éducation et de recherche assurés par l'université. En outre, les effets des nouvelles attentes externes sur l'interprétation, par l'université, de sa propre raison d'être (justification de mission), avec éventuellement des changements dans ses activités de production et ses résultats (services au public et à l'industrie) méritent d'être examinés. Enfin, les tentatives de l'université visant à opérer sa propre mutation en une organisation (développement stratégique) méritent de faire l'objet d'une investigation.

Thèmes de recherche

Cinq thèmes spécifiques sont envisagés pour fournir les informations nécessaires pour un éclairage sur le contexte des universités africaines, et pour créer de nouvelles connaissances sur la manière dont les universités réagissent à un contexte modifié en termes de production, de résultats, de profils et de tentatives de promotion du développement. Le dénominateur commun aux cinq thèmes est la nécessité d'étudier l'ampleur des changements au sein des institutions, dans le cadre de chaque thème, de même que l'orientation de ces changements. Le niveau des changements au sein d'une même université et par rapport aux autres universités mérite également d'être examiné, dans le cadre de chaque thème. Les connaissances cumulées sur cette question devraient contribuer considérablement à l'élaboration d'une théorie sur la capacité des universités à s'orienter vers la fourniture de services dans le contexte de la mondialisation. Les cinq thèmes de recherche envisagés sont les suivants :

1. Qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les universités africaines.
2. Impact régional de l'expertise professionnelle des universités.
3. Gouvernance, gestion et financement de l'université.
4. Les TIC dans la restructuration de l'apprentissage et de l'organisation à l'université.
5. Evaluation et assurance de la qualité à l'université.

Le fondement et l'état actuel de la recherche en éducation dans le domaine de l'environnement en Afrique

par Aklilu Dalelo, Docteur d'Etat,
Institut de l'éducation en géographie, Université de Flensburg, en Allemagne

1. Introduction

La première tentative de définition de l'éducation dans le domaine de l'environnement a été faite en 1970 lors de l'Atelier international sur l'éducation dans le domaine de l'environnement tenu dans l'Etat du Nevada, aux Etats-Unis d'Amérique (Filho, 1996). Toutefois, une attention particulière a été accordée à cette question, à la suite des recommandations de la conférence intergouvernementale sur l'éducation dans le domaine de l'environnement convoquée en 1977 à Tbilisi (Blum, 1988). Depuis lors, l'éducation dans le domaine de l'environnement bénéficie d'une grande attention de la part des chercheurs, des hommes politiques et des groupes de pression, notamment dans les pays développés.

Plusieurs études ont été réalisées pour examiner la place des questions liées à l'environnement dans les programmes d'enseignement des écoles et des institutions d'enseignement supérieur, et pour tester le niveau de sensibilisation, les attitudes et le comportement des élèves et des étudiants vis-à-vis des problèmes écologiques contemporains. Comme mentionné ci-dessus, la plupart de ces études ont été réalisées dans les régions fortement industrialisées du monde et sont donc axées principalement sur les questions d'environnement qui préoccupent davantage les pays de ces régions. Les problèmes tels que le réchauffement de la planète, la pollution atmosphérique, les pluies acides et la réduction de la couche d'ozone sont plus fréquemment abordés. Le présent article tente de donner brièvement compte du fondement et de l'état actuel de la recherche en éducation dans le domaine de l'environnement en Afrique.

2. Un appel important

Dès 1961, il a été vivement recommandé que les écoles africaines tiennent davantage compte de leur environnement (Dyasi, 1980). Les Ministres de l'Éducation qui ont participé à la Conférence d'Addis Abeba sur le développement de l'éducation en

Afrique, ont souligné le fait que les objectifs d'éducation en Afrique sont encore étroitement liés aux objectifs fixés par l'administration coloniale. L'interaction avec l'environnement est donc davantage axée sur l'exploitation que sur l'appui mutuel. En conséquence, les Ministres ont lancé un appel aux autorités africaines de l'éducation pour qu'elles révisent et réforment le contenu de l'éducation "afin de tenir compte de l'environnement africain, de l'épanouissement des enfants, de l'héritage culturel et des exigences des progrès technologiques et du développement économique, en particulier les exigences de l'industrialisation" (Dyasi, 1980 : 25).

3. SEPA et ASSP : fondements de l'éducation dans le domaine de l'environnement en Afrique

En réponse à cet appel, un programme de promotion de l'éducation dans le domaine scientifique, appelé Programme de sciences primaires en Afrique (APSP) a été lancé en 1961 et est devenu, en 1970, le Programme d'éducation dans le domaine des sciences en Afrique (SEPA). Le SEPA visait, entre autres, à jouer un rôle de chef de file dans la génération d'idées, de programmes et d'approches en éducation répondant aux besoins de l'Afrique. L'objectif fondamental des projets du SEPA était de développer les connaissances et les attitudes des enfants vis-à-vis de l'environnement dans le contexte des valeurs sociales. Pour accélérer la réalisation de cet objectif, des guides des enseignants, des ouvrages de fond, des manuels, des livres de lecture pour enfants et des monographies ont été mis au point (Dyasi, 1980).

Le programme homologue du SEPA était le Programme d'études sociales en Afrique (ASSP), lancé à la fin des années 60 et visant principalement l'africanisation des programmes d'enseignement des sciences sociales (Shofthaler, 1984). L'objectif de l'ASSP était de promouvoir "la prise de conscience et la compréhension de l'évolution de l'environnement

social et physique dans son ensemble, ses ressources naturelles, culturelles, spirituelles et d'origine humaine, de même que l'utilisation judicieuse et la conservation de ces ressources en faveur du développement" (Adewole, 1979, cité par Shofthaler, 1984 : 34). L'une des principales orientations de l'ASSP était de permettre aux élèves de porter des jugements judicieux et de prendre des décisions appropriées sur leur environnement. L'ASSP accordait également une attention particulière à la production des ouvrages aux niveaux local et national.

A la suite des divers débats sur le rôle, les objectifs et le contenu de l'éducation dans le domaine de l'environnement dans des instances internationales, le SEPA et l'ASSP ont finalement concentré leurs efforts sur l'éducation dans le domaine de l'environnement par l'élaboration de matériels didactiques et de programmes dans ce domaine (Shofthaler, 1984).

4. Evolution récente de la situation de l'éducation dans le domaine de l'environnement

En 1979, un atelier sur "l'éducation dans le domaine de l'environnement dans les programmes scolaires" a été organisé à Lusaka par l'Organisation africaine des programmes scolaires et le Programme des Nations unies pour l'environnement (Shofthaler, 1984). Cet atelier devait être crucial pour l'évaluation des progrès réalisés dans l'éducation dans le domaine de l'environnement en Afrique, et des problèmes entravant la réalisation des objectifs de ce type d'éducation. Les rapports des pays indiquaient que plus de la moitié des pays participants n'avaient pas de programme formel pour l'éducation dans le domaine de l'environnement, mais plutôt de simples recommandations des autorités centrales pour qu'une plus grande attention soit accordée aux problèmes de l'environnement dans la salle de classe.

Un autre atelier s'est tenu en 1992 au Kenya pour évaluer les progrès réalisés et les problèmes rencontrés dans l'éducation dans le domaine de l'environnement en Afrique de l'Est (Lindhe, 1992). Les pays participants étaient l'Ethiopie, le Kenya, la Tanzanie, l'Ouganda et la Zambie. L'atelier a évalué la situation de l'éducation dans le domaine de l'environnement aux niveaux du primaire et du secondaire. Les rapports des pays indiquaient que les

questions abordées étaient très similaires. Les problèmes liés à la détérioration des sols étaient au centre des préoccupations dans tous les pays. A l'exception de la Tanzanie, tous les autres pays avaient défini et intégré l'éducation dans le domaine de l'environnement à l'école primaire. Deux pays seulement (le Kenya et la Zambie) avaient intégré l'éducation dans le domaine de l'environnement au niveau du secondaire. Toutefois, il convient de souligner que les composantes de l'éducation dans le domaine de l'environnement sont intégrées, d'une façon ou d'une autre, à tous les niveaux du système éducatif et dans tous les pays.

Références bibliographiques

- Aklilu Dalelo (1998) : Educators' Views about the Use and Protection of Natural Resources in Ethiopia: The Case of Teachers and School Administrators, in *Ethiopian Journal of Education*, Vol. 18, No.2, 1998, 41-61
- Aklilu Dalelo (1999): The State of the Environment in Ethiopia and the Introduction of Environmental Education, in *International Journal of Environmental Education and Information*, Vol. 18, No.4, 1999, 295-308
- Assefa Hailemariam and Yohannes Kinfu (1995): The Status of Population and Environmental Education in Ethiopia: A Review of the Curricula. In Aklilu Kidanu (ed.): *Proceedings of a Workshop on Integration of Population, Environment Equitable and Sustainable Development Issues into the Curriculum of the Demographic Training and Research*, Centre of the Institute of Development Research at Addis Ababa University, April 18-19, 1995, Addis Ababa
- Bakobi, B.L.M. et al. (1992) : Tanzania in Perspective : Environmental Education and Public Awareness, in Lindhe, V. et al. (eds.): *Environmental Education: Experiences and Suggestions - Report from a Regional Workshop*, Nyeri, Kenya, 4-10 October, 1992
- Blum, A. (1980): Environmental Science Education Program in and outside the United States, in *International Review of Education*, XXIX, 465-483
- Bude, U. (ed.) (1992): *Culture and Environment in Primary Education: The Demands of the Curriculum and the Practice in Schools in Sub-Saharan Africa*, Bonn

- Dyasi, H.M. (1980): Some Environmental Activities in Africa, in *The Journal of Environmental Education*, Vol. 12, No.2, 24-28
- EL Zubeir, Z. (1992): Intermediate Level Environmental Education in Sudan: a Proposal for a New Programme, in *International Journal of Environmental Education and Information*, Vol. 11, No.2, 93-110
- Filho, W.L. (1996): An Overview of the Current Trends in European Environmental Education, in *The Journal of Environment Education*, Vol.28, No.1, 5-10
- Fitzgerald, M. (1990): Education for Sustainable Development: Decision-Making for Environmental Education in Ethiopia, in *International Journal of Education Development*, Vol.10, No.4, 289-302
- Getachew Asrat (1995): Environmental Education and Public Relations Services of the National Environmental Protection Authority (NEPA), in Gronvall, M. and Rimmerfors, P. (eds.): Report: *National Environmental Education Workshop*, Nazareth, Ethiopia, 18-22 September, 1995
- Huk, G. (1993): UNESCO's Environmental Education Efforts in Tanzania Context. In Mitter, W. and Schafer, U. (eds.): *Upheaval and Change in Education*. - Papers Presented by the Members of the German Institute at the VIIIth World Congress of Comparative Education, "Education, Democracy and Development", Prague, July 8-14, 1992
- Lindhe, V. et al. (1992) : Environmental Education : Experiences and Suggestions - *Report from a Regional Workshop*, Nyeri, Kenya, 4-10 October, 1992
- Mansaray, A. and Ajiboye, J.O. (1997): Environmental Education and Nigerian Students' Knowledge, Attitudes and Practices (KAP): Implications for Curriculum Development, Vol.16, No.3, 317-324
- O'donoghue, R.B. and McNaught, C. (1991): Environmental Education: The Development of a Curriculum Through Grassroots' Reconstructive Action, in *International Journal of Science Education*, Vol.13, No.4, 391-404
- Schofthaler, T. (1984): Environmental Education in Africa: Prospect of Schools Adapting to Their Surroundings, in *Education: A Biannual Collection of Recent German Contributions to the Field of Educational Research*. edited by the Institute for Scientific Co-operation, Tubingen, Vol.29, 33-49

La gestion de l'assurance de la qualité dans les institutions d'enseignement supérieur : études de cas en Afrique Australe

par Dominic Milazi, Professur, Faculté des sciences humaines, Université de North West Mafikeng, en Afrique du Sud

Le présent article est consacré à la question de l'assurance de la qualité et à un examen de la pratique internationale dans ce domaine. Une attention particulière est accordée aux institutions ou unités administratives chargées de la gestion de l'assurance de la qualité, et à la participation à l'évaluation des programmes d'assurance de la qualité, les principales méthodes utilisées, les principales activités d'assurance de la qualité et les objectifs visés par ces activités. Comme cela sera démontré par la suite, la préoccupation fondamentale concerne la gestion de l'assurance de la qualité aux niveaux national et institutionnel par les institutions académiques et non par les services administratifs ou non académiques. Pour le cadre conceptuel sur cette question, nous nous inspirerons des travaux de Grant

Harman sur la gestion de l'assurance de la qualité et la pratique internationale dans ce domaine (1998 : 345-346).

Responsabilité administrative

La responsabilité administrative est un des éléments du cadre conceptuel proposé par Harman. Il convient de noter à cet égard qu'il y a un certain nombre de modèles de responsabilité administrative dans la gestion de l'assurance de la qualité aux niveaux national et institutionnel. Au niveau national, la tendance la plus courante est de confier cette responsabilité à une unité ou une institution spécialisée créée par le gouvernement, avec pour mandat de procéder au processus d'évaluation, de mettre au point des méthodes appropriées

d'évaluation des programmes académiques, d'inspirer et de guider les institutions dans les domaines de la qualité et des évaluations, et de recueillir des informations sur les expériences nationales et internationales.

Dans certains cas, cependant, la responsabilité de la gestion de l'assurance de la qualité est confiée à une institution centrale chargée de la coordination de l'enseignement supérieur, soit le ministère de l'Education, soit le ministère de l'Enseignement supérieur. Dans d'autres cas, une institution spécialisée dans l'assurance de la qualité est mise en place, sous la tutelle de l'institution centrale chargée de l'enseignement supérieur. A cet égard, il y a lieu de citer l'exemple de l'Afrique du Sud où le Comité d'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur est un organe subsidiaire de la Commission de l'enseignement supérieur.

Dans un petit nombre de pays, la responsabilité des différents aspects de l'assurance de la qualité au niveau national est confiée à une institution mise sur pied par les institutions d'enseignement supérieur elles-mêmes. C'est le cas aux Pays-Bas, en Italie et en Nouvelle-Zélande où les principaux programmes d'assurance de la qualité sont mis en œuvre par des institutions mises en place par l'association des universités. A cet égard, l'entente est qu'en contrepartie d'un plus haut niveau d'autonomie financière et gestionnaire, les institutions d'enseignement supérieur doivent offrir une éducation de qualité.

Participation au programme

La participation au programme constitue le deuxième élément du cadre conceptuel. Il convient de mentionner ici qu'un aspect important des systèmes d'assurance de la qualité est la question de savoir si la participation à ces systèmes est facultative ou obligatoire. Beaucoup de pays, dans un premier temps, ont procédé à des audits institutionnels sur une base volontaire. Toutefois, la participation est généralement obligatoire dans le cadre des évaluations nationales. Même lorsque la participation aux évaluations institutionnelles est facultative, des pressions morales et professionnelles fortes sont souvent exercées pour une plus grande participation.

Méthodes

Le troisième élément du cadre conceptuel a trait aux méthodes utilisées dans les évaluations de l'assurance de la qualité. Ces méthodes varient considérablement, mais la plupart sont axées sur une approche ou une combinaison d'un nombre limité d'approches dont les plus importantes sont l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs au sein d'un groupe d'experts, généralement avec la participation au moins d'un membre "extérieur" au groupe, l'utilisation des informations statistiques pertinentes et des indicateurs de performance et des résultats des enquêtes effectuées auprès des groupes clés tels que les étudiants, les diplômés et les employeurs.

Le processus global d'évaluation est moins difficile lorsque l'accent est mis sur l'auto-évaluation. Par ailleurs, l'expérience montre qu'il est utile de combiner l'auto-évaluation avec quelques éléments de l'évaluation externe par les pairs, en particulier pour veiller à ce que l'évaluation soit plus crédible et qu'il y ait une perspective de l'extérieur. Ceci nous amène à un aspect important du cadre conceptuel qui a trait à la notion même d'assurance de la qualité.

Notion d'assurance de la qualité

Au niveau national, les formes les plus courantes d'évaluation sont les évaluations "horizontales" des disciplines et les évaluations "verticales" des institutions. L'évaluation des disciplines est généralement effectuée par des groupes d'experts qui procèdent à des visites sur le terrain et à des analyses de l'information documentaire dont la majeure partie est généralement produite par les unités académiques faisant l'objet de l'évaluation. Certaines évaluations de disciplines concentrent leurs efforts uniquement sur l'enseignement, et d'autres uniquement sur la recherche, et d'autres encore à la fois à l'enseignement et à la recherche. En général, les évaluations de disciplines aboutissent à la soumission de rapports contenant souvent des commentaires détaillés sur les activités de chaque faculté ou département évalué.

Les évaluations institutionnelles comprennent des audits académiques des processus et résultats de l'assurance de la qualité, ainsi que des évaluations plus approfondies et complètes. La

pratique internationale en matière d'audits académiques institutionnels a été considérablement influencée par une méthode mise au point au Royaume-Uni il y a une décennie. Dans le cadre de cette méthode, l'accent est mis sur la méta-évaluation des mécanismes et approches de gestion de l'assurance de la qualité, plutôt que sur l'évaluation de la qualité réalisée.

Il existe un lien étroit entre la notion même d'assurance de la qualité et les objectifs de cette notion. Cet élément du cadre conceptuel est brièvement présenté ci-dessous.

Objectifs

Les programmes d'assurance de la qualité visent souvent la réalisation de divers objectifs, mais en général l'objectif fondamental est une combinaison de l'obligation de rendre compte au public et des exigences d'amélioration et de renouveau. Dans certains cas, il y a un écart entre les objectifs énoncés et les véritables objectifs des programmes. Un certain nombre d'auteurs ont indiqué qu'il y a souvent une tension entre les objectifs visant l'obligation de rendre compte et ceux visant l'amélioration (Harman, 1996). L'institution concernée doit exercer un certain nombre de fonctions, y compris à la fois l'amélioration et le contrôle de la qualité, mais jusqu'à ce jour, elle accorde clairement la priorité à l'appui et au renforcement des activités.

Après la présentation de la pratique internationale dans l'assurance de la qualité (AQ), la section suivante tente de discuter de l'étude de cas en termes de variables prises en compte dans l'évaluation elle-même.

La discussion suivante qui porte sur l'exigence du Cadre national des qualifications (NQF) et de l'Autorité sud-africaine des qualifications (SAQA), aide à conceptualiser l'opération d'assurance de la qualité qui est au centre de l'étude de cas.

Le Cadre national des qualifications (NQF), l'Autorité sud-africaine des qualifications (SAQA) et l'assurance de la qualité

Ces mécanismes sont conformes aux principales orientations du récent livre blanc sud-africain sur l'enseignement supérieur. Tous

consacrent le principe d'un cadre commun des qualifications pour toutes les catégories de qualifications du système de l'enseignement supérieur. Un bref examen de ces mécanismes fait ressortir les principaux éléments : tout d'abord, un cadre unique des qualifications a été mis en place pour toutes les qualifications dans le supérieur, par le biais du Cadre national des qualifications. Ce cadre couvre le niveau intermédiaire des qualifications du système des qualifications s'étalant sur plusieurs années et consiste en une série graduée de qualifications.

Le concept de Cadre national des qualifications est une émanation du monde du travail et vise à améliorer la mise en valeur des ressources humaines, avec souvent un accent particulier sur les inégalités aux lieux de travail, y compris les opportunités dans le domaine de l'éducation et de la formation. Mais des vues cruciales sont également exprimées à ce sujet. Les institutions d'enseignement supérieur estiment qu'il y a un glissement possible vers le professionnalisme et une uniformisation non souhaitable du fait de l'application des exigences et prescriptions du cadre. Il y a également des craintes que des cadres rigides aient un impact négatif sur la diversité requise des programmes d'enseignement supérieur. Les caractéristiques des cadres proposés, en particulier les résultats attendus, sont perçues comme étant manifestement réductionnistes et behavioristes, et souvent opposées aux buts et au génie des universités en particulier.

Un autre élément clé est l'émergence d'un modèle pour le "système de reconnaissance des qualifications" du pays à la suite de la mise en place du Cadre national des qualifications. L'émergence de ce modèle a non seulement conforté la position des universités, mais aussi celle des "technikon" (universités techniques). Grâce au système d'enregistrement de la SAQA, il est possible d'enregistrer et d'inventorier toutes les qualifications décernées par toutes les institutions. Les qualifications qui semblent n'avoir pas obtenu une approbation préalable au niveau national, par exemple les qualifications des universités des anciens "bantoustans", ont été examinées et classées sur la base de leur "conformité" avec les qualifications approuvées correspondantes. Les qualifications non conformes et les qualifications non approuvées au niveau national sont portées à l'attention du Conseil de l'enseignement supérieur, pour approbation en tant que qualifications complètement nouvelles.

Il convient de noter en passant que depuis l'établissement du rapport du Conseil national de l'enseignement supérieur, une distinction claire est faite entre les qualifications qui sont enregistrées auprès du Cadre national des qualifications en tant que "normes de qualification" à proprement parler, d'un côté, et les programmes de formation qui sont des institutions accréditées pour décerner des qualifications aux apprenants remplissant ou excédant les conditions requises pour les normes de qualifications pertinentes enregistrées, de l'autre.

Assurance de la qualité dans les institutions sud-africaines

Le programme sud-africain d'assurance de la qualité considère l'obligation de rendre compte comme l'une des exigences majeures, mais il vise également la réalisation des objectifs d'amélioration de la qualité et de renouveau. En outre, il présente certains avantages aux niveaux des institutions et des systèmes éducatifs, tel que cela ressort des discussions ci-dessous sur l'assurance de la qualité dans le pays. Mais il convient tout d'abord de réexaminer la notion de qualité et les structures d'assurance de la qualité.

La notion de qualité

Le produit offert dans les universités est le résultat de l'apprentissage ou la qualification. Il vise à satisfaire ou à répondre aux besoins d'un usager. En d'autres termes, il vise la conformité au besoin et la conformité du produit. La qualité du produit, la qualité du service et l'assurance de la qualité sont des questions couvertes dans la production de la qualification.

Politiques régissant l'enseignement supérieur et assurance de la qualité

Les institutions d'enseignement supérieur doivent procéder à des auto-évaluations institutionnelles productives aux niveaux des programmes et des institutions. L'Unité de promotion de la qualité de l'Association des recteurs des universités d'Afrique du Sud (SAUVCA) conduit le processus devant fournir la base de la validation des programmes et des qualifications dans les systèmes d'enseignement supérieur.

La loi sur l'enseignement supérieur stipule que la coordination de l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur sera assurée par un Comité sur la qualité dans l'enseignement supérieur créé en tant que comité permanent du Conseil de l'enseignement supérieur. Le Comité sur la qualité dans l'enseignement supérieur est enregistré auprès de l'Autorité sud-africaine des qualifications (SAQA). Ses fonctions sont, entre autres :

- la tenue de consultations avec les institutions d'enseignement supérieur ;
- l'élaboration d'une notion formatrice de la qualité, avec un accent particulier sur l'amélioration et le développement, plutôt que sur des mesures punitives ;
- la production d'une combinaison d'auto-évaluation institutionnelle et d'une évaluation externe indépendante.

Validation

La validation ou la reconnaissance du programme d'une institution est un mécanisme bien connu d'assurance de la qualité. Elle commence souvent par un processus d'auto-évaluation par l'institution ou l'unité sollicitant la validation et entraîne la mise au point d'une documentation extensive avec des informations détaillées sur les objectifs, les ressources, les installations et les mécanismes d'évaluation interne, de même que l'évaluation des réalisations obtenues par rapport aux objectifs visés. Sur la base de normes prédéterminées concernant la question de savoir si l'institution ou le programme concerné répond aux critères établis, une équipe d'évaluateurs externes effectue une visite sur place et une décision finale est souvent prise sur la validation par un organisme étatique ou un organisme national placé sous le contrôle de la profession concernée.

Auto-évaluation

Par ailleurs, l'assurance de la qualité est effectuée soit au niveau institutionnel, soit au niveau du programme ou de la discipline. Le processus idéal du contrôle de l'assurance de la qualité est cyclique et intervient après une période déterminée. L'auto-évaluation à des fins internes est entreprise, de manière idéale, sur une base annuelle, tandis que les évaluations externes devraient se faire tous les trois à cinq ans. Une équipe d'auto-évaluation est constituée au niveau de la faculté ou du département ou encore du

programme. L'équipe est composée de représentants du corps enseignant, des étudiants et de l'administration. L'équipe doit être assez restreinte pour bien fonctionner, sous la conduite d'un chef d'équipe nommé.

Audits académiques

L'audit académique partage de nombreuses caractéristiques avec son homologue, l'audit financier. Son objectif fondamental s'inspire de l'origine même du terme "audit" (du mot "audio" qui signifie : j'entends/j'écoute) et se définit dans le cadre d'un processus de consultation et de dialogue. Le vérificateur cherche à obtenir des explications auprès des membres de l'institution concernée sur la conduite des affaires et s'efforce de structurer ces explications de manière ordonnée, systématique et complète. Quand des anomalies sont signalées, des éclaircissements sont sollicités. On obtient ainsi un "instantané" des opérations de cette institution sur une période donnée.

Un audit académique est une entreprise essentiellement humaine, avec toutes les possibilités d'imperfection d'une telle entreprise. Toutefois, son succès est garanti lorsqu'un éclairage est fait sur le processus complexe de mise en œuvre d'un programme académique et lorsque l'audit permet d'identifier les domaines présentant des opportunités d'amélioration.

Le présent audit académique est axé sur le processus de "triangulation" de ce que l'on appelle "évaluation d'éclairage". Cet audit comporte des tentatives de "triangulation" de l'information sur la base de trois des cinq sources (statistiques, idées émanant de la direction, du corps enseignant, du personnel administratif et des étudiants) pour chaque tentative. Il vise également l'utilisation de trois instruments de recherche dans le processus de "triangulation" (interviews, questionnaires et observations).

Evaluation de la qualité

La question de l'évaluation de la qualité est également importante. Elle suppose un élément d'assurance de la qualité et en même temps un élément d'évaluation de la qualité. Le processus d'évaluation de la qualité est utilisé, entre autres, par les institutions d'enseignement supérieur et les autorités chargées des qualifications qui peuvent nécessiter des ressources financières de la part du gouvernement, une reconnaissance, etc. pour

l'assurance de la qualité par un processus reconnu de validation de la qualité. La solidité de ce processus est reconnue par l'autorité réglementaire suprême qui doit faire preuve d'impartialité et qui est la SAQA.

Conclusion

Jusque là, nous avons examiné la question de l'assurance de la qualité dans le contexte des institutions d'enseignement supérieur d'Afrique du Sud.

Nous pouvons maintenant conclure par des affirmations qui récapitulent le système transformé d'enseignement supérieur en Afrique du Sud, qui utilise une approche intégrée à l'éducation et à la formation par le biais des politiques régissant le NQF et la SAQA.

La première affirmation concerne la nouvelle approche à la conception et à la mise en œuvre du programme. Le nouveau contexte aligné sur le NQF nécessite un nouveau modèle de pratique de l'enseignement supérieur. A titre d'exemple, les universitaires devront maintenant rendre explicites les résultats attendus de l'apprentissage et les critères d'évaluation, et les soumettre à l'examen du public. Dans la conception des programmes d'enseignement, ils devront travailler en équipes de programme et non individuellement. Ils devront également considérer les programmes d'enseignement dans la perspective des apprenants (et de la société), plutôt que dans leur propre perspective ou celle de leurs disciplines ou même de leurs facultés.

La deuxième affirmation concerne l'évaluation basée sur les résultats. L'approche basée sur les résultats à la conception des programmes d'enseignement demande également que tous les aspects de ces programmes, par exemple les méthodes pédagogiques, le processus d'apprentissage et les procédures d'évaluation, soient alignés sur les résultats attendus de l'apprentissage.

La troisième affirmation concerne les changements dans les pratiques d'évaluation. L'évaluation basée sur les résultats demande que l'évaluation soit axée principalement sur les critères, par opposition aux normes de référence, avec une plus grande transparence et une plus grande obligation de rendre compte dans le processus d'évaluation. Il faudra une gamme d'approches formatives et récapitulatives face aux approches traditionnelles nécessitant un stylo et du papier et au système d'examen facile sans ouvrages de référence. La demande pour l'évaluation intégrée récapitulative, portant sur tous les résultats

des cours spécifiques et sur tous les modules d'un programme, sera particulièrement grande pour ce qui est de la conception et de la mise en œuvre, au regard des approches territoriales et individualistes, traditionnelles à l'enseignement, ainsi que des contraintes liées aux emplois du temps.

Références bibliographiques

1. Harman, G. 1996, "Quality Assessment with National Institutional Rankings and Performance Funding : The Australian Experiment, 1993-1995", in *Higher Education Quarterly*, Vol.50, No.4: 295-311.
2. Harman, G. 1998, "The Management of Quality Assurance: A Review of International Practice", in *Higher Education Quarterly*, Vol. 52, No.4, October: 345-364.

3. Isaacman, J. 1996, *Understanding the National Qualifications Framework: A Guide to Lifelong Learning*, Johannesburg: Education Information Center and Independent Examinations Board.

4. Government of the Republic of South Africa, 1997, *Government Gazette*, 15 August. Pretoria.

5. Government of the Republic of South Africa, 1995, *The White Paper on Education and Training*, Pretoria.

6. SAUVCA; 1999, *SAQA Action Group Facilitatory Handbook on the Interim Registration of Whole University Qualifications*, Pretoria.

Atelier sur la formation des formateurs: une possibilité à l'avenir grâce à l'Université d'UMEA, 9-11 avril 2002

EN BREF

Atelier sur la formation des formateurs: une possibilité à l'avenir grâce à l'Université d'UMEA, 9-11 avril 2002

Un atelier sur le thème "La formation des formateurs : une possibilité à l'avenir" s'est tenu du 9 au 11 avril 2002 à Addis Abeba. L'objectif de l'atelier était d'examiner les récentes expériences en Namibie dans la formation des enseignants, d'évaluer la pertinence de ces expériences dans le contexte d'autres pays tels que l'Ethiopie et, en cas de pertinence, de discuter des voies et moyens d'adopter le programme namibien de maîtrise à distance pour l'utiliser dans d'autres pays africains.

L'atelier a été présidé par M. Lars Dahlstorm, de l'Université d'Umea, en Suède, en coopération avec le professeur Almaz Eshete de l'IIRCA et M. Marew Zewdie, de l'Université d'Addis Ababa. M.Dahlstorm est membre de l'équipe d'experts de l'Université d'Umea qui, en collaboration avec l'Institut national de l'éducation de Namibie, a conçu et a aidé à mettre en œuvre le projet de réforme de la formation des enseignants au lendemain de l'indépendance de la Namibie, projet connu sous l'appellation de "Programme intégré de formation sur le tas pour le renforcement durable des capacités dans la formation des enseignants en vue de la promotion de l'éducation de base".

Réunion régionale organisée par l'OLSET sur l'instruction interactive à la radio (IRI), 17-19 avril 2002

La Fondation pour les systèmes d'apprentissage libres en éducation (OLSET) a organisée, du 17 au 19 avril 2002 à Durban (Afrique du Sud), une réunion régionale sur l'instruction interactive à la radio (IRI). Cette réunion d'une durée de trois jours avait pour objectifs de présenter l'IRI aux participants et de leur parler du succès de sa mise en œuvre dans de nombreux pays à travers le monde ; de saisir l'occasion pour discuter des questions clés relatives à la formulation des politiques, à la planification, à la gestion et à la mise en œuvre effective de l'IRI, et d'explorer les possibilités de collaboration pour promouvoir l'IRI dans la région. Une descente sur le

terrain a été organisée pour visiter une salle de classe de l'OLSET afin de voir de près comment fonctionne le programme IRI.

L'OLSET dispense actuellement des cours d'anglais comme deuxième langue à plus de 700,000 écoliers du premier cycle du primaire en Afrique du Sud en utilisant le programme IRI. Un aspect important du succès de ce programme concerne l'attention accordée au renforcement du pouvoir des enseignants par la formation continue sur le tas, la promotion et l'appui. Depuis la création de l'OLSET en 1990, cette fondation s'emploie de plus en plus à relever les défis dans le domaine de l'éducation en faveur des apprenants historiquement défavorisés dans les zones reculées.

Atelier sur l'IMFUNDO au collège Holloway, 7-10 avril 2002

La Directrice de l'IIRCA a décidé de prendre part à l'atelier organisé sur l'IMFUNDO, compte tenu de l'intérêt de l'IIRCA pour la mise au point des logiciels dans le domaine de l'éducation. En effet, l'IMFUNDO est un programme financé par le Ministère britannique pour le développement international (DFID) et visant à promouvoir et à développer l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le secteur de l'éducation en Afrique. L'atelier a permis à l'IIRCA d'établir des contacts avec d'autres institutions s'occupant du développement des TIC à travers l'Afrique.

Visite au Ministère de Education au Caire, 15-19 avril 2002

La Directrice de l'IIRCA, Mme Fay Chung, a effectué une visite d'une semaine au Caire pour prendre connaissance de l'ambitieux programme lancé par le Ministère de l'Education d'Egypte pour permettre à tous les établissements du primaire et du secondaire d'avoir accès aux technologies de l'information et de la communication à des fins d'éducation. L'Egypte a lancé un programme visant à connecter tous les établissements scolaires à l'Internet, ce qui a été plus ou moins réalisé. L'Egypte s'efforce également de mettre au point ses propres logiciels d'éducation en arabe et en anglais pour distribution aux établissements scolaires. Quelque

400 experts en mise au point de logiciels d'éducation travaillent sur ce projet et une vaste bibliothèque électronique a déjà été créée dont la qualité est variable. Les matériels didactiques en arabe destinés aux écoles primaires sont d'un intérêt particulier. Ils sont bien colorés sur le plan artistique et permettent de promouvoir l'interaction. Ils peuvent être utilisés dans les pays arabophones avec quelques adaptations. Le Ministère de l'Education d'Egypte est disposé à autoriser l'utilisation de ces matériels, en collaboration avec l'UNESCO. Il est également disposé à partager son expertise dans les domaines de la formation et de la mise au point des matériels didactiques avec les autres pays africains. Ils s'agit là de riches ressources qui peuvent être partagées avec de nombreux autres pays.

Atelier sur la Décennie de l'éducation de l'OUA pour l'Afrique du Nord, Tripoli, 19-21 avril 2002

L'atelier organisé pour l'Afrique du Nord a fourni aux spécialistes de l'éducation de cette région une excellente occasion de procéder à un échange d'informations sur leurs activités et leurs réalisations. Apparemment, l'atelier a été l'une des rares occasions pour eux de discuter des questions relatives à l'éducation. L'Afrique du Nord est l'une des régions qui ont accompli de grands progrès dans la réalisation des objectifs de la Décennie de l'éducation.

Réunion du Comité directeur de la Décennie de l'éducation de l'OUA, Tripoli, 25 avril 2002

Il a été possible de tenir la réunion du Comité directeur de la Décennie de l'éducation de l'OUA à Tripoli. Les ministres et vice-ministres représentant six Etats membres du Comité ont pris part à cette réunion ; Il s'agit des Etats membres suivants : Cameroun, Kenya, Libye, Mali, Afrique du Sud et Zimbabwe. La réunion a été présidée par le vice Premier ministre de Libye, M. Tayeb, qui est aussi le Ministre de l'Education. Elle a été consacrée à l'examen des points suivants :

- rapport d'activités depuis la dernière réunion du Comité directeur ;
- programme de travail pour 2002-2003 ;
- restructuration du BASE ;
- harmonisation et coordination des programmes

d'éducation en Afrique ;

- composante éducation du NEPAD ;
- recherche, publications, information et communication ;
- financement de l'éducation en Afrique ;
- création d'un groupe d'éminentes personnalités pour des campagnes de plaidoyer et de sensibilisation ;
- préparation de la prochaine session de la COMEDAF.

Atelier sous-régional de Kampala sur l'évaluation du programme sur les résultats minimums de l'apprentissage (MLA), 29 avril-3 mai 2002

L'IIRCA était représenté à cet atelier par M.Marew Zewdie. Le programme d'évaluation du MLA, qui se situe dans le contexte du Cadre d'action de Dakar, est un programme parallèle et complémentaire au programme de l'IIRCA sur l'évaluation de l'apprentissage des mathématiques et des sciences au deuxième cycle du primaire et au premier cycle du secondaire. L'atelier sous-régional de Kampala était le deuxième du genre organisé sur le renforcement des capacités à l'intention des pays africains anglophones et lusophones, après la tenue du premier atelier réservé aux pays africains francophones et hispanophones, en novembre 2001, au Maroc. Des experts de 25 pays africains ont pris part à l'atelier de Kampala.

L'objectif global de l'atelier était de mobiliser les experts aux niveaux national et sous-régional en vue de l'élaboration de tests et de questionnaires communs et spécifiques aux différents pays. Les tests visent à évaluer les compétences de base des élèves de huitième année dans l'apprentissage des mathématiques, des sciences et des aptitudes pour faire face à la vie, tandis que les questionnaires visent à évaluer l'influence des conditions d'enseignement et d'apprentissage à domicile, à l'établissement scolaire, au sein de la communauté et dans la salle de classe sur les résultats de l'apprentissage.

L'atelier a abouti à l'élaboration et à l'adoption de deux séries de tests pour l'évaluation des performances des élèves de huitième année dans l'apprentissage des mathématiques, des sciences et des aptitudes pour faire face à la vie ; de deux

questionnaires visant à évaluer l'influence des conditions d'enseignement et d'apprentissage à domicile, à l'établissement scolaire, au sein de la communauté et dans la salle de classe sur les résultats de l'apprentissage ; d'un plan d'action pour la conduite des essais d'instruments et la collecte des données sur le terrain, l'analyse des données et la soumission des rapports.

Atelier sur l'organisation et le classement des expériences d'apprentissage axées sur l'établissement scolaire, Genève, 22-24 mai 2002

Le Bureau international de l'éducation (BIE) à Genève recueille, depuis quelques années, des données sur la structure des établissements scolaires, la durée de la scolarisation et les programmes d'enseignement de tous les pays. L'atelier ci-dessus visait à donner aux participants des informations sur l'organisation, le classement, l'uniformisation et l'analyse des données ainsi recueillies. Les experts invités à l'atelier incluaient des chercheurs, des spécialistes de l'élaboration des programmes et des enseignants venus d'Amérique latine, des Etats-Unis d'Amérique, d'Israël, du Japon, d'Afrique et du BIE. Un document de travail a été élaboré et une conférence sera convoquée sur la question en Afrique au courant de l'année prochaine pour examiner les voies et moyens de mettre en œuvre le document de travail.

Unité conjointe d'inspection des Nations unies, mai 2002

L'Unité conjointe d'inspection des Nations unies a dépêché en Ethiopie Mme Doris Bertrand pour évaluer la contribution des Nations unies à la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous dans ce pays. Mme Bertrand a passé quelque temps à l'IIRCA et a pu prendre connaissance des activités de l'IIRCA dans les domaines de la formation des enseignants et de la fourniture de l'éducation de base aux communautés difficiles à atteindre. L'IIRCA a lancé deux programmes à l'intention de ces communautés : le programme de classes multiples

qui permet l'ouverture d'établissements à classes multiples dans les communautés rurales reculées ne se trouvant pas près d'un établissement scolaire ; et le programme d'éducation pour les populations nomades, qui est un programme de recherche et de développement en faveur des populations nomades de six communautés d'Afrique de l'Est.

Cours sur la production de CD-ROM et la mise en place de sites web, mai-juin 2002

Trois ateliers organisés par M. Thomas Edwards, un spécialiste canadien des TIC, se sont tenus à Jinja (Ouganda), Addis Abeba (Ethiopie) et Bamako (Mali). Ces ateliers s'inscrivent dans le cadre de la série d'ateliers visant à permettre aux éducateurs des pays concernés de produire eux-mêmes des CD-ROM et mettre en place des sites web. L'atelier d'Ouganda a connu un très grand succès sur les plans professionnel et technique, et a



Atelier sur la production de CD-ROM et la mise en place de sites web à Addis Abeba

enregistré la participation de professionnels bien sélectionnés maîtrisant l'informatique. Toutefois, il a connu des problèmes quasi catastrophiques sur le plan administratif. Le transfert des fonds d'Addis Abeba à Kampala s'est heurté à des difficultés pratiquement insurmontables, principalement en raison des délais limités. Grâce à l'assistance de l'Agence comptable de l'UNESCO à Paris et du Bureau du PNUD à Kampala, les problèmes d'intendance ont pu être résolus à temps. La leçon tirée de cette expérience est que l'IIRCA ne peut pas organiser un atelier hors de son siège sans un appui administratif adéquat, les fonds nécessaires étant transférés au moins trois à quatre semaines avant le début de l'atelier.

L'atelier d'Addis Abeba a connu des problèmes de programmation parce qu'il a coïncidé avec la période des examens à l'université. Etant donné que la plupart des participants étaient des enseignants de l'Université d'Addis Abeba, il y a eu quelques perturbations dans la formation. En dépit de ces problèmes, l'atelier a permis aux participants de suivre une formation de niveau supérieur puisqu'ils avaient déjà suivi un premier cours sur la question.

Quant à l'atelier de Bamako, le troisième du genre destiné aux pays francophones, il a connu l'éternel problème de nombreux participants qui sont

des chefs de département, mais qui n'ont pas beaucoup d'expérience dans l'utilisation de l'ordinateur. Certains participants ont donc estimé que le cours était d'un niveau trop avancé. L'informatique de base ne nécessite pas le recours à un consultant hautement spécialisé de l'étranger. Seul un petit nombre de participants à l'atelier de Bamako maîtrisaient déjà l'informatique. La sélection minutieuse des participants pour que soient retenus uniquement ceux d'entre eux qui maîtrisent déjà l'outil informatique et peuvent acquérir les nouvelles aptitudes développées, revêt donc une importance cruciale. Mais, il est difficile à l'IIRCA d'assurer une telle sélection dans la mesure où il ne connaît pas très bien les participants proposés, les institutions qu'ils représentent et leur expérience antérieure.

Ateliers régionaux sur l'éducation des populations nomades, Arusha, 3-8 juin 2002

L'achèvement des études par les populations nomades de Djibouti, d'Erythrée, d'Éthiopie, d'Ouganda, du Kenya et de Tanzanie a été au centre de deux ateliers tenus parallèlement à Arusha (Tanzanie). Le premier a porté sur l'élaboration des politiques et a enregistré la participation des décideurs des services gouvernementaux et des



Atelier régional sur l'éducation des populations nomades, Arusha (Tanzanie)

chercheurs des six pays concernés, tandis que le second a porté sur la formation des personnes chargées de la mise en œuvre des programmes. Tous les deux ateliers ont connu un grand succès et ont permis aux représentants des gouvernements, des instituts de recherche et des organisations internationales et non gouvernementales de partager leurs expériences. Organisés conjointement par l'Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique (IIRCA), l'Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation (IPE) et le Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Est et l'Afrique australe (UNICEF-ESARO), ces ateliers ont été financés par la Banque africaine de développement (BAD). Ils ont été particulièrement utiles en ce sens qu'ils ont permis d'explorer avec la BAD la possibilité de développer à l'avenir des relations de travail sur l'éducation des populations nomades.

Visite des enseignants de l'Université d'Afrique du Sud (UNISA) en Ethiopie, 10-14 juin 2002

Deux enseignants de l'UNISA, le professeur O.Kruger chargé du programme de gestion des établissements scolaires, et le professeur D.Wessels chargé du programme de maîtrise en éducation sur l'apprentissage des mathématiques, ont visité l'IIRCA et certaines universités éthiopiennes intéressées par leurs programmes. L'objectif fondamental de cette visite était de partager les programmes de formation avec les universités d'Afrique et d'ailleurs en vue de l'intégration des programmes de haute qualité dans les enseignements des universités de différentes régions du continent. Les deux programmes présentés devraient être lancés en Ethiopie en janvier 2003.

Atelier sur le VIH/SIDA et le manuel de formation à l'usage des enseignants, juin 2002

En collaboration avec le programme de l'USAID-BESO en Ethiopie, l'IIRCA a mis au point un manuel de formation en amharique sur le VIH/SIDA à l'usage des enseignants. Ce manuel a été élaboré dans le cadre d'un atelier de formation tenu à Addis Abeba. Au total, 10.000 exemplaires de ce manuel seront distribués aux enseignants concernés

au cours de cette année. L'IIRCA et l'USAID-BESO assureront le suivi par des programmes de formation.

Réunion du Conseil d'administration de l'IIRCA, Addis Abeba, 17-18 juin 2002

L'IIRCA a tenu une réunion de son Conseil d'administration les 17 et 18 juin 2002 à Addis Abeba (Ethiopie). Au cours de cette réunion, le Conseil a accueilli un nouveau membre, Mme Aline Bory Adams de l'UNICEF. Il a également examiné la version finalisée du plan de travail initialement présenté en octobre 2001. Le plan de travail a été enrichi par les contributions faites par les membres du Conseil lors de la dernière réunion. Le Conseil a en outre discuté des préparatifs de la Conférence des Ministres de l'Education (MINEDAF VIII) qui se tiendra au cours de la première semaine de décembre 2002 à Dar es Salaam (Tanzanie). A cet égard, il a souligné que l'IIRCA devrait jouer un rôle de premier plan au cours de cette conférence. Il est également convenu d'organiser, en marge de la MINEDAF, un séminaire de haut niveau à l'intention des Ministres de l'Education, de même que la prochaine réunion du Conseil d'administration de l'IIRCA. Le Conseil a également interviewé les candidats au poste de Directeur adjoint de l'IIRCA.

Atelier sur la planification de l'éducation et le développement économique, Addis Abeba, 17-19 juin 2002

Le deuxième atelier sur la planification de l'éducation et le développement économique s'est tenu à Addis Abeba, en marge de la réunion du Conseil d'administration de l'IIRCA, les membres du Conseil ayant exprimé le souhait de participer à l'un des programmes de l'IIRCA. L'équipe de spécialistes de la planification de l'éducation et du développement économique a travaillé sur l'élaboration des modules de formation devant faire partie d'un programme de maîtrise à l'intention des planificateurs de l'éducation, d'un côté, et d'un programme de maîtrise à l'intention des économistes, de l'autre. Une équipe d'appui technique a été constituée pour conseiller l'IIRCA sur le programme. Les modules de formation devraient être finalisés lors du troisième atelier qui se tiendra à l'intention des pays francophones, en octobre 2002 à Dakar (Sénégal).