

L'ENSEIGNEMENT DE BASE EN AFRIQUE NOIRE: PEDAGOGIE DE GRANDS GROUPES ET FORMATION DES MAITRES

Philippe Renard¹
Université de Mons, Belgique

Résumé

L'enseignement de base reste l'une des grandes priorités favorisant le développement social et économique. L'Afrique avait accumulé un grand retard sur le reste du monde au moment des indépendances. Les efforts entrepris n'ont pas permis de généraliser l'enseignement de base. Si les pays côtiers affichent des taux de scolarisation supérieurs à 60%, les pays du Sahel sont fréquemment à moins de 40%. Plus inquiétant pour l'avenir, la croissance démographique se maintient à un niveau élevé. La taille des familles amorce une régression parmi les classes les moins pauvres des villes. Or, près des deux tiers de la population vivent encore dans les campagnes où les taux de scolarisation sont les plus bas.

Resumen

La educación de base es una de las grandes prioridades que permite un desarrollo social y económico. Africa a acumulado un retraso importante durante el periodo histórico de las independencias. Los grandes esfuerzos no han permitido de generalizar una educación de base. Si los países costeros africanos tienen una tasa de escolarización superior a 60%, los países del Sahel están debajo de los 40%. El crecimiento demográfico está manteniéndose a un nivel alto y 2/3 de la población siguen viviendo en el campo endonde las tazas de escolarización son insuficientes.

¹ Courriel: p.renard@cgrl.cfwb.be

INTRODUCTION

Les liaisons entre taux de scolarisation, contrôle volontaire des naissances, évolution des pratiques culturelles, se vérifient toujours. Tous les acteurs semblent d'accord sur le fait que l'investissement dans l'école de base a un effet différé favorable sur les différents aspects du développement. La conférence internationale de Jomtien semble avoir scellé un accord universel, confirmé dix ans plus tard à Dakar (UNESCO, 2002).

Mais en même temps, les bailleurs de fonds ont décidé de faire évoluer les modes de gestion de l'Etat et des entreprises pour rapprocher le fonctionnement des jeunes et fragiles Etats de l'Afrique sub-saharienne d'un modèle dominant ouvert au mondialisme. L'ajustement structurel visant à rétablir les équilibres fondamentaux des finances publiques a donc entraîné des licenciements massifs de fonctionnaires, dont les instituteurs ont constitué les gros bataillons.

Dans l'imaginaire des populations, la réussite scolaire devant conduire à l'obtention d'un poste de fonctionnaire, les licenciements et l'arrêt des embauches ont contribué à dévaloriser l'école chez les populations, par culture réticentes à ce corps étranger à la vie du village. D'où une régression des effectifs scolarisés et un repli parfois très marqué des communautés sur les fondements traditionnels de leur culture. Les années 80 sont des années noires pour l'école africaine. Le licenciement des anciens qui avaient de l'expérience, mais qui coûtaient plus cher que les jeunes embauchés, la diminution des moyens et la déscolarisation sont autant d'éléments à mettre au passif d'un ajustement structurel qui était nécessaire dans son principe, mais dont les coûts sociaux ont été volontairement mis de côté, pour en priorité casser un mode de fonctionnement jugé fautif.

La reprise de l'effort s'est révélée difficile, car la machine scolaire a une forte inertie et s'accommode mal des *stop and go*. Son fonctionnement repose sur un emboîtement de compétences dont beaucoup avaient été détruites.

De plus, l'image de l'école assurant des promotions individuelles et un progrès collectif était en partie à reconstruire. L'école ne se résume pas à un maître dans une classe. Il faut y ajouter: un maître formé et expérimenté dans une classe équipée et entretenue par une communauté confiante. Dans ces conditions, l'école joue son rôle car elle porte un grand nombre de projets et inscrit son action dans le temps.

L'extension de la scolarité, qui a bénéficié de soutiens coordonnés, a été en fait confrontée à une situation explosive liée à l'élargissement de la base démographique et à une réelle explosion des effectifs notamment en milieu urbain. Cela s'est traduit par un *faire beaucoup plus avec à peine plus de moyens*. L'approche économique a alors prévalu. Le travail autour des ratios, *pour les améliorer*, a entraîné dans un premier temps une réflexion sur les flux, les locaux et les salaires.

L'équation est presque simple. Pour devenir un bon planificateur gestionnaire, qui sera bien jugé car il améliore les ratios, il faut tout simplement, dans un bâtiment scolaire construit aux meilleurs coûts, faire tenir le nombre le plus élevé possible d'élèves, devant un maître au salaire le plus bas possible par rapport au marché. D'où une utile rationalisation des constructions, une très contestable propension à entasser les élèves jusqu'aux limites du possible et un désastreux désintérêt de la pédagogie et des résultats obtenus qui, combinés, donnent une image raccourcie des contradictions contenues dans le modèle économique.

Mais il est difficile de porter des jugements objectifs sur les résultats de ce mode de gestion des effectifs élevés dans les pays les plus pauvres, car les instruments d'évaluation sont rares ou absents. Parmi les questions auxquelles nous aimerions avoir des réponses, citons, en ne faisant qu'effleurer l'ampleur du questionnement possible:

- Quel est le niveau des acquisitions dans plusieurs domaines pour les élèves? (en faisant le choix des années de scolarité servant de référence et de types d'exercices retenus pour quelques matières fondamentales).
- Quelles sont les conditions d'acquisition des éléments de base (lecture, écriture, calcul)? Parmi les variables de base, les effectifs de la classe, la référence à la langue maternelle, la formation du maître... nous ouvriront de nombreuses pistes de réflexion.
- Quel coût pour quelle formation? L'analyse des coûts devrait être conduite de façon comparative, en prenant en compte le coût élève par an dans les différentes situations, pour le confronter aux coûts nécessaires pour atteindre un niveau de connaissances dans chacune des situations types retenues.

En fait, le système d'interrogation sur le rendement interne est toujours fragmentaire. La prise en compte des coûts des acquisitions permettrait certainement un repositionnement de la pédagogie par rapport à l'économie. Que signifie-t-il un taux de scolarisation en progrès, s'il se traduit corrélativement par une baisse du nombre des enfants, qui atteignent le niveau requis pour ne pas redoubler?

Nous avons choisi de réfléchir au fonctionnement de grands groupes, qui désignent dans les rapports officiels des classes aux effectifs supérieurs aux effectifs habituellement admis, avec une bataille des chiffres que nous n'examinerons pas ici.

L'innovation pédagogique s'est développée pour gérer ces situations difficiles ou limites. Elle est à la fois le produit d'une réflexion originale sur les dynamiques cachées des groupes classes importants et sur la nécessité imposée de gérer des classes pléthoriques, en cherchant à optimiser les possibilités de transmettre des savoirs. La contrainte économique, masquée par une demande sociale exigeante, semble incontournable. Notre réflexion, plus pragmatique que contestataire, cherchera à préciser les conditions de mise en œuvre de la pédagogie des grands groupes, en posant comme problématique jointe la question de la formation des maîtres à ces pratiques. Nous abordons là un autre aspect de la critique d'un économisme qui veut faire l'économie d'une formation continue des maîtres. Celle-ci a pourtant plus besoin de facilitations que d'investissements lourds (Renard, 2001).

Données de cadrage

Comme une sorte d'introduction technique, il semble nécessaire de rappeler quelques *données de cadrage* qui vont constituer la toile de fond du débat sur les grands groupes. Ces informations sont extraites de documents de travail, non publiés, mais dont la rédaction récente, 2002 et 2003, garantissent une relative actualisation des statistiques disponibles.

L'Afrique est le continent qui cumule les plus mauvais indicateurs sociaux. Le taux de mortalité cumulé des moins de cinq ans est de 170 pour 1.000 naissances vivantes, 116 en Asie du sud, 96 dans les pays émergents et 7 dans les pays industrialisés. Ces données traduisent le mauvais état sanitaire de l'ensemble de la population et, notamment, des enfants.

Le taux brut de scolarisation qui est le plus faible du monde, reste apparemment élevé avec 74%. Ce taux couvre des situations très contrastées, mais surtout il est listé par l'accueil d'élèves âgés et multi-redoublants. Rappelons que le taux brut de scolarité est calculé en établissant le rapport entre l'ensemble des élèves accueillis et l'effectif en âge d'être scolarisé. Le taux net est calculé en établissant le rapport entre les élèves accueillis en âge d'être scolarisés et l'ensemble des enfants d'âge scolaire. Le taux net appliqué dans plusieurs pays du Sahel montre qu'un enfant sur quatre est scolarisé à un âge normal. Mais à l'intérieur d'un pays, ce taux peut varier de 10 à 15 % dans des zones isolées à plus de 80 % dans les quartiers urbains les moins pauvres (UNICEF, 1999).

L'Afrique globalement s'est appauvrie de - 1.1 % par an dans la période de 1980 à 1996, pendant que le reste du monde avait un PNB qui augmentait de 3.3 % par an. Le volume des exportations de l'Afrique qui représentait 4 % des échanges mondiaux en 1980 est tombé à 1 %.

La contrepartie négative à cet appauvrissement est l'alourdissement de la charge humaine non productive. Si l'on effectue le rapport des 6/14 ans avec la population des 15/64 ans, on obtient 47 % en Afrique, 41% pour les Etats Arabes, 37 % en Asie du Sud et 33 % en Amérique latine. La charge éducative est en Afrique relativement plus lourde que le reste du monde.

Il s'y ajoute une situation sanitaire désastreuse que l'on peut constater dans le sud-est de l'Afrique et qui d'année en année progresse vers le centre et l'ouest de l'Afrique. Aux maladies endémiques comme le paludisme s'est ajouté le Sida. Dans les pays les plus touchés, l'économie vacille. Le pourcentage des enseignants touchés peut dépasser 40 %. Les enfants retournent aux champs pour éviter que les survivants ne meurent pas de faim. Les filles restent à la maison pour effectuer les tâches domestiques et s'occuper des jeunes enfants et des malades. L'école prise dans la tourmente disparaît de certains villages.

Dans la longue phase d'ajustement structurel, près de la moitié des pays d'Afrique a connu une chute de la scolarisation. C'est une Afrique appauvrie, devant supporter des charges exceptionnelles pour scolariser le plus grand nombre, qui est souvent mise en accusation pour ses mauvais résultats. Elle regroupe 12 % des enfants du monde et près du tiers des non scolarisés.

Les critères financiers d'utilisation des crédits apparaissent eux aussi médiocres ou franchement mauvais, en grande partie parce que le rendement interne est faible. La proportion des redoublants est forte (fréquemment 50 % des effectifs d'une classe), ce qui se retrouve dans l'évaluation du système qui a des ratios argent dépensé/ résultats obtenus parmi les plus mauvais.

Pour alléger les charges de l'Etat et responsabiliser les familles, des politiques participatives se mettent en place, sollicitant les familles qui doivent entretenir les bâtiments, payer pour les livres, les différentes acquisitions et, parfois, se cotiser pour fixer un maître dans le village. Il faut sans doute ici rappeler que les deux tiers des africains vivent dans le milieu rural, souvent très pauvre. Pour la scolarisation des enfants, ils sont en fait plus sollicités que les populations urbaines. D'où un sentiment d'injustice et de méfiance qui s'entretient et nourrit beaucoup de migrations vers la ville, où tout semble plus facile.

Ce rappel très sommaire du contexte de fonctionnement de l'école de base permet de situer le débat sur la pédagogie des grands groupes, non pas comme une fatalité, mais comme un espace de créativité où la recherche de solutions appropriées est un impératif. Mais la réponse finale, même si elle ne peut être univoque, est par nature politique.

L'arbitrage doit être exercé entre la priorité accordée au plus grand nombre dans les classes, quels que soient les conditions et le respect des seuils d'effectifs et des normes d'équipements, permettant d'améliorer la réussite. Les choix sont de nature prospective, car ils doivent répondre aux idées que l'on se fait des besoins de la société à différents termes. La frontière entre le qualitatif et le quantitatif n'est jamais neutre.

LA PEDAGOGIE DES GRANDS GROUPES

L'approche économique de l'éducation est bien sûr incontournable. Toutefois elle masque tout un ensemble de questions fondamentales comme les objectifs, les contenus et les méthodes dont la résolution est aussi importante que le financement. L'économie peut jouer un rôle pervers, en proposant des approches simplificatrices et en reléguant la recherche de la qualité et l'adaptation aux besoins du milieu loin derrière la gestion des flux. A la limite, on accepte le faible rendement interne parce qu'il gonfle les stocks et améliore les taux bruts de jeunes accueillis.

Dans ce texte, nous allons explorer de façon préférentielle les pratiques pédagogiques dans les classes aux effectifs importants pour interroger, *in fine*, les choix stratégiques et leurs financements. L'exercice est difficile et les résultats seront contestables. Mais s'il permet de nourrir les débats de clarification sur les priorités et les finalités, nous aurons progressé dans la compréhension des mécanismes complexes de politiques éducatives, qui ont toutes une histoire différente, mais qui partagent des problèmes communs, dont celui des grands groupes.

La logique de départ est simple. Pour donner sa chance au plus grand nombre, acceptons le plus grand nombre d'élèves possible dans une classe. Dans les zones de forte demande, essentiellement urbaines, l'effectif moyen par classe avoisine 80 élèves et peut dépasser 100 élèves. La taille de la salle de classe, souvent privée de mobilier scolaire, est une des limites les plus efficaces à un entassement, qui risquerait d'être sans limite. Sans doute avec cette idée très forte que ce qui a pu fonctionner, tant bien que mal, avec des étudiants pendant des périodes limitées, pouvait être le mode d'accueil dominant durant des périodes indéterminées pour de jeunes enfants, qui ont une faible autonomie dans leur façon d'apprendre.

Pour améliorer les taux d'occupation, on a même institué en milieu urbain la double vacation: un groupe classe le matin, un autre l'après-midi, ce qui se traduit par un raccourcissement du temps scolaire pour les élèves et un allongement du temps de travail pour le maître.

Les solutions techniques pour initier les apprentissages fondamentaux dans ces conditions extrêmes de la pédagogie sont incluses dans ce qu'il convient d'appeler la pédagogie des grands groupes.

Nous allons esquisser une présentation des techniques proposées pour mieux comprendre l'intérêt, mais aussi les difficultés de leur mise en œuvre. Pour cela, prenons un document de travail préparé par le Ministère de l'Éducation de base du Mali. Ce document intitulé "La

pédagogie des grands groupes” présente en 36 pages les objectifs de la formation et les différentes techniques à utiliser:

?? La recherche collective d'idées

?? L'élaboration progressive

?? La leçon-débat

?? Le projet d'activités

?? Le photolangage

?? Le blason

?? Les intergroupes

?? La technique du scintillement

?? Le langage gestuel.

Après cette énumération, reprenons la description de chaque technique d'après les termes de ce module de formation des enseignants. Mais au préalable, il faut préciser les raisons justifiant cette pédagogie (Vandeveld, 1994).

Qu'est ce qu'un grand groupe ?

L'approche de cette question est ancienne. Le premier séminaire sur cette question a été organisé en 1986 à Brazzaville (République du Congo) par la CONFEMEN. Le discours est diplomatique. Pour éviter les aspects négatifs et démobilisateurs des expressions comme *classes surchargées* ou *effectifs pléthoriques*, on recommande l'utilisation de l'expression *grand groupe* sans toutefois fixer de seuils numériques. La définition suivante est retenue: “*Le grand groupe commence dès que l'effectif de la classe gêne, stérilise ou paralyse la mise en œuvre des techniques de classe qui ont été conçues pour les groupes moyens*”.

L'objectif principal est d'amener “*tous les élèves, malgré leur grand nombre, à participer activement aux activités d'apprentissage à travers une organisation de la classe en sous-groupes de travail avec des techniques appropriées*”.

Quelques éléments du débat sur les grands groupes

Le débat est ancien et reste d'importance. Il a été alimenté par une polémique d'origine professionnelle et syndicale qui le fait renaître périodiquement comme argument dans la lutte contre l'échec scolaire. De nombreuses études ont été menées dans différents pays d'Europe et d'Amérique du Nord dont l'une des conclusions maintenant admises est que l'efficacité pédagogique ne croît pas obligatoirement avec l'abaissement des effectifs.

Ainsi, la dynamique interne d'une classe est souvent meilleure avec 25/30 élèves qu'avec 15/20 élèves. De même, les classes avec de faibles effectifs (moins de 15), même si elles sont reposantes dans une pédagogie frontale, se révèlent peu stimulantes et difficiles à animer, si l'on veut valoriser les interrelations et la participation.

Quand on aborde le contexte africain, la difficulté majeure de l'appréciation de la faisabilité des techniques des grands groupes tient à l'élasticité des effectifs constatés dans les classes. Quand en Europe on dépasse 30 ou 40 élèves selon les niveaux, on conçoit des techniques *grands groupes* pour des classes de 50 élèves, et souvent par simple dédoublement. Le document élaboré au Mali pour la formation des maîtres fait le plus souvent référence à des effectifs de 60 élèves. Et la réalité des grandes villes d'Afrique montre que la majorité des classes suburbaines accueille des effectifs compris entre 80 et plus de 100. Les techniques conçues et conseillées pour des effectifs moindres sont-elles toujours pertinentes?

Il n'est pas inutile de rappeler les situations extrêmes où, dans des locaux standards pouvant recevoir 30/40 élèves avec un mobilier scolaire simple, on entasse autant que faire ce peut, souvent sans tables, sans bancs, sans manuels, parfois sans tableau et presque toujours sans craie. Dans ces situations extrêmes, où l'encombrement interdit même la mobilité du maître, toutes les pratiques novatrices se dissolvent dans l'incapacité matérielle de les mettre en œuvre. Nous suggérons aux doctrinaires d'aller prendre en charge une de ces classes pour expérimenter. Mais ces situations, qui concernent le dernier décile et parfois l'avant dernier décile de la répartition des élèves, n'autorisent pas le rejet global de la pédagogie des grands groupes (De Peretti, 1987).

La situation des pays qui se battent avec de faibles moyens pour étendre la scolarisation n'autorise pas les références des pays industrialisés et elle impose un regard compréhensif sur les méthodes proposées pour enseigner dans des classes de plus de 50 ou 60 élèves. Pour cela, examinons les arguments de De Peretti.

Plaidoyer pour une pédagogie des grands groupes

Deux citations soulignent l'ancienneté d'un débat dans des périodes où les riches privilégiaient le préceptorat. La première est de Comenius qui déclarait soutenir non seulement qu'un maître pourrait diriger une certaine d'élèves à la fois, mais aussi que cela lui convient le mieux (Comenius, 1952).

Cette affirmation est reprise par Pestalozzi (1874) quand il affirme qu'il est impossible et même facile d'instruire simultanément et bien des enfants nombreux d'âges très différents.

Dans la revue *Dialogues et Cultures*, le numéro 30 traite de l'enseignement du français dans les grands groupes (De Peretti, 1987). Il rassemble une quinzaine d'articles évoquant différentes expériences à travers le monde, et plus particulièrement en Afrique. Au départ, une réflexion sur l'enseignement du français dans des grands groupes a permis de poser la question de l'appui pédagogique à tous ceux qui étaient confrontés à cette situation et ceci quelque soit la matière concernée.

Dans son introduction, Alexandre, secrétaire général de la Fédération Internationale des Professeurs de Français, rappelle l'aspect inéluctable des classes à effectifs élevés dans les pays à forte natalité et à ressources limitées. Il cerne ensuite la problématique sur l'analyse des situations concrètes et vécues par les enseignants.

Dans l'un des ateliers, des collègues ont osé affirmer, pour la première fois que les grands groupes ne représentent pas seulement une contrainte, mais aussi une ressource”, car “il ne faut pas oublier qu'en Afrique, le groupe est le lieu d'épanouissement de la personne, à la différence de ce qui se passe dans l'Europe individualiste. Reste posée la question des méthodes et de leur transmission.

Les techniques proposées

Le document pour la formation des maîtres au Mali permet un inventaire rapide des techniques proposées. Leur présentation est utile pour comprendre le débat sur les pratiques utilisées.

?? La recherche collective d'idées

C'est une méthode collective de recherche d'idées où les participants doivent mettre en commun de façon aussi rapide et aussi peu critique que possible, toutes les idées qu'un problème leur inspire. Elle s'appuie sur l'imagination des productions. Elle peut servir dans toutes les disciplines où les apprenants sont devant une situation problème et doivent émettre une hypothèse.

L'intérêt pédagogique est d'associer les apprenants, de favoriser leur participation et d'encourager la créativité et l'expression orale.

La procédure de mise en œuvre se déroule en trois phases:

1. *La phase d'analyse du sujet* doit permettre à l'ensemble des élèves de bien cerner la nature du sujet et les objectifs à atteindre. Puis l'animateur présente la procédure.
2. La phase de collecte d'idées. L'animateur reprend une à une les consignes qu'il a élaborées, ordonnées, de manière à ce que les élèves puissent exprimer toutes les idées qui leur viennent en tête soit dans le groupe classe, soit dans les sous-groupes. C'est la véritable phase de la recherche collective d'idées. Les idées émises sont notées par le ou les rapporteurs.
3. *La phase de classement et de sélection.* Elle permet de remettre de l'ordre dans les propositions et d'introduire un lien logique préparant l'exploitation. Le rôle du rapporteur est important car il présente la liste des idées retenues à l'ensemble de la classe.

Pour illustrer cette technique qui est présentée comme utilisable pour l'enseignement du français, des sciences d'observation, des mathématiques, un exemple est donné pour une classe de 60 élèves, avec une version peu différente pour 90 élèves.

Le thème retenu est *Ma région: agriculture, élevage, pêche*. A la fin de la leçon, l'élève doit être capable de citer les cultures les plus répandues dans sa région, les espèces animales les plus nombreuses, de donner le classement des quatre premiers cercles de sa région sur le plan des trois activités étudiées. Dans l'hypothèse de l'effectif de 60 élèves, le maître constitue 6 sous-groupes de 10 élèves. Une phase d'évaluation permet de contrôler la mémorisation des cercles et de leurs éléments de spécialisation. L'ensemble de l'exercice a une durée prévue de 30 minutes.

?? La leçon débat

C'est la technique par laquelle des élèves constitués en sous-groupes travaillent à la résolution d'un problème exposé en français, en mathématiques ou en activités d'éveil. Chaque élève réfléchit individuellement sur le sujet; puis les échanges ont lieu à l'intérieur des sous-groupes; un rapporteur est désigné dans chaque sous-groupe et est chargé de rendre compte du travail effectué.

Les différents sous-groupes se retrouvent pour discuter et échanger des informations sur le sujet. Ce travail de mise en commun est dirigé par le maître.

L'intérêt pédagogique est double: il habitue l'élève à s'exprimer et à rechercher personnellement des idées; le travail personnel doit s'insérer dans un travail d'équipe.

Le maître doit préparer et diffuser une documentation adaptée.

Le travail à partir de consignes données par le maître s'effectue en plusieurs étapes d'analyses et de synthèses successives: élèves, sous-groupes, groupe classe.

Cette technique peut s'appliquer à presque toutes les leçons.

?? Le projet d'activités

C'est une technique qui permet une planification et une organisation précises de l'enseignement par lesquelles diverses situations d'apprentissage peuvent être exploitées en prenant appui sur de nombreuses disciplines. Les élèves constitués en sous-groupes travailleront à la réalisation de tâches différentes et complémentaires qui auront été identifiées et négociées. Le projet d'activités peut aboutir à une approche véritablement pluridisciplinaire (Vandevelde, 1986).

Le projet d'activité est déjà une activité qui combine plusieurs types d'approches disciplinaires. Pour qu'il soit mené à son terme, il doit s'inscrire dans une durée de plusieurs semaines voire de plusieurs mois, avec un effort d'organisation pour permettre au jeune de se perfectionner dans plusieurs types d'apprentissages. Parmi les intérêts pédagogiques avancés, nous pouvons en retenir deux :

- Développer l'autonomie et le sens des responsabilités de l'élève dans un contexte de travail en équipe;
- Confronter l'enfant à des problèmes de milieu et d'aménagement dans le contexte réel de la collectivité.

?? Le photolangage

Cette technique s'appuie sur le choix raisonné ou aléatoire de plusieurs photographies qui servent ensuite à des exercices variés d'expression orale ou écrite (description de ce que l'on voit, comparaison, suggestion...). La participation peut être organisée avec les différents niveaux déjà évoqués: individu, sous-groupe, groupe classe.

Cette technique impose de disposer d'un stock assez important de photos et documents illustrés. L'articulation individu / sous-groupe impose, pour une consultation des documents, un espace de circulation qui souvent fait défaut.

?? Le blason

Le blason est une technique qui consiste à faire remplir par des élèves ou des adultes en situation de travail individuel ou de sous-groupe, les cases d'un tableau en vue de dégager l'essentiel d'un thème donné. Parmi les utilisations pédagogiques proposées, citons :

- Etude d'un personnage littéraire ou historique
- Analyse d'un thème d'histoire ou de géographie
- Analyse d'un problème

- Evaluation d'une activité.

Un exemple de panneaux de la technique du blason donné pour un sujet d'histoire en 6^{ème} année: *Les grandes découvertes maritimes et leurs conséquences*. Trois sous-thèmes sont proposés: 1. Les causes des grandes découvertes maritimes; 2. Les principaux navigateurs européens des XV^{ème} et XVI^{ème} siècles; 3. Les conséquences des grandes découvertes maritimes.

Avantages:

- Favoriser l'effort de réflexion et la rédaction de réponses denses et précises;
- Faciliter la perception réciproque des individus dans un sous-groupe;
- Aider à la cohésion du groupe.

?? Les intergroupes

La question des intergroupes sera précisée dans l'évaluation d'une pédagogie qui fait un large appel au travail en groupe. Evoquer des techniques de permutation pour éviter que ce soit toujours les mêmes qui occupent tel ou tel poste est important, mais nous éloigne du débat sur les finalités pédagogiques.

?? Technique du scintillement

Dans un grand groupe, la mise en commun peut être source de lassitude. En effet, la lecture successive des rapports de nombreux sous-groupes est souvent ennuyeuse et sans grand profit. D'où la nécessité d'une variation des modalités de mise en commun. Celle-ci se fait par une succession de messages brefs (1 à 3) et denses sur les aspects les plus significatifs des travaux de chaque sous-groupe.

Les intérêts pédagogiques de cette technique sont multiples. Elle permet l'apprentissage de la concision (des messages brefs de 1 à 3 mn) accompagné ou non de commentaires du groupe qui ne peuvent pas dépasser 5 mn. L'attention est plus soutenue et la synthèse est obtenue plus rapidement.

?? Le langage gestuel

Il s'agit d'une technique de sondage et d'évaluation qui permet une consultation rapide du groupe, généralement par des questions simples ne nécessitant pas de réponses écrites ou orales.

Les questions doivent être claires et fermées. Les réponses se font par des gestes dont la codification a été définie; par exemple: deux bras levés signifie réponse positive; un bras levé réponse incertaine; bras croisés réponse négative.

Des techniques aux pratiques

Dans les expériences évoquées on relève d'abord la grande variabilité des effectifs admis dans une classe. Ceux-ci dépassent le plus souvent les seuils admis comme pédagogiquement gérables par les enseignants. La capacité de se déplacer dans les salles est le deuxième élément retenu comme limitatif, car l'absence de mobilité est considéré comme paralysant.

L'existence de matériel audiovisuel en état de fonctionner, ce qui est rarement le cas, donne les moyens de réduire le face à face classique et de varier les types d'exercices. L'existence de moyens de duplication donne aussi de nouvelles possibilités de délier une pédagogie qui a besoin de s'inscrire dans plusieurs registres à l'intérieur d'un même groupe classe.

Pour réussir il est bon d'être créatif, ce qui se traduit par une capacité d'innover au jour le jour. Seuls les enseignants ayant une expérience solide, une autorité reconnue auprès de leur tutelle, se permettent de prendre du recul vis-à-vis des programmes et des textes d'application. Ils privilégient l'animation de la classe comme lieu d'échanges, ce qui pour l'enseignement d'une langue, apparaît comme souhaitable.

Cette mobilité de terrain, même si elle dépend largement des qualités personnelles de l'enseignant, ne s'improvise pas. Elle doit s'appuyer sur une réflexion sur les objectifs à atteindre et sur une pratique contrôlée dans la phase de formation des maîtres.

Désacraliser les programmes et se libérer du carcan du temps

Pour développer un esprit de liberté en respectant l'esprit des programmes, il est souvent utile de désacraliser les programmes pour retenir les objectifs à atteindre. Pour De Peretti, la défense du niveau ou des contenus, fait souvent partie de comportements corporatifs pour se protéger de tout effort de modernisation. Il suggère de retenir dans les situations particulières des grands groupes et du sous équipement, la notion de points d'appui "assurant les progressions successives d'un groupe d'apprenants (De Peretti, 1987).

Ce qui est le plus important, c'est la mise en interaction des apprenants.

Un groupe a une richesse potentielle d'autant plus grande qu'il est important. Mais cette richesse ne peut s'exprimer dans des situations de face à face. Il faut donc multiplier les situations d'interface avec des groupes réduits. Le groupe de base peut être constitué de deux personnes. En apprentissage linguistique, l'un questionne sur un thème, l'autre lui répond, avec échange périodique des rôles. A partir d'un document de base, manuel par exemple ou document ayant fait l'objet d'un tirage, un groupe de deux, trois ou quatre travaille sur le document et prépare les réponses que l'un d'eux sera chargé d'exprimer. La phase *petit groupe* est généralement limitée à 4 à 6 minutes pour un exercice.

Ces pratiques de travail ont leur place dans des classes à effectifs limités. Dans les grands groupes, pour ne pas allonger les temps de restitution et de construction d'une synthèse en plusieurs étapes, avec usage de l'écrit, il est nécessaire de re-calibrer les groupes de bases semi-permanents à 10/12 pour ne pas alourdir la procédure, quitte dans certains cas à les re-décomposer en petits groupes.

Le maniement des groupes est lié aux possibilités matérielles offertes par la classe (espace, mobilier mobile, disponibilités documentaires), mais aussi à une maîtrise du temps qui doit se libérer du carcan des horaires impératifs. La gestion d'un thème en mobilisant les ressources des groupes décomposés en plusieurs niveaux prend bien sûr beaucoup plus de temps. Des séquences d'une demi heure étant trop courte pour aboutir, il est nécessaire de regrouper ces approches, dans des séquences d'une heure et plus, une ou deux fois par semaine.

Faire évoluer les rôles dans les groupes

A l'intérieur d'un groupe déjà important (6 à 10 ou même 20), on assiste fréquemment à l'émergence de leaders qui monopolisent les rôles de représentation. Pour opérer un brassage qui permette l'expression régulière de tous les élèves, on peut choisir de modifier fréquemment la composition des groupes.

Prenons l'exemple enseigné au Mali pour former les maîtres. Au début de l'exercice le professeur donne des consignes de travail aux élèves répartis en groupes. Au préalable chaque élève de chaque groupe s'attribue un numéro de un à dix dans l'exemple type d'une classe divisée en six groupes de dix élèves. Après l'exercice, les sous-groupes se reconstituent selon un assemblage numérique que l'on peut faire varier. Ainsi les nouveaux sous-groupes peuvent réunir les 1 et 2, les 3 et 4... (Bachelard, 1996).

L'intérêt déclaré de cette mobilité dans les groupes permet :

- D'accroître l'intercommunication (circulation de l'information de sous-groupes en sous-groupes) et l'implication des membres des sous-groupes;
- D'accroître la souplesse nécessaire à la progression du travail en sous-groupes;
- De faire l'économie d'une séance plénière.

Cette démarche qui, veut privilégier le principe d'égalité des chances de chaque élèves à accéder à un type d'information ou à un rôle, peut se révéler difficile à gérer et finalement peu productive.

De Peretti préconise pour relayer l'action du maître l'utilisation d'*élèves pilotes* susceptibles de s'identifier fortement avec l'enseignant et capables, par la suite, de soutenir et relancer ses interventions et la diversité de ses impulsions pédagogiques. Le professeur peut réunir, à certains moments, ces élèves pilotes, qu'il aura su détecter en raison de leur activité productrice au bénéfice de la vie du grand groupe; il peut veiller à leur répartition judicieuse entre les différents petits groupes (De Peretti, 1987).

Cette démarche d'*entraide pédagogique* qui vise à établir des relais dans la classe, avec de bons élèves, ou souvent des élèves plus avancés, ou plus expérimentés est une pratique ancienne que l'on trouve dans les écoles mutualistes du 19ème siècle. Cette tradition est aussi très présente dans les systèmes de transmission de savoirs africains. Dans le secteur de l'apprentissage, c'est le plus âgé ou plus précisément celui qui est le plus avancé en apprentissage qui a l'autorité pour transmettre. Le maître d'apprentissage qui reste toujours l'autorité de référence, délègue son autorité en précisant la hiérarchie à respecter. Ces rappels nous semblent essentiels pour souligner que les jeux trop fréquents de permutation des élèves, notamment par assemblages aléatoire de numéros (les 2 et les 7 forment un groupe...) sont par nature déstructurants. Le maître, face à un grand groupe classe, a intérêt à ne pas modifier trop fréquemment les groupes. Il est utile d'établir un certain dosage avec dans chaque groupe un ou plusieurs élèves pouvant jouer un rôle de relais spontanément ou dans un cadre coordonné par le maître. Le groupe ne doit pas être dispersé dans des classes où la mobilité est problématique. Ainsi, l'ensemble des groupes peut être mobilisé pour un type d'exercice sans que leur constitution provoque du remue ménage et du désordre.

Le maître garde toujours des temps plus ou moins longs de face à face avec ses élèves en utilisant les techniques classiques. Le passage à une pédagogie déliée qui mobilise individuellement les élèves en les associant à d'autres élèves permet d'enrichir la nature des exercices. Si la classe regroupe des élèves de niveau cours moyen, ayant des références de la

vie scolaire et pouvant faire preuve d'autonomie, le fonctionnement des groupes et des sous-groupes peut être efficace. Mais il faut bien prendre en compte la situation des grands groupes de débutants qui ont besoin d'une attention soutenue et aussi d'affection pour s'adapter et se situer dans un monde nouveau. Avec un groupe classe limité, le maître peut offrir une aide individualisée notamment pour ceux qui rencontrent des difficultés.

Avec un grand groupe qui découvre l'apprentissage de la lecture, les élèves ont les mêmes besoins. Dans ce contexte, le passage au travail en groupes a peu de signification et il est difficile d'organiser car les relais *élèves pilotes* ne sont ni nombreux ni facilement mobilisables, notamment dans une classe à un niveau.

Les entretiens menés avec des institutrices et instituteurs africains montrent bien les difficultés liées à la mise en œuvre de ces techniques pédagogiques. Le désarroi des jeunes maîtres, peu formés et confrontés à un effectif de 80 ou 100, montre le hiatus entre un discours pédagogique qui jongle avec les grands groupes et une réalité où il faut d'abord s'imposer en maintenant la discipline. Ensuite *l'expérience* par nature non enseignée, est peu soutenue. La pédagogie des grands groupes permet de poser avec acuité les questions de la formation pédagogique de base des instituteurs, mais aussi de la formation continue avec ses dimensions expérimentales et ses réflexions collectives sur le vécu des expérimentations.

LA FORMATION DES MAITRES

L'inventaire des conditions d'accession au métier d'instituteur à travers l'Afrique serait long et varié. Un effort de rationalisation a été entrepris pour contrôler le recrutement et la formation. Nous allons évoquer quelques situations types pour cadrer la question centrale de cette étude qui reste la capacité des maîtres à gérer les grands groupes et à améliorer les pratiques en échangeant les expériences.

Le recrutement est organisé en fonction d'une programmation des besoins d'encadrement et s'inscrit dans des projections des dépenses publiques. Les enseignants bénéficiant en majorité du statut de fonctionnaire représentent des coûts cumulatifs croissants (progression indiciaire entre le début et la fin de carrière, paiement des retraites). Pour réduire les coûts du personnel, le recrutement peut être organisé à deux niveaux: celui d'instituteur adjoint à partir de l'examen qui correspond souvent à la 9^{ème} année de scolarité (équivalent de la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire en France), et celui d'instituteur à partir du baccalauréat, diplôme de fin de deuxième cycle du secondaire dans la plupart des pays francophones d'Afrique.

Ces deux corps d'enseignants, avec des grilles indiciaires différentes, effectuent dans les faits le même travail. Mais la situation réelle est souvent compliquée par le biais des diplômes réellement obtenus avant les concours. Ainsi quand au Niger on privilégie le recrutement d'instituteurs adjoints, beaucoup de bacheliers sans emploi vont s'inscrire au concours en ne déclarant que le diplôme de premier cycle pour que leur dossier soit recevable. La promotion recrutée peut en majorité être constituée de bacheliers masqués, qui ne manqueront pas dans quelques années de revendiquer le statut d'instituteur au nom du principe *même diplôme, même travail, même salaire*.

La République Centre Africaine, a connu vers la fin des années 80, dans le grand désordre de la gestion des ressources humaines, lié aux contraintes mal mesurées de l'ajustement structurel, une politique qui par son incohérence illustre les limites des préoccupations

pédagogiques. Premier temps, on licencie ou on *déflate* en envoyant à une retraite prématurée les plus anciens des instituteurs, avec une prime pour leur permettre de créer une entreprise. Deuxième temps, on s'aperçoit que l'on manque cruellement d'instituteurs pour assurer la rentrée, ce qui était bien sûr tout à fait imprévisible!

Troisième temps, on recrute dans l'urgence des étudiants titulaires d'un premier cycle, sans aucune formation pédagogique pour occuper les postes libérés par les instituteurs licenciés. Ces nouveaux recrutés revendiquent bien sûr un salaire en relation avec leur diplôme de l'enseignement supérieur... Nous pourrions citer d'autres exemples plus récents, avec des envois de volontaires sur le front d'une entrée scolaire difficile.

Ces formes de gestion du personnel à coups d'arbitrage budgétaire, d'injonction des bailleurs de fonds, ou d'effet d'annonce politique (création d'emplois pour les jeunes) semblent oublier simplement la dimension professionnelle du métier d'enseignant et ses exigences. Souvent la moitié des *volontaires* abandonnent dans les mois qui suivent leur prise de poste. Pour les jeunes instituteurs qui sortent de l'école normale, la proportion est moindre mais elle reste souvent forte, du type 10 % la première année. Il faut dire qu'être nommé dans un poste rural isolé, parfois dans une région dont on ne comprend pas la langue, et attendre de longs mois le premier salaire constitue un ensemble d'épreuves redoutables quand on est éloigné des solidarités familiales (Dembele, 1999).

Ecole Normale et formation continue

La réussite du jeune instituteur s'inscrit progressivement à travers ses relations avec les élèves et les parents. Mais dès le premier jour il est confronté à des effectifs importants et une grande pauvreté d'outils pédagogiques. Comment prendre possession du groupe classe pour le structurer et organiser son travail? A cette question simple mais centrale, il est difficile d'apporter une réponse. Les confidences d'anciens instituteurs donnent quelques repères qui nous renvoient à nos propres souvenirs d'instituteurs.

Les écoles normales qui se sont multipliées ne jouent que partiellement le rôle attendu. Brandolin qui a occupé des postes de conseiller dans plusieurs pays d'Afrique en trace dans son ouvrage *Réinventer l'éducation en Afrique* un tableau plutôt négatif. Après le temps des indépendances, certaines écoles normales célèbres dans toute l'Afrique, ont gardé un certain prestige peu à peu affaibli par le départ progressif de l'encadrement. Actuellement, elles ne sont guère mieux loties que les collèges et les lycées auxquels, de plus en plus, elles ressemblent dans l'uniformisation par le bas qui a gagné tous les systèmes éducatifs (Brandolin, 1996). D'une façon générale, les écoles normales dispensent un enseignement plutôt académique. Ce renforcement de la culture générale a son utilité, mais la contrepartie est la faiblesse de la formation professionnelle. Elle arrive tard dans la formation avec souvent des difficultés pour donner une assise solide aux stages pratiques qui, bien encadrés, constituent la base expérientielle sur laquelle le jeune enseignant va s'appuyer. Quand il va prendre sa première classe il ne pourra demander conseil qu'aux plus anciens de l'école d'accueil. Souvent au-delà de l'évocation des usages locaux, la réflexion pédagogique est peu stimulante et rarement formalisée. Le *on se débrouille comme on peut* est le résumé d'un pragmatisme sans ambition.

La faiblesse de l'outillage conceptuel des jeunes maîtres ne leur permet pas de progresser dans un environnement peu stimulant. Ce type de situation est connu et dans l'organigramme du Ministère existent des réponses sur la gamme des soutiens offerts (le Directeur, le

Conseiller pédagogique, l'Inspecteur et des possibilités de formation continue). En fait, pour de nombreuses raisons le système fonctionne très mal et il est inopérant dans les zones de faible concentration scolaire.

Pour corriger cette situation de nouvelles politiques sont initiées. Prenons l'exemple de la Guinée, qui depuis quelques années a concentré des expertises et des soutiens particuliers. A partir de l'été 1998 une nouvelle politique a été mise en place et elle comprend deux volets. Le premier concerne la formation professionnelle des nouveaux enseignants en un an. Le programme intensif comprend différents cours de psychologie, didactique... mais surtout les élèves instituteurs passent de 30% à 40% de leur temps dans des classes du primaire, suivi d'un programme de tutorat et de formation en cours d'emploi. Le deuxième volet concerne la formation en cours d'emploi pour essayer d'améliorer rapidement la professionnalisation des jeunes nommés avec un faible viatique pédagogique. Des cours intensifs sont organisés pendant les congés d'été. Le stagiaire reçoit alors un brevet provisoire. Pour recevoir le brevet permanent, il doit assister à un certain nombre de sessions de perfectionnement en cours d'emploi. L'ensemble de ce programme a permis de toucher près de 3.000 enseignants en un an, ce qui représente un effort dix fois supérieur à celui des années précédentes.

Sans remettre en cause ce type de politique, un programme coordonné de recherche-action a montré l'ampleur des efforts à fournir pour faciliter l'adaptation de l'enseignement au milieu.

L'enseignement et le milieu

Comment concilier une amélioration de l'enseignement dans ses techniques mais aussi dans ses contenus, en prenant en compte le regard des parents qui évaluent et qui confirment leur accord ou leur désapprobation, à travers tout un jeu social qu'il faut déchiffrer? Comment l'école tout en respectant l'esprit des instructions officielles peut-elle devenir du village en intégrant des logiques locales? Comment l'instituteur face à des effectifs importants peut-il associer des partenaires extérieurs à l'école, c'est-à-dire partager des responsabilités d'encadrement, mais aussi de transmission de savoir?

Essayer de répondre à ces questions contribue aussi à comprendre comment on peut travailler avec des grands groupes sans être obnubilé par les questions techniques ou des besoins documentaires particuliers.

Pour illustrer cette réflexion, nous emprunterons aux travaux publiés par le CEPEC, rendant compte des travaux d'une dizaine d'équipes de recherche, ayant travaillé de 1992 à 1995 sur l'école de base en Afrique. Ces équipes constituées d'enseignants et d'experts chercheurs se sont engagées dans une recherche-action à l'échelle d'un groupe scolaire, d'un quartier ou d'un village, pour privilégier la compréhension de la dimension microsociale et culturelle de l'école. Toute situation est particulière même si on la veut représentative. L'approche est donc qualitative et elle consiste à accompagner l'équipe enseignante dans ses démarches quotidiennes habituelles ou dans ses démarches innovantes. Le travail collectif est lié à l'observation et à la compréhension des réactions des différents acteurs impliqués dont les enseignants eux-mêmes. L'expert est un observateur animateur qui pratique à l'occasion le soutien pédagogique. Cette démarche de recherche-action participe à la formation des enseignants qui peu à peu deviennent plus autonomes dans la gestion des initiatives.

Chaque compte rendu d'expérience, qui s'est généralement étalée sur au moins deux années, montre le côté inachevé de l'action entreprise et il interdit de tirer des conclusions à valeur

générale. Mais au cours du colloque de novembre 1995, quelques principes se sont imposés comme fondateurs. Ngom résume ainsi le débat sur ce point:

“Concrètement, les principes directeurs pour réformer cette école de base relèvent de trois mots clés: ouverture sur le milieu et au milieu, partenariat et décentralisation. L'école doit prendre en compte les préoccupations du milieu. Le milieu, quant à lui, doit avoir la possibilité d'intervenir dans l'école. Autrement dit, un partenariat responsable doit voir le jour. Un des gros problèmes auxquels les pays d'Afrique doivent faire face est que les populations ne s'approprient pas l'école. Or, celle-ci ne peut pas se développer, s'il n'y a pas autour d'elle une mobilisation de la société, en termes de financement, de partenariat, de réflexion, de cogestion” (Ngom, 1999, p. 163).

Partenariat et actions innovantes

Quand on parle du rapprochement de l'école et du milieu, on attend souvent de l'école qu'elle apprenne aux enfants à faire le même métier que les parents. Et dans le domaine toujours expérimental du travail productif à l'école les enfants devraient produire des richesses finançant l'école. L'échec est presque toujours au rendez-vous et ceci pour de nombreuses raisons. Le maître qui, en réussissant à l'école à échapper à la condition paysanne, est rarement motivé pour montrer aux fils de paysans ce qu'il faut faire. D'autant plus que le père attend autre chose de l'école et il préfère former lui-même son fils sur son champ. Mais si dans le village, il est décidé d'associer les enfants à la mise en valeur d'un champ expérimental sous la conduite technique d'un ingénieur agronome, la sortie de l'école encadrée par le maître prend un autre sens. Le champ devient l'objet d'une observation régulière avec participation active des élèves. Le maître en fait l'objet d'une étude thématique qui intéresse les familles. L'école et les familles, pour un temps, parlent de la même chose. Le maître peut organiser un travail en groupes qui va pouvoir varier dans le temps et qui doit permettre aux enfants de mieux s'approprier les notions de sciences naturelles dans ce contexte finalisé. Il est évident que l'enfant devient à l'occasion le vecteur qui transmet dans la famille des messages, qui favorisent une meilleure compréhension de ce qui se passe derrière la nouveauté du champ expérimental.

Le domaine de la santé est aussi un des domaines sensibles qui concerne fortement les familles. Une expérience s'appuyant sur la participation régulière d'une infirmière peut progressivement faire évoluer les mentalités. Son statut médical lui donne une autorité particulière. Son enseignement repris par le maître, s'est inscrit dans une démarche de compréhension de l'hygiène. L'école a donné l'exemple au village pour sa propreté. De même, l'explication de la transmission de beaucoup de maladies par l'intermédiaire de l'eau a aidé au développement du filtrage. Beaucoup de sujets de santé concernent directement la vie quotidienne, et l'école a formé les jeunes mais aussi beaucoup d'adultes. D'autres thèmes comme celui de l'environnement, redéfini dans le contexte villageois, deviennent de bons supports pour des actions pédagogiques, qui relient l'école aux préoccupations de son environnement social.

Ce rappel peut sembler une évidence puisque tous les pédagogues en parlent sous différentes formes. La nouveauté est de le faire rentrer dans une actualité partenariale, qui n'est pas fréquente dans une Afrique, où trop souvent on se méfie de l'école et de ses objectifs perçus comme étrangers à la coutume. L'école elle-même se défend d'une trop grande implication des parents.

Dans les situations évoquées, l'expérimentation qui s'est inscrite dans des temps longs, était protégée des intempéries administratives par son statut propre et la présence d'un ou plusieurs

experts. Mais plus usuellement, dans une école, il est pratiquement impossible de développer des pratiques partenariales particulières si la cascade des autorités, à commencer par le directeur, ne souhaite pas l'appuyer. La résistance au changement peut aussi buter sur un noyau d'anciens qui ne veulent pas changer les pratiques sur lesquelles ils ont assis leur autorité. Le changement dans l'école est largement lié au changement social de son environnement. La pédagogie autoritaire reposant sur des pratiques frontales de communication s'inscrit en symétrie avec des structures familiales, où l'enfant respectueux ne pose pas de questions aux adultes et où ces mêmes adultes abandonnent leurs possibilités de s'exprimer aux plus anciens dans les instances villageoises.

A la question *comment l'école peut faire évoluer les rapports sociaux en devenant un exemple intégré?*, il n'y a pas une réponse mais autant de réponses possibles que de villages.

L'évolution est sans doute en grande partie liée à la capacité des équipes pédagogiques de développer une autonomie plus grande. Cette hypothèse peut paraître fragile tant la notion d'*équipe pédagogique* est rarement évoquée sur le terrain. Plusieurs chercheurs ont progressé en analysant les conditions dans lesquelles les enseignants souhaitaient se perfectionner sur le plan professionnel.

Esprit d'équipe et formation professionnelle des maîtres

Depuis les années '80, de grands progrès ont été réalisés dans l'administration des systèmes éducatifs et plus particulièrement dans le domaine sensible de la gestion du personnel. Mais il est bien connu que les souhaits d'affectation des personnels ne correspondent que très partiellement à ce qu'on pourrait retenir comme l'intérêt général des élèves. Les premières nominations se font généralement dans les postes délaissés par les plus anciens. Ce mécanisme semble inéluctable tant la pression syndicale est forte pour le préserver. Le désastre pour les enfants et l'image même de l'école s'installent dans le village quand l'instabilité des maîtres et les non remplacements en cas de maladie ou d'abandon, créent une situation de déshérence dans un des domaines de responsabilité de l'Etat. Dans ce contexte, il est difficile de parler d'équipe pédagogique, de partenariat avec la population, et de recherche-action. Faut-il rappeler que l'école primaire a joué un rôle fondateur dans l'histoire de la France moderne à travers l'installation durable de couples d'instituteurs en milieu rural? Le jeu des mutations permettait de se rapprocher de la ville, mais à un rythme lent et contrôlé.

L'application de règles comme le non éloignement de la femme institutrice du domicile de son mari peut constituer un biais considérable dans la recherche d'une répartition optimale des moyens. Il existe bien d'autres facteurs limitatifs à la mise en place d'une carte scolaire avec une attribution des moyens qui correspondent à une volonté prioritaire de prendre en compte les besoins de la population.

Pour pouvoir parler d'équipe pédagogique, il est nécessaire de prendre en compte un effet de taille qui joue plus favorablement entre 3 et 6 maîtres, sachant que des équipes de 2 ou de plus de 6 peuvent se révéler solidaires et efficaces. La notion d'équipe nous paraît essentielle car elle privilégie la solidarité, l'esprit d'entreprise et la coresponsabilité pour gérer des situations éducatives qui ne peuvent être abordées que collectivement pour donner du sens au partenariat interne et externe. La formation pédagogique continue obéit à des règles administratives. La hiérarchie s'adresse à des individus qui sont dans l'obligation de se perfectionner ou qui sont sollicités dans un esprit de distinction ou de promotion. La décision, l'organisation, le discours viennent d'en haut et répondent à l'application d'une politique. La hiérarchie des fonctions entraîne une distribution des rôles avec une logique qui, dit-on, a fait ses preuves.

Le *oui, monsieur l'inspecteur* vaut bien le *oui, mon capitaine*. Si le principe de la discipline militaire apparaît comme le fondement de son efficacité, le modèle centralisateur dans l'éducation est toujours réducteur d'une diversité qu'il faut apprivoiser et non combattre.

Pour illustrer les vertus potentielles d'un soutien à apporter aux équipes pédagogiques qui cherchent des solutions aux problèmes qu'elles ont identifiés, présentons plusieurs formes de formation professionnelle sur le terrain qui renouvellent l'appréhension des problèmes.

La première famille d'expériences que l'on peut classer dans la catégorie de la recherche-action, et que nous avons évoquée précédemment, reste une opération coordonnée à travers huit pays et ayant permis l'émergence de discours nouveaux. L'importance de l'encadrement et sa dimension internationale peuvent se justifier par l'intérêt d'une restitution qui fournit des éléments de référence. Les observations et les conclusions ne constituent pas un guide pratique pour la formation, même s'il est évident que les acteurs ont bénéficié d'un contexte très riche pour s'auto-former dans l'expérience menée.

Une autre approche, plus généralisable a été conduite en Guinée. Dans une importante contribution, *Les enseignants: partenaires à part entière de leur perfectionnement pédagogique*, Dembele (1999) nous fournit une réflexion cohérente dont nous allons reprendre les éléments essentiels, avant de poser les questions liées à une éventuelle généralisation.

La démarche n'est pas descendante comme dans les programmes classiques de formation. Les enseignants sont considérés comme capables, avec une aide, de définir les contenus, l'organisation et les processus de formation en cours d'emploi. Cette approche ascendante s'avère bénéfique pour les enseignants qui possèdent déjà les dispositions et les compétences requises pour participer activement à un exercice de conception d'un projet d'auto-perfectionnement pédagogique (Dembele, 1999). Dans cette démarche il faut aussi mobiliser l'encadrement pour éviter qu'il ne se désintéresse d'une expérience placée hors de son autorité.

La réussite est d'abord liée à l'engagement des enseignants. Mais l'appropriation du projet est généralement très forte. La signature d'un contrat renforce l'aspect solennel de la relation contractuelle.

Pour inciter les enseignants à produire des projets et, ensuite, à exercer un contrôle sur leur réalisation, un programme "de petites bourses de perfectionnement professionnel et de subventions d'école" a été mis en place. La procédure contractuelle se déroule dans un cadre décentralisé. Le processus d'attribution des petites subventions commence par des ateliers d'information qui réunissent des équipes d'enseignants. Des facilitateurs leur expliquent la philosophie du projet, ils distribuent un guide méthodologique pour préparer le dossier, ils donnent des conseils pratiques, mais ils se gardent bien d'intervenir dans la définition du contenu du projet.

Le jury régional va examiner les dossiers, entendre les responsables des projets défendre leur dossier, puis décider des projets acceptés et subventionnés. Ceux qui n'ont pas été retenus ont droit à un lot de consolation pour, par exemple, acheter du matériel qui était nécessaire à leur projet. Un bon projet peut être subventionné jusqu'à trois années consécutives.

Parmi les résultats positifs mis en évidence lors des séminaires de restitution, Dembele (1999) retient trois éléments:

1. L'acquisition et la maîtrise, par les enseignants et les autres participants, des concepts fondamentaux de l'évaluation de projet en ce sens qu'ils ont été capables de démontrer l'impact d'un projet à partir d'un point de départ clairement circonscrit;
2. La prise en charge, par les enseignants, de la responsabilité de leur propre perfectionnement et de l'amélioration de l'apprentissage des élèves qui les contraint davantage à prouver que leurs méthodes marchent;
3. L'insistance sur l'aptitude des élèves à comprendre ce qu'ils lisent. Ainsi, les instituteurs qui se targuaient d'avoir des élèves capables de comprendre ce qu'ils lisent, en se fondant sur l'exactitude de la prononciation, de l'intonation, le respect de la ponctuation et des liaisons, devaient le prouver à leurs collègues. Il s'agit là d'une réalisation importante, car l'enseignement en Guinée est basé sur la mémorisation pure et simple des faits. Ainsi les élèves qui apprennent une deuxième langue apprennent des phrases par cœur et les récitent sans en comprendre le sens (Dembele, 1999).

Cette expérience présente de nombreux avantages, car avec des crédits limités elle a permis d'obtenir des informations précieuses sur la nature des besoins des enseignants, sur l'efficacité de nouvelles approches novatrices et sur les possibilités de mobiliser des équipes à travers des projets qui émanaient de l'analyse de situations concrètes. On peut lui reprocher l'aspect sélectif d'une procédure qui a en priorité renforcé les compétences d'une élite.

La comparaison avec un programme de même nature qui a été développé au Burkina Faso sur financement de deux fondations américaines présente un intérêt évident. Martial Dembele en établit la comparaison dans les termes suivants:

- Il constitue un test plus sévère du partenariat avec les enseignants dans la mesure où ce programme a démarré avec de très petites subventions;
- Ce programme essaie de réaliser une expérience qui n'a pas encore été tentée en Guinée: amener les enseignants à concevoir et à exécuter des projets de recherche appliquée, à travers une analyse systématique de leur expérience quotidienne, visant à trouver des solutions aux problèmes pédagogiques identifiés par eux, mais pour lesquels ils n'ont pas de réponse immédiate;
- Le système d'appui à ce projet est plus simple que celui exécuté en Guinée (Dembele, 1999).

Ce programme est limité à une vingtaine d'instituteurs qui ont été sélectionnés sur des critères d'excellence. Il favorise les mises en commun dans le cadre stimulant d'un groupe d'étude. Il s'appuie sur les capacités d'auto-analyse de la pratique pédagogique et il insiste sur la diffusion des résultats.

Toutefois, il est difficile dans un pays où la recherche universitaire est faible d'attendre de bons résultats sans un tutorat compétent pour accompagner les démarches de recherche. Les enseignants intéressés par l'initiation à la recherche (bibliographie, analyse de documents) se sont plutôt cantonnés dans des attitudes de consommateurs attendant des recettes pédagogiques et des moyens matériels.

L'une des causes plus profondes de cet échec relatif tient au fait qu'il ne se sont jamais vraiment sentis concernés par des sujets de recherche qu'ils n'ont pas construits en équipe avec les débats de justification des choix. On les a informés des objectifs et on leur a proposé un sujet qu'ils ne s'étaient pas approprié. Au fil des réunions mensuelles leur mobilisation ne

s'est pas améliorée et on ne pouvait parler de la conquête d'une autonomie nouvelle. Le programme a alors évolué dans sa démarche.

L'étape suivante, construite sur l'étude systématique de l'éducation des filles, a largement fait appel, dès le départ à l'observation des enseignants. Le fait de leur demander de collecter des données a permis une meilleure appropriation du sujet. Les détours de la recherche leur ont permis de prendre conscience de la complexité d'un sujet. L'élargissement du champ d'observation et d'essais d'explication favorise la formulation de projets pédagogiques qui rentrent plus facilement dans le domaine de leur autonomie.

Le débat classique sur l'efficacité comparée des formations de types descendantes ou ascendantes trouve dans ces deux exemples une illustration qui valorise la démarche ascendante. Ces pratiques ont été mises en œuvre dans des situations très diverses à partir de l'essaimage des méthodes de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Desroche, créateur du Collège Coopératif, a été un pionnier dans ce domaine. La méthode ascendante, par nature impliquante entraîne une bonne mobilisation des intéressés, mais elle n'est souvent qu'une recette dans un bricolage directif. La formation par la recherche est très exigeante. Elle demande beaucoup de travail personnel, elle s'inscrit dans des durées longues (deux ans et plus) et exige un encadrement de qualité expérimenté dans ce type d'accompagnement de l'adulte chercheur. Dans les expérimentations évoquées, on mobilise, on apprend à travailler en équipe, on fait évoluer les attitudes, mais l'autonomie recherchée reste toujours très relative et elle ne s'inscrit que rarement dans la durée.

ELEMENTS DE CONCLUSION

La crise des systèmes éducatifs africains s'inscrit dans des données démographiques structurelles, qui imposent à l'expert du nord de se dépouiller de beaucoup de ses vieilles habitudes. Mais le peut-il facilement, quand on lui demande de faire en sorte que les écoles africaines préparent à un universalisme de haut niveau.

Bien peu d'élèves s'échappent par le haut d'une course d'obstacles dont le premier est sans doute l'apprentissage rapide de la lecture. Dès la classe du cours préparatoire on rencontre des effectifs chargés, des maîtres professionnellement peu formés, l'absence de matériel pédagogiques... Dans une classe de 80 élèves, à peine le quart peut passer dans la classe supérieure avec un niveau voisin de celui d'un élève européen et ceci dans la majorité des situations observables dans les quartiers non défavorisés. Certes, il existe des écoles privées et payantes qui offrent d'assez bonnes conditions. Mais ces enclaves sociales ne sont pas au centre de cette réflexion.

L'un des obstacles majeurs reste l'effectif par classe. Les techniques de gestion des grands groupes peuvent donner de bons résultats dans des classes où l'autonomie prend du sens à travers les pratiques de la lecture, de l'écriture, du calcul et d'une bonne compréhension de ce qu'on lit. Replaçons-nous dans cette classe d'initiation à la lecture en français, d'enfants dont les parents analphabètes parlent une autre langue. Ils sont 60 ou 80 ou plus.

L'instituteur ou l'institutrice, parfois étranger à la région et communiquant difficilement avec la majorité de la population, doit avoir un petit bagage de recettes pédagogiques faire face à

une situation où il (elle) devrait donner à tous en disponibilité, ce que nos enseignants offrent à des effectifs trois fois moindres.

Dans les faits, les enfants qui réussissent sont d'abord les enfants qui appartiennent à un milieu qui compense les faiblesses de l'école. Un enfant bien nourri, accueilli dans une famille qui valorise l'école et qui accompagne ses efforts, est un enfant qui a de la chance. Si la famille le peut, les *petits cours* amélioreront les résultats.

La dimension culturelle de l'environnement social fournit les clés d'explication des différences de performance. Les politiques peuvent défendre le principe d'équité à travers la répartition des moyens, elles ne peuvent compenser, là comme ailleurs, les déficits d'origine culturelle et sociale.

Beaucoup de choix pédagogiques nous éloignent du respect du principe d'équité. Ainsi, à travers différents témoignages et constats, on découvre des écoles qui répartissent leurs effectifs selon le principe de la pyramide. Tous ceux qui arrivent à l'école et qui n'ont pas encore été scolarisés sont affectés au *Cours Préparatoire premier niveau*, qui peut ainsi se gonfler fortement dans les premières semaines de l'année scolaire jusqu'à des effectifs de la centaine et plus. Redoutable première année où les apprentissages sont difficiles sans aide personnalisée. Les effectifs des classes suivantes peu à peu s'amenuisent à travers les mécanismes de redoublement et d'abandon. On obtient ainsi des classes de *Cours Moyen* où l'on prépare les meilleurs au concours d'entrée au collège. Ce système permet de dégager des *élites* qui vont alimenter l'enseignement secondaire au prix d'un énorme gaspillage.

Le principe d'équité suggère au contraire la concentration des moyens humains au niveau du *Cours Préparatoire* pour réduire les taux d'échec du plus grand nombre. La qualité des jeunes sélectionnés pour entrer au collège n'en sera pas diminuée au contraire, et les facteurs sociaux discriminants qui conditionnent la réussite scolaire seront atténués.

La formation des maîtres, hétérogène et toujours incomplète, est une autre grande faiblesse des systèmes éducatifs africains. Le modèle dominant est unitaire, hiérarchique et sans contrôle. Les textes inspirés par des modèles européens sont souvent irréalistes et, en bonne fiction administrative, ils inspirent de la réglementation et des discours pédagogiques officiels. Le corps d'inspection, formé d'enseignants expérimentés ayant bénéficié d'une formation complémentaire plus administrative que pédagogique, ne dispose que rarement des moyens d'être sur le terrain. Les textes officiels restant une référence lointaine, l'inspection n'ayant pas les moyens d'être efficiente dans les écoles, les enseignants développant de l'autonomie. Elle est d'abord individuelle avec une part de bricolage de survie, elle peut s'élargir au groupe à travers des tolérances réciproques qui sont un peu des dérives comme l'affectation de temps scolaires à la réalisation de tâches domestiques bénéficiant au maître. Mais le groupe peut aussi constituer une équipe solidaire qui, avec les moyens du bord, cherche à améliorer les performances de l'école.

Le perfectionnement professionnel, qui est le plus souvent organisé par l'administration selon des objectifs prioritaires et une programmation territoriale, doit s'enrichir des expériences de terrain. Il suffit souvent d'une impulsion venant de la hiérarchie, de quelques moyens matériels permettant le travail commun, pour faire fructifier des recherches-actions qui suggèrent des références réalistes sur ce qui peut réussir.

La sous-administration se révèle coûteuse et l'autonomie constatée n'est souvent qu'une réponse d'attente dans une situation d'abandon. Le chemin pour inscrire les écoles dans une

démarche d'auto-évaluation après avoir établi leurs objectifs sera long. La contrainte des effectifs entretient plus la passivité que la créativité.

Références bibliographiques

- Bachelard, P. (1996). *La pédagogie des grands groupes au Mali*. Tours: Université européenne.
- Brandolin, J. (1996). *Réinventer l'éducation en Afrique*. Paris: Editions Afrique Education / T.B. Conseils.
- Comenius, J. A. (1952). *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*. Paris: P.U.F.
- Dembele, M. (1999). *Les enseignants: partenaires à part entière de leur perfectionnement pédagogique*. Paris: INRP.
- De Peretti, A. (1987). Les grands groupes et la pédagogie. *Dialogues et Cultures* n° 30 (pp. 32-45). Paris.
- De Peretti, A. (1991). *Organiser des formations*. Paris: Hachette Education.
- Gage, N.L. (1975). *L'évaluation et l'efficacité de l'enseignement et de la formation des maîtres*. Paris : II.PE.
- Renard, Ph. (2001). *La formation continue des enseignants au Burkina Faso et au Sénégal*. Bruxelles: APEFE.
- Solauxm, G. (1997). *Les politiques de gestion des personnels enseignants dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone*. Dijon : IREDU.
- Vandevelde, L. (1986). *Peut-on définir des objectifs en Education?*. Bruxelles: Labor.
- Vandevelde, L. (1994). *Pédagogie des grands groupes*. Washington: Banque Mondiale.
- Ministère de l'éducation de base du Mali (1996). *Projet de développement de l'éducation de base. Volet formation: "La pédagogie des grands groupes"*. Ministère de l'Education de Base du Mali.
- Collectif. (1987). L'enseignement du français dans les grands groupes. *Dialogues et cultures*, 30. Ville: F.I.P.F.
- UNESCO. (2002). *EFA Global Monitoring Report 2002*. Paris: Unesco.
- UNICEF.(1999). *La situation des enfants dans le monde*. New York : UNICEF.
- CEPEC (1995). *Pour l'Education de base en Afrique ... Quelle école?*. Paris: CEPEC International.
- CEPEC. (1995). *Pour l'éducation de base en Afrique... quelle école?* Colloque à la Cité des Sciences et de l'industrie (27-28 novembre 1995). Craponne (France): CEPEC INTERNATIONAL / Ministère de la Coopération.
- CEPEC. (1995) *Rapport de synthèse des recherches-actions: "L'école de base en Afrique 1992-1995"*. Craponne (France): CEPEC INTERNATIONAL / Ministère de la Coopération.

De Guimps, R. (1874). *L'histoire de Pestalozzi*. Lausanne: Bridel.